**Компетентностный подход как дальнейшее углубление кризиса в образовании**

Свящ. Сергий Рыбаков

Необходимость изменения содержания образования осознается всеми слоями российского общества. То содержание, которое удерживается в школе, несет на себе пережиток двух эпох, разных по своей длительности, но одинаково мощных по влиянию на систему образования. Логично называть эти эпохи как социалистическая и перестроечная, соответственно. В классификации, предложенной иеромонахом Серафимом Роузом, первая эпоха относится к реализму, а вторая к смешанному, переходному типу: здесь произошло наслоение реализма, витализма и нигилизма при стремительном нарастании последнего. Впрочем, эти три ветви были обусловлены влиянием официальной педагогики и Запада; к ним необходимо добавить еще одну, весьма существенную составляющую, направленную в противоположную сторону, – это традиционно-православная педагогика.

Здесь, однако, мы не ставим целью рассматривать те изменения, которые привносит в учебный процесс вообще, и в содержание образования в частности, стремление вернуть и сохранить традиционные подходы.

Нашей задачей является изучение официально предлагаемых изменений, которые получили название "модернизация". Проведенный здесь анализ узкого круга учебно-методической литературы, тем не менее, отражает весьма мощные тенденции, широко распространенные как в отечественной, так и в зарубежной педагогике.

Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования в соавторстве Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова и О. В Соколовой выпущено учебно-методическое пособие "Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий" /1/, которое идет в одном комплекте с учебно-методическим пособием Д. А. Иванова "Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов и подходов" /2/.

В аннотации /1/ утверждается, что излагаемый "компетентностный подход" позволяет сформировать новое содержание общего образования и те "изменения в учебном процессе, которые необходимо в связи с этим осуществить". Столь глобальные изменения, которые призваны в корне деформировать всю сложившуюся систему образования, конечно, требуют своего тщательного изучения.

**Предпосылки возникновения компетентностного подхода**

Поводом для его разработки является, по мнению авторов, "несоответствие содержания современного образования "потребностям современной экономики и цивилизации"". Основная же причина заключается в "неэффективности системы общего образования", которая по-разному "ощущается всеми участниками образовательного процесса. Учителя говорят, что изменились дети, и учить стало труднее. Ученики говорят, что не испытывают интереса к школьному учению. Родители готовы платить, и платят большие деньги за дополнительное образование своих детей, а управленцы который уже год пытаются реформировать школу " /1/.

Следует отметить, что Д. И. Иванов и др. весьма схематично отразили всю гамму мнений участников образовательного процесса. Допустим, что учителя действительно имеют все основания считать, что за последние годы произошли существенные изменения в психолого-педагогических характеристиках учащихся, и это мнение доминирует в их высказываниях. Но не только это тревожит учителей. Многих, например, помимо заработной платы беспокоит невозможность исполнить свой профессиональный долг – научить своему предмету, – из-за неоправданной деформации педагогических норм . Но это тема для отдельного разговора.

Что касается приведенного отношения к проблеме школы со стороны родителей, то представляется, что авторы просто не знакомы с реальной ситуацией. Наибольшее сомнение здесь вызывает бодрый рапорт родителей о готовности платить, и причем большие деньги, за обучение в школах. Как раз очень часто приходится слышать, что какого-либо вида взимание платы воспринимается как вымогательство. Это скорее то, с чем мирятся по причине бесполезности борьбы, то, что воспринимается как неизбежное зло. Родители, как раз чаще всего озабочены не тем, как бы побольше заплатить за обучение, а тем, что до сих пор школе не сформирован государством заказ на воспитание, который имел бы организационную и финансовую поддержку. Как не сформирован и заказ на полноценное образование – новые стандарты только подтверждают, что с их помощью стремятся уйти от этой задачи.

Однако вне зависимости от наших расхождений в определении факторов и в описании доминирующих мнений следует согласиться с суждением авторов пособия, что эффективность нынешней системы образования низка. Ясно также, что каковы бы ни были высказывания учащихся или родителей, они еще не содержат в себе конструктивных решений. Поэтому хотелось бы иметь варианты серьезного и профессионального рассмотрения причин неэффективности именно в сфере педагогики.

К сожалению, в пособии не дается анализа приведенных мнений. Верно ли оценивают ситуацию учителя? Каковы причины снижения познавательной активности у учащихся? Что конкретно ошибочного заложено в действиях управленцев, среди которых наверняка есть не только бездумные реформаторы, но и толковые, грамотные профессионалы? Что, наконец, говорит нам отечественная педагогическая мысль, в формировании которой принимали участие такие выдающиеся педагоги как К. Д. Ушинский, С. А. Рачинский, А. С. Макаренко, И. А. Ильин, В. В. Зеньковский и др.

Авторы предпочли остаться на поверхностном уровне рассуждений: "Мы десять лет учим русскому языку и не можем научить даже правописанию…"; решили просто посмотреть на все проблемы с позиции учеников, умеющих по взрослому выражать свои мысли, но не достигших взрослого уровня компетентности в вопросах педагогики: "Образование замкнулось само на себя , наплодило множество искусственных форм, не существующих нигде, кроме самой сферы образования, и то, что было средством, превратилось в цель. Иными словами, то, чему я учусь в школе, в школе же и востребовано. Общее образование стало напоминать изучение мертвых языков…". И так далее в том же духе.

Здесь уместно задать ряд вопросов.Что означает то, что образование замкнулось само на себя? О каких искусственных формах, которые нигде кроме самой образовательной системы не применимы, идет речь? Что изначально было средством, а теперь превратилось в цель? Все эти положения требуют своего раскрытия и уточнения.

Ясно, что основной целью этой тирады является не анализ ситуации, а стремление показать непригодность традиционной школы, а значит и необходимость коренных, фундаментальных её изменений. Вспомним, что такая же позиция свойственна валеологам: Вот, например высказывание академика Петровской академии наук и искусств, профессора кафедры экологического образования Санкт-Петербургского университета педагогического мастерства, доктора педагогических наук, валеолога Л. Г. Татарниковой: "То, чему учат наших детей в школе, уже никому давно не нужно, только мы никак этого понять не можем". Ей вторит и другой ведущий валеолог страны, кандидат педагогических наук, доцент того же университета Г.К.Зайцев. "Учитель предметник нужен лишь в старших классах, до этого момента необходим учитель-педагог. Знание физики, математики совершенно неактуально до определенного момента".

Как видим, и у валеологов, и у разработчиков компетентностного подхода одинаковое отношение к традиционной школе, и это отношение выступает как требование для её реформирования. В данном случае поводами для решительных действий является уже не забота о здоровье, как у валеологов, а необходимость привести "в соответствие массовую школу и потребности рынка труда", и желание повысить эффективность системы образования.

Естественно, что для коренных реформ, даже под видом модернизации, требуется серьезная научная (либо, по крайней мере, наукообразная) база. Поэтому далее выстраивается анализ категории "знание".

**Проблема знания**

Цитируя Б. Д. Эльконина, они пишут: "Мы отказались не от знания, как культурного "предмета", а от определенной формы знаний (знания "на всякий случай", то есть сведения)". И далее:

1. Знание – это не сведения.

2. Знание – средство преобразования ситуации.

3. Если знание – средство мысленного преобразования ситуации, тогда это понятие.

Мы пытаемся строить понятия так, чтобы они стали средствами преобразования ситуаций действия".

Философский словарь дает следующее определение: "Знание – продукт общественной материальной и духовной деятельности людей, идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого".

В этом смысле, раз уж речь перешла на предметы философские, знание вообще не может быть "на всякий случай", т. к. являясь продуктом деятельности человечества, оно, знание, добывается для того, чтобы выразить объективные свойства и связи мира. Истинное знание – это слишком дорогой продукт, чтобы считать, что человечество добывало его "на всякий случай". И если учесть, что "в знании осуществляется перевод разрозненных представлений в теоретически систематизированную общезначимую форму, удержание того, что может быть сохранено, передано, преемственно развито в качестве устойчивой опоры последующей человеческой деятельности ", то противопоставление знания "знанию на всякий случай" достаточно условно.

Если же рассуждения Д. И. Иванова и др. понимать не в отношении знания как такового, как философской категории, а в смысле преподаваемого знания, т. е. понятия педагогического, то и в этом случае совершенно непонятной остается основная мысль, противопоставляющая знание сведению. По определению Российской педагогической энциклопедии "знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематичными, охватывать всё основное в изучаемой области, быть взаимосвязанными, иметь определённую логическую структуру и усваиваться в определённой последовательности. Наряду с внутрипредметными связями, относящимися обычно к одному и тому же учебному предмету, должны создаваться и межпредметные связи". Т.е. сам классический подход к преподаваемому знанию требует отбросить все, что относится к понятию "знания на всякий случай".

Противопоставление знания сведению может относится к качеству современных учебников, которые все более теряют в своем содержании целостность и полноту изложения. К тому, что уменьшается число часов на основные предметы, так, что у учителя нет возможности должным образом преподавать материал, и при этом учебное время заполняется предметами второстепенными, ненужными и даже вредными.

Ясно, что декларируемая в педагогической энциклопедии позиция, требует много трудов для своей реализации. Что только в естественнонаучных, технических и некоторых гуманитарных дисциплинах, мы имеем в настоящее время образцы изложения материала, более или менее приближающиеся к идеалу. Это, тем не менее, не является поводом, чтобы суживать категорию знания до средства преобразования ситуации. Впрочем, о ситуации речь пойдет ниже.

Далее авторы приводят цитату из работы другого представителя "деятельностного, личностно-ориентированного подхода" – В. П. Зинченко, который "противопоставляет знание и информацию".

Его рассуждения основываются на метафорах предложенных Н. Л. Мусхелишвили и Ю. А. Шрейдером. Читаем в пособии: "Метафора Сократа – это метафора родовспоможения: у человека есть знание, которое он не может осознать сам, и нужен помощник, который маевтическими методами может помочь родить это знание. Евангельская метафора выращивания зерна. Знание вырастает в сознании человека как зерно в почве, а это означает, что знание не детерминируется внешним сообщением. Знание возникает как результат познающего воображения, стимулированного сообщением, посредником…".

На основании этого делаются следующие важные выводы: "Важно подчеркнуть, что … познающий выступает не как "приемник", а как источник собственного знания…. Речь идет о знании как о событии, событии личном, жизненном, событии, осуществляющемся в мышлении ученика".

Во-первых, несмотря на красоту сократовской метафоры вполне законно поставить вопрос: о каком знании здесь говорится? Как известно, Сократ ставит задачу "Познай самого себя", результатом решения которой в практическом плане должно стать искусство жить, понимаемое им как решение этических, моральных, нравственных и даже религиозных проблем. Действительно, православное учение, например, говорит о том, что Бог в каждого человека вложил Свой Образ, т. е. начертал в сердце человека "правила жизни": возлюби Господа Бога твоего и возлюби ближнего твоего. Это и есть то "знание до знания", которое заложено в каждом из нас. Задача педагога, общая задача духовно-нравственного воспитания, действительно сводится, таким образом, к раскрытию того, что имеется в самом человеке, т. е. Образа Божьего.

Но можно ли подобным образом рассуждать так об изучении математики, физики, языка, истории и пр.? Здесь, очевидно, следует сказать только то, что у каждого человека (ученика) имеются какие-то задатки для изучения тех или иных предметов, но никак не "знание до знания" по этим предметам. Исходные представления о пространстве, времени, материи и движении, заложенные в сознание (или подсознание) никак не позволяют вывести всем и каждому самостоятельно уравнения Ньютона, Максвелла, Эйнштейна или Шредингера. Чувство ритма и представление о тональности, свойственное подавляющему большинству нормальных людей, не приводит к генерации миллионов чайковских, моцартов и бетховенов. Естественная способность к изучению языка не дает, однако, возможности всем стать полиглотами.

Точно так же и Евангельская метафора относится к слову о Царствии (Божьем), которое с одной стороны сеется извне, а с другой – может попасть на добрую почву, т. е. в сердце человека, "слышащего слово и разумевающего, который и бывает плодоносен" (Мф.13,23). Отсюда никак не следует, что знания по любому предмету, например, не детерминируются внешним сообщением, что познающий выступает "как источник собственного знания". Согласно православному учению, не человек есть источник собственного знания, но "свет Христов просвещает всех".

И совсем сомнительно, чтобы знание формировалось как результат познающего воображения. Непонятно, почему именно воображению отведена столь важная роль? В познавательной деятельности кроме воображения задействованы и иные способности души человека. Видимо, здесь наблюдается некая параллель с Фрейдом , который провозглашал следующую мысль: "Однако фантазия сохраняет структуру и тенденции психики, более ранние, чем ее организация, подчиненная реальности… фантазия сохраняет "память" о предысторическом прошлом, когда жизнь индивида была жизнью рода, образ непосредственного единства частного и всеобщего под властью принципа удовольствия". Куда же может привести фантазия-воображение, получившая статус знания? Фрейд достаточно четко отвечает на этот вопрос в статье "По ту сторону принципа удовольствия", где человеческая психика сводится к проявлениям двух основных инстинктов: инстинкта жизни или Эроса и инстинкта смерти или Танатоса (или принципа нирваны). Интересно, какому из инстинктов авторы рекомендуют отдать предпочтение в учебном процессе?

Конечно, с авторами можно согласиться в том, что полученное знание может явиться "событием, личным и жизненно важным событием" для ученика, но это не вопрос о знании как таковом, и даже не вопрос о преподавании знания. Это, скорее относится к области психологии восприятия и усвоения знаний, что может иметь выход на методику преподавания, на личностные отношения ученика и учителя. Но именно в этом пункте следует остановиться, т. к. регулировать личностные отношения путем глобальной модернизации, предлагаемой Д. А. Ивановым с соавторами, невозможно. В этой тонкой области столько различных нюансов, что никому никогда не удастся свести педагогическое искусство полностью только к одной науке, т. к. наука имеет дело с повторяющимися событиями, а каждый человек неповторим.

В этом смысле очень важным представляется суждение В. Зеньковского, согласно которому педагог работает на периферии сознания, глубинные же слои ему не подчинены. Что происходит на этой глубине большинству из нас неизвестно даже в отношении нас самих. Именно в таком значении и стоит призыв Сократа "Познай самого себя", который перекликается и с высказыванием Гумбольдта, приведенном в §5 работы /2/ "Человек вообще и каждый человек в частности исполняет свое конечное всеобщее и индивидуальное предназначение, лишь совершенно выявляя то, что он есть".

Можно принять многое из того, что предложено в рассуждениях В. П. Зинченко о понятиях знания и информации, и о тех дефинициях знания, которые даны в пособии и согласиться с его авторами. В картинах современной ситуации в образовании действительно можно говорить о противопоставлении личностного знания знанию "бессубъектному, отчужденному, транслируемому в виде информации, сведений". Очень ярким примером в этом смысле может служить практика ЕГЭ, которая как раз и ориентирует на знание "бессубъектное, отчужденное". Против этого "новшества" выступает большинство учителей и многие родители, понимая, что вообще всякое отчуждение учителя от учеников есть путь именно к институциализированному знанию. Но как раз в этом пункте, видимо, у авторов пособия нет никаких разногласий с официальной позицией.

**Проблемная ситуация**

Обратимся к провозглашенному важному тезису: Знание – средство преобразования ситуации. Понятию "ситуации" вообще отводится основная роль в этом подходе. "Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях".

Итак, компетентностный подход основной своей целью ставит развитие способности действовать в проблемных ситуациях. Развитие этих способностей ставится в качестве задачи различным типам образовательных учреждений: "Тип (набор) этих ситуаций зависит от типа (специфики) образовательного учреждения: учреждение общего или профессионального образования, начального, среднего или высшего, какого именно профессионального образования".

Для каждого жителя земли, на протяжении тысячелетий существования рода людского, от новорожденного до глубокого старца, каждая секунда его жизни является проблемной ситуацией, в которой он, так или иначе, действует. Школьный период не является исключением. Учась в школе и в вузе, все мы в зависимости от типа (специфики) учебного заведения действовали в различных проблемных ситуациях. Что же нового открывается в компетентностном подходе?

Вне дополнительных рассуждений авторов пособия понять противопоставление суммы усвоенной информации и способности действовать в проблемных ситуациях невозможно. Авторы пособия поясняют, что здесь речь идет об "усилении прикладного, практического (если хотите – прагматического или пользовательского) характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения)", которое основывается на двух идеях. Первое – это идея деятельного характера содержания образования; второе – это идея "адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни".

Вообще говоря, с самого начала существования школы, когда там писали еще не на бумаге и даже не на папирусе, а на глиняных табличках, была провозглашена идея деятельного характера образования и поставлена задача адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни. И говорить, что эта задача есть результат развития компетентностного подхода …?! Сказать так много, чтобы затем, в далее следующем тексте, сделать замечание о ненужности изучения логарифмической линейки, черчения и умения девочкам шить себе юбку, раз её можно купить – это как-то плохо вяжется с общепринятым понятием компетентности, да и к тому же весьма спорно.

Видимо, это все еще подготовительные упражнения, прежде чем нам откроется нечто весьма важное.

И вот действительно, мы читаем: "четвертой линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения задачи овладения "жизненными навыками"… Часто эти навыки нужны детям не после школьного обучения, а после школьного дня – уже в юном возрасте".

Ясно, что в форме общеобразовательных предметов это новое направление не вписывается и в образовательных традициях не отмечено . Поэтому надо посмотреть, а что у них там, на Западе, не найдется ли у них чего-то, что будет способствовать разрушению традиционной школы.

А там, как раз отмечается, "что явления подростковой и молодежной агрессивности, преступности, наркомании и другие социально негативные явления связаны с тем, что традиционная школа не в состоянии по-настоящему заинтересовать молодых людей в учении. Традиционные формы не дают возможности подросткам и молодым людям раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности". И поэтому "акцент переносится с преподавательской активности учителя, который планирует, оценивает, задает вопросы, ставит задачи – преподает в широком смысле, на учебную деятельность, основанную на инициативе и ответственности самих учеников".

Вот это замечательно! Гриф Минобразования стоит на пособии, которое обвиняет традиционную школу, т. е. практически все школы России. А управляет этими школами Министерство. Таким образом, Министерство образования РФ взяло на себя ответственность за формирование "подростковой и молодежной агрессивности, преступности, наркомании и другие социально негативные явления". Вот оказывается, что подразумевалось под словом "ситуация" - это то, куда попало Министерство с легкой подачи Иванова, и пр.!

Из этой ситуации надо как-то выходить. Здесь-то и надо показать пример овладения жизненными навыками! Главной-то ключевой компетентностью являются "умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха на работе, в учебе и в жизни" /2/. Поэтому предлагается, сняв ответственность с Министерства (все-таки свое, родное, финансирует, ведь, подобные писания!), возложить ее на учеников, перенести, так сказать, акцент… Поэтому заявляется, что учитель должен не учить и не преподавать, а ученики …? Вот пусть они тоже покажут, как умеют решать задачи овладения "жизненными навыками". Им, т. е. детям, после того как взрослые сместили акценты, эти навыки нужны не после школьного обучения, а после школьного дня – уже в юном возрасте".

Ученик теперь сам организует свою учебную деятельность, проявляет, так сказать, инициативу. Так что если не так или не туда вдруг будет направлена инициатива, то сам виноват.

Учитель-консультант, как и задумано в проекте реформы 2001г.

При этом Я. И. Кузьминов от лица разработчиков проекта реформы заявлял следующее: "учитель по-прежнему ведет себя так, как будто он единственный и монопольный источник информации. Между тем он должен стать менеджером, консультантом при получении знаний". А с менеджера какой спрос?

Но что же должно столь сильно изменить позицию учителя в школе. Ведь не инструкция же Министерства образования заставит его за ту же заработную плату превратиться в менеджера-консультанта. Нужны не только инструктивные материалы. Революции совершаются тогда, когда в головах масс возникла готовность принять революционные изменения, когда "верхи не могут, а низы не хотят…". Самое главное в революции – это изменение мировоззрения, изменение духовно-нравственных ориентиров.

Оставим проблемы духовно-нравственного состояния народа в целом и учительского контингента в частности, для другого раза, а сейчас рассмотрим предлагаемую для обоснования компетентностного подхода мировоззренческую парадигму.

**Мировоззренческая парадигма**

В главе "Традиционное обучение и Компетентностно-ориентированное обучение" читаем: "Научность (основу обучения составляют объективные научные знания, ложных знаний быть не может, могут быть только неполные).

В настоящий момент этот принцип пересматривается в связи с изменением самой науки: наука теперь – это не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира. Современная наука теперь характеризуется не как свод незыблемых знаний, а скорее определяется научностью способа их получения, анализа и интерпретации".

В пособии /2/ это положение дополняется другим, аналогичным, и даже более сильным утверждением: "Не существует реальности единой для всех". Это уже вводит нас в область философии субъективизма.

То, что такой взгляд не является особенностью авторов данного пособия, можно убедиться из работы Фирсова /4/, где говорится буквально следующее: "Научное сознание отходит от принципов точной детерминации и переходит к принципам вероятностного описания. Отвергнув универсальные постоянные механистической науки – пространство и время, физика новой реальности заменяет их на скорость света – с и постоянную Планка – h. Однако новые универсальные постоянные полностью отвергают принцип объективности, так как восприятие реальности зависит от позиции наблюдателя, что приводит к невозможности описания явлений и процессов с единой точки зрения".

Оставим на совести Фирсова его некомпетентность в элементарных вопросах физики, главное здесь именно желание отвергнуть принцип объективности как таковой. Т. е. здесь мы сталкиваемся с феноменом мышления, получившим достаточно широкое распространение.

Замечательным образом Иванову с соавторами удалось сформулировать важнейшее положение из века в век, и из тысячелетия в тысячелетие, повторяемое в мире язычества. Это есть не больше и не меньше как символ языческой веры: "Истина не существует!" – "Наука теперь – это не истина!".

Наука, как метод познания мира существует на протяжении последних 300 лет. Только христианская Европа смогла создать в себе этот феномен! Науку формирует вера в установленный Богом порядок и гармонию во вселенной, и то, что этот порядок и гармония разумны, а значит, могут быть познаны человеческим разумом. Отсюда следует принцип объективности научных знаний – знания лишь тогда могут считаться научными, когда они раскрывают в мире связи и отношения, установленные Богом-Творцом.

Но факт формирования научного метода в католической Европе накладывает на него свой отпечаток. Дело в том, что в католичестве провозглашен принцип Фомы Аквинского о разделении областей Божественного Откровения и "естественного разума", а значит веры и знания. А из этого вытекает и ограниченность научного познания. В конечном своем развитии область научного познания (т. е. область правомочности научного метода) ограничена возможностью экспериментального подтверждения и практического применения.

Строго говоря, из сферы научного анализа выпадает ряд проблем мироустройства, антропологии и социологии. К таковым относятся происхождение вселенной, происхождение жизни и человека, духовно-нравственная сфера человека, Божественные чудеса, а также аномальные явления, имеющие, как правило, демоническую природу. Эти вопросы – суть сфера религии. Три возможных религиозных основания: атеизм, пантеизм и монотеизм, дают совершенно разные ответы на эти вопросы. Два религиозных основания принято объединять одним термином: язычество. Во многих современных конфессиях, оповещающих о себе, что они являются монотеистическими, можно наблюдать столь весомую примесь язычества, что часто кроме характерного названия от монотеизма там ничего не остается. Впрочем, предпочтение конфессиональной ориентации – это, согласно Конституции, право свободного выбора любого гражданина России.

То, что в пантеистических воззрениях мир объявляется иллюзией – общеизвестно, а, следовательно, сам собой отпадает вопрос о его изучении – кому же интересно изучать чьи-то иллюзии? Но то, что конечным итогом атеистических, а также большинства взглядов, порождаемых протестантизмом, являются аналогичные выводы – знают не все. Тем не менее, это так! Здесь гносеология встречается с непреодолимой трудностью сопряжения реально существующего материального мира со сферой мышления. Отрицая существование Истины вне себя, разум, в конце концов, приходит либо к отрицанию объективного знания о мире, либо к самоотрицанию. И то и другое в сфере человеческих отношений проявляет себя как позиция нигилизма.

Таким образом, в основу педагогической парадигмы, разрабатываемой Д. А. Ивановым и его соавторами, полагаются язычество и нигилизм со всеми вытекающими из этого последствиями.

Естественно, что явная проповедь нигилизма найдет в среде педагогов немного сторонников. Поэтому авторы стремятся новым наукообразием сместить целый ряд акцентов с устоявшихся и четко выверенных позиций. Так, продолжая развивать мнимое противоречие между знанием и сведением, в пособии пишется следующее: "Знать – это уметь осуществлять деятельность и пользоваться ее результатами. Можно ли считать то, что изучают дети в ходе учебного процесса научными знаниями?... Можно сказать, что в учебниках представлены не знания, а сведения о знаниях. Поэтому учитель транслирует не знания (знания не транслируются), а сведения, информацию".

Впечатление такое, что, помимо всего прочего, авторам в жизни не повезло с учителями. Их представления о педагогической работе узки, поверхностны, схематизированы. Явно просматривается стремление живую школьную жизнь ввести в рамки своих собственных суждений. Оставим, однако, все это на совести авторов и обратимся к предложенному ими ряду теоретических посылок.

Выше уже говорилось, что "знание" и "умение делать" не являются эквивалентными понятиями. Это настолько элементарно, что смешение этих двух понятий иначе как лукавством назвать нельзя. Я знаю, что есть изобразительное искусство, я даже знаю некоторые законы рисунка и живописи, но художником я не являюсь. Но разве то, что я не пользуюсь – не умею, нет таланта – этими законами, означает, что исчезли как таковые знания о законах живописи?

На более глубоком теоретическом уровне то, что написано в пособии, есть не что иное, как смешение общего и частного. Знания как продукт познавательной деятельности человечества – есть понятие общее, а умение осуществлять деятельность и пользоваться ее результатами, в плане педагогических проблем – это понятие частное, индивидуальное.

Учитель приобщает детей к знанию, добытому человечеством. Ученик, пользуясь данной ему возможностью приобщения к знанию, осваивает (или не осваивает) знания и умения для осуществления своей деятельности. Естественно, что это происходит путем многократного решения учебных задач, "в которых удачное оперирование формулами приводит к заранее намеченному их составителями решению". Иначе и быть не может! Хороший учитель – это тот учитель, который вовремя дает более сложные задачи, постепенно формируя процесс мышления ученика, научая его все более верно отражать действительность, спроектированную в условия предложенных задач.

Учитель может научить лишь тому, что умеет сам. Все остальное в ученике от Бога.

Еще одна лукавая формула – это "деятельность не тождественна решению задач". Опять то же смешение. Деятельность вообще действительно не тождественна решению задач. Но деятельность не отменяет решение задач! Учебная деятельность всегда предполагает решение большого количества задач. А значит и хороших задачников, т. к. не каждый учитель способен сам составлять хорошие задачи.

Но что совершенно неверно, так это то, что "учебники пишутся не учеными" и "поэтому в них отсутствуют процедуры добывания знания – теоретические и экспериментальные". Возьмем, например, физику. Учебники для вузов писали ведущие академики и профессора, лауреаты нобелевских или иных премий за научные достижения: Л. Д. Ландау, Л.И. Мандельштам, Г. С. Ландсберг, Я. Б. Зельдович, из зарубежных ученых – Р. Фейнман, Дж. Уиллер, М. Борн и пр., и пр. Для школы написали учебные пособия академики Я. Б. Зельдович, А. И. Кикоин, Г. С. Ландсберг. Задачник по физике академика А. Сахарова пользуется мировой известностью. Аналогичная картина и в математике. Один из первых учебников по геометрии написан Леонардом Эйлером! Учебники для чтения писались К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым. Многие области гуманитарной сферы нашли отражение в учебниках, составленных выдающимися художниками, композиторами, писателями.

Как могут люди, претендующие называться интеллигентными, не знать азбучных истин, не владеть простейшей информацией?! Здесь явно видно, что в пособии поставлена иная цель: дискредитация традиционной школы. Кое-кто, видимо, решил сбросить классиков "с парохода истории" и пока не разобрались, занять их место.

Д. А. Иванов и др., предлагая учителю занять определенную позицию, провозглашают следующее: "Его позиция состоит в том, чтобы познакомить учащихся с образцами существующих культур и создать условия, в которых они могли бы выбрать и освоить те из них, которые значимы для них". Отсюда, по мнению авторов следует: "В этом случае ребенок осваивает не мертвый язык учебных предметов, который в жизни ему никогда не понадобится, а в учебном пространстве занимается тем, что будет востребовано в его взрослой жизни".

То, что Иванов с соавторами не любят учебных предметов, и считают, что их язык мертв – это уже говорилось, и не будем на этом останавливаться. Но в первую очередь следует заметить, что образцов существующих культур очень много. Это все национальные культуры; это культура мышления, отраженная в философском и научном знании; это культура деятельности, зафиксированная в различных способах производства, в прикладном искусстве и т. д. Можно перечислять еще очень и очень много образцов существующих культур, которых, да не будет дерзостью такое предположение, даже сами авторы пособия возможно еще не освоили. Трудно представить, что бы учитель мог в отведенное учебное время дать все образцы. Скорее всего, придется сделать выбор. Тогда законным будет вопрос: на основании чего это выбор делать?

Второй вопрос: какие критерии можно предложить ученику для выбора и освоения тех культур, которые значимы для него? Да и сама значимость как будет меняться с возрастом; где гарантия, что ученик не поймет со временем, что непоправимо ошибся, сделав неверный выбор; где уверенность, что "в учебном пространстве" он занимается тем, "что будет востребовано в его взрослой жизни", а не чем-нибудь иным?

В качестве некоторого обобщения, скажем, что традиционная русская православная педагогика, уважая личность ученика, также уважает и народ, к которому принадлежит 80 процентов учеников, и поэтому всегда на первое место ставит культуру своего народа. Так что рынок культур – вещь не только абстрактная, но и антинародная и антигосударственная по своей сути. Это не что иное, как либеральная идея, которая опять же навязывается авторами всей нашей педагогике.

Вместе с тем, общий взгляд на анализируемые здесь пособия создает одно, достаточно сильное впечатление – это впечатление недосказанности. Такое впечатление обычно возникает от двух основных причин: либо авторы сами до конца не осознали, чего же они хотят на самом деле, т. е. по причине фактической неразработанности материала; либо авторы не желают открыть всю информацию, утаивая то, что им известно.

В наши цели не входит обличение кого бы то ни было. Поэтому, не приписывая авторам каких-либо злых намерений, ограничимся соотнесением высказанных в этих разработках идей с известным нам материалом.

**Философская база модернизации**

Выше уже указывалось на вкрапления фрейдизма в ткань построений, предложенных Ивановым и пр. Представляется, что это вовсе не случайность, и что авторы пособий не смогли найти ничего лучшего, чем сварить смесь из разных направлений западной философии. В этой смеси, кроме фрейдизма отчетливо прослеживается такое философское направление, как прагматизм, который, видимо и послужил базой для формирования педагогических установок Иванова с соавторами.

Религиозной основой прагматизма, как и многих иных философских течений, является протестантизм Кальвинистского толка. "Для кальвиниста – пишет Ю. Бородай в своей работе /5/ – главная проблема – убедиться в своей богоизбранности. Но как? Способ один – ощутить себя "орудием божьим". Критерий этого ощущения, с точки зрения протестантской доктрины, вполне объективен, это – успех, любой земной успех, в любой деятельности".

Как известно, у некоторых любовь к Западу простирается вплоть до самых основ: она начинается с магазинного изобилия, проходит через тотальную демократию, и в конечном пункте находит "Протестантскую этику" с вытекающими из неё философиями и идеологиями. Не станет откровением, если скажем, что у нас в стране есть люди, которые готовы свою любовь к Западу распространить до признания полной подчиненности ему.

Видимо, с полным соответствием принципу "Чья власть – того и вера" Иванов и его последователи именно успех объявляют ключевой компетентностью: "Ключевые компетентности (умения): умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха на работе, в учебе и в жизни".

Вслед за Ницше прагматисты обратили внимание на то, что для успешного действия не всегда нужно обладать истинным знанием. В ряде практических случаев, чтобы преуспеть, надо не столько знать, сколько уметь. Родоначальник прагматизма Ч. С. Пирс, мышление рассматривал как вспомогательную функцию по отношению к действию. Объектом его (как и всех прагматистов) нападок является понимание познания как отражения независимой реальности, а истины – как соответствия действительности. Иванов в полном соответствии с этими установками объявляет: "Каково сознание, такова и реальность данного человека. Не существует реальности единой для всех".

У другого последователя прагматизма У. Джемса эти мысли облечены в следующую форму: "Наличность действительности принадлежит ей; но содержание её зависит от выбора, а выбор зависит от нас… Действительность нема, она ничего не говорит о себе. Мы говорим за неё" /6/.

Иванов провозглашает:"Наука теперь – это не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира". Законный вопрос: а какую же версию выбрать, какая из них истинна, хоть в каком-либо смысле? Ответ можно найти у Джемса, который трактует истину, как одну из "рабочих ценностей в опыте", как то, что является "просто выгодным (выделено мной – Авт.) в образе нашего мышления". Т. е. из всего множества версий "систем объяснения мира" следует выбрать ту, которая дает выгоду в образе мышления, а значит и в действии. Иными словами, надо выбирать то мировоззрение, которое приносит успех.

Другой известный представитель прагматизма Дж. Дьюи также категорически отрицает всякую независимую или объективную реальность. Соответственно все научные понятия, принципы, законы лишаются у него познавательного значения, что дает основание сделать вывод об отсутствии объективности в данных науки.

Выше уже рассматривалось используемое в пособиях особое понятие о проблемной ситуации, которое является ключевым в данных разработках. В то же время "проблемная ситуация" – центральное и при том наиболее туманное понятие инструментализма Дж. Дьюи. Собственно, позиции, излагаемые авторами пособия в качестве новых методологических подходов, есть не что иное, как процесс преобразования "проблемной ситуации" в "определённую" по Дьюи. Примитивность инструментализма Дьюи нисколько не смущает Иванова.

Наоборот, близость принципов заставляет Иванова вслед за Дьюи отрицать как возможность объективного знания, так и самое существование какой-либо предшествующей "исследованию" реальности. Так, Иванов пишет: "Однако, очевидно, что как только мы переходим на позицию исследования, мы уже имеем дело с ситуациями или феноменами принципиально неопределенными". А такие объекты и ситуации по Иванову "невозможно однозначно квалифицировать при помощи известных норм и знаний". В результате не остается ничего, кроме как, согласно Дьюи, завершить исследование принятием окончательного решения проблемы, формулировка которого получает статус истины.

Не лишним будет привести характеристику инструментальной логики Дьюи со стороны Пирса, который определил её как "дебош неряшливого сознания". Именно этот дебош и пытаются устроить в наших школах Иванов со товарищи, навязывая второсортные философские построения в качестве фундамента для педагогики в России.

Не обошлось, конечно, в построениях разработчиков компетентностного подхода, без влияния структурализма, сводящего культуру, (а в некоторых вариантах, как объекты, так и субъекты деятельности) к системе знаков. Об этом можно судить по замечанию в таблице второго параграфа из /2/. Там говорится: "Человек понимается как знаково-символическая система, особенности которой и определяют его деятельность, мышление, поведение". Здесь, видимо, структурализм представлен в концепции Дж. Лакана, у которого с наибольшей полнотой проявилась тенденция к "вычитанию" субъекта из его деятельности. В построениях этого философа отчетливо прослеживается абсолютизация особенностей речевой практики, в итоге приводящая одновременно и к дематериализации языка, и к ниспровержению субъекта, представляемого в виде мнимой величины, которой можно пренебречь.

Принятие такой позиции с трудом увязывается с провозглашенным Ивановым личностно-ориентированным подходом в образовании и может быть объяснено либо лукавством, либо абсолютной некомпетентностью, как в философии, так и в образовании.

Об использовании другого течения Западной философии говорит само название параграфа в работе /2/ - "философская антропология". Термин "философская антропология" употребляется для обозначения разнородных, а нередко и противоположных по своим исходным положениям философских концепций человека. Здесь и уже упоминавшийся Фрейд, здесь и М. Шелер, здесь и М. Ландман и пр. и пр. Тот весьма небогатый материал, который представлен у Иванова, не дает оснований что-либо заключить о его симпатиях в этом столь широком философском направлении.

**Подведем некоторые итоги.**

В основе предложенного Ивановым с соавторами варианта компетентностного подхода лежит протестантизм с порожденным им набором философских направлений. Таким образом, происходит навязывание всей российской педагогике частных религиозно-философских предпочтений Д. А. Иванова и его единомышленников.

Добавим только, что практика сокрытия своей религиозной принадлежности, попытка выдать свои частные религиозные взгляды и предпочтения за нечто единое для всех, а также явное и тайное навязывание своих религиозных убеждений, – это явление, характерное для тоталитарных сект.

Педагогика, как отражение двух тенденций мирового развития

Рассмотренные здесь учебные пособия, являются небольшой частью целого направления по дискредитации традиционной школы. Данная тенденция является плодом глубокого кризиса атеизма , оказавшегося неспособным дать ответ на самые актуальные проблемы человечества. Вера в научно-технический прогресс, в безграничные возможности разума, сменилась разочарованием и связанным с этим поиском виновных. Виноватыми оказались наука и школа, которой было поручено давать начальные научные знания. Парадигма язычества раскрыла в себе свою несостоятельность: идолы, которых водрузили на святом месте, снова бесславно рухнули.

Неприятная сущность язычества, однако, в очередной раз выразилась в том, чтобы, используя любовь к иллюзиям у своих адептов, постараться сокрыть Истину. Вместо глубокого анализа причин, приведших к кризису, адепты поспешили предложить некие эфемерные варианты выхода из него. Поверхностные суждения о предметах всегда толкают на путь революционных преобразований, что как раз и продемонстрировано в рассматриваемых работах.

В то же время широкое распространение всей этой революционности говорит о достаточно глубоких корнях, на которых она произрастает. В этой части нашего исследования мы постараемся рассмотреть истоки революционных трансформаций системы образования.

Как правило, и чаще всего в качестве внешней причины перестроечных деформаций, именуемых реформой или модернизацией, указывается влияние Запада, заинтересованного в развале России и превращении её в сырьевой придаток. Полностью принимая данное положение, даже зная тот механизм, который действует в качестве проводника этих влияний, учитывая наличие пятой колонны, приводящей этот механизм в действие, мы, тем не менее, постараемся указать на более глубокие причины наблюдаемого явления.

Все наше построение будет опираться на фундамент православного мировоззрения. Такой выбор связан с глубоким осознанием неспособности иных религиозных (в том числе и атеистического ) оснований, дать лишенную эклектичности картину бытия.

На основании Священного Писания мы говорим, что Бог заложил в существо природы то, что можно было бы назвать волей к бытию, к жизни. Если говорить о наличии воли в неживой природе, то конечно надо говорить об отсутствии в этой воле разумного начала. Неживая материя просто по заложенным в неё при творении свойствам обладает способностью к сопротивлению хаотизации, определенной инертностью по отношению к распаду. Первоначальное устроение вселенной описывается в книге Бытия, где дается картина преобразования мира от первозданного хаоса к гармонии и порядку в сочетании с актами Божественного творения.

Не будет неожиданностью предположение о том, что переход от созданной Богом гармонии к хаотизации мира связан с грехопадением первых людей. Библейский текст в лаконичном выражении подтверждает это: "проклята земля за тебя; со скорбью будешь питаться от неё во все дни жизни твоей; терния и волчцы произрастит она тебе" (Быт. 3. 17,18). В результате грехопадения был запущен механизм, описанный в физике и информатике как закон возрастания беспорядка, мерой которого является энтропия.

Современная наука подошла к такой грани познания, когда приходится отказаться от униформистских представлений. Т.е. исходные позиции физики Аристотеля , где вселенная рассматривалась как объект равный самому себе во все времена и подобный самому себе во всех своих макрочастях, претерпели значительную корректировку: в современных космогонических построениях основную роль играют нестационарные динамические процессы, в которых нельзя не учитывать закон возрастания энтропии.

Итак, в мире существуют две тенденции: воля к сохранению бытия (в том числе сложных форм бытия: биологической формы жизни) и, соответственно, упорядочение явлений с одной стороны, и распад и разложение, т. е. хаотизация, с другой стороны.

Человечество не только ощущает процессы хаотизации неживой природы как объект вселенной, и испытывает в самом себе, в своем роде, генетические повреждения как биологический объект. Человеку дано на глубинном уровне подсознания чувствовать и разрушения и ответственность за них.

Но сознание способно по-разному определять свое отношение к природным процессам и направлять волю в соответствии с данной нам Богом свободой к самоопределению. Так возникает либо желание борьбы с хаотизацией , либо стремление включиться в единый мировой процесс разрушения, который для живых существ имеет свое название – смерть.

В последнем случае человеком формируются теоретико-философские конструкции, в которых смерть характеризуется как естественное явление. Более того, смерть воспевается, поэтизируется, живописуется. Происходит понижение порога страха перед смертью, утрачивается чувство ответственности за жизнь, исчезает само желание жизни.

"Инстинкт смерти – пишет Г. Маркузе, – функционирует как принцип Нирваны: он стремится к состоянию "полного удовлетворения", где не испытывается никакая напряженность – состоянию без потребностей…с точки зрения инстинкта, конфликт между жизнью и смертью тем меньше, чем более приближается состояние умиротворения".

Иллюстрацией действия "принципа Нирваны" может служить следующая цитата: "Мертвых, с которыми я собираюсь идти одной дорогой, не тревожит уже ничто, их уже ничто не заботит. Этим ничто я тут и закончу. Я и сам сейчас не более как ничто, а вскоре и в полном смысле буду ничто" – так писал в своем письме-завещании перед своим самоубийством аббат Мелье. Распространению этого письма активно способствовал Вольтер, который, кстати, давал о нем весьма "интересные" отзывы: "Это произведение, крайне необходимое демонам, превосходный катехизис Вельзевула".

Здесь волей-неволей, но приходится вслед за Вольтером признавать наличие духовных сущностей, именуемых демонами! Падший духовный мир, устремленный в небытие, вступая в общение с людьми, пораженными тяготением к смерти, наделяет их активностью, иногда даже гиперактивностью, и соединяет в сообщества, создает иерархию, структуры, которые формулируют свои задачи, адресуя их отдельным народам, современным или будущим поколениям.

"Мы говорим: полнейшее разрушение несовместимо с созиданием, поэтому оно должно быть абсолютным и исключительным. …Это значит, что нынешнее поколение должно слепо разрушать все существующее до основания с одной мыслью: "поскорее и побольше" /7/.

Станем ли удивляться, что стремление к разрушению и смерти, иначе именуемое революцией, непременно должно найти свое отражение в процессах реформирования или "модернизации" образования. В силу специфики образовательной сферы, формы, в которые отливается жажда смерти, имеют свои особенности. Особое место здесь отводится нигилизму: отрицанию вечных истин, нравственных норм, истин науки, т. е. Истины во всех формах её проявления.

Ф. М. Достоевский, который, как известно, пророчески предсказал многое, что реализовалось в дальнейшей истории, вложил в уста "пламенного революционера" из романа "Бесы" Петра Верховенского следующее восклицание: "Не надо образования, довольно науки! Жажда образования есть уже жажда аристократическая". Разве не те же настроения отражены и в пособиях, выпущенных Д. А. Ивановым, К. Г. Митрофановым и О. В Соколовой?

Еще раз приведем некоторые положения, характерные для представленного здесь подхода.

1. "Наука теперь – это не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира".

2. "Не существует реальности единой для всех".

3. "Знать – это уметь осуществлять деятельность и пользоваться ее результатами".

Это то, что есть в пособиях. А вот то, что написано в иных источниках: "Наступает новая эпоха магического истолкования мира, истолкования с помощью воли, а не с помощью знания…Истины не существует – ни в моральном, ни в научном смысле…".

Это уже из речей Гитлера, который в свою очередь заимствовал многие положения из "Книги Законов" Алистера Кроули – известного сатаниста, великого магистра Ордена восточных тамплиеров.

Не безынтересно в этом отношении посмотреть на программу оккультистов, которая была сформулирована на их съезде еще в 1907 г.

"Таким образом, удаляя от Адонаи (так оккультисты именуют Бога. прим. авт.) детский и отроческий возраст мы посвятим Люциферу, при одном содействии врожденных наклонностей, зрелый возраст новых поколений. Атеист – наставник должен быть абсолютно изгнан из той школы, из которой мы вытолкаем священника. Равно и явно-атеистические книги, взамен которых детям мы дадим такие общеобразовательные книги, которые, будучи очищены от ложных христианских догматов, выдвигали бы, тем не менее, хотя бы и без точного определения, существование некоего Верховного Существа, устроителя и Владыки Вселенной".

Здесь уже не только нигилизм, но и прямые вкрапления оккультизма и сатанизма. Последние, кстати, явно присутствовали в усиленно навязываемом предмете – валеологии. Оставим, однако, эту тему. У авторов рассматриваемых пособий явного тяготения к эзотерике не обнаружено. Поэтому им в программе оккультистов отведена роль тех, кто должен изгнать "атеиста – наставника".

Фиксируя общие тенденции этого рода, мы можем сказать, что образование вот уже несколько десятилетий воспринимается как нечто "репрессивное" по отношению к личности. На этом направлении одинаково сходятся деятели "правого" и "левого" толка. Так, например, в 70-х годах прошлого (ХХ) столетия видный представитель левого движения Ганс Магнус Энценсберг выступал с критикой письма и литературы как типично буржуазных элементов культуры. "Запугивание письменным текстом и в развитых индустриальных обществах осталось широко распространенным явлением классового характера. Эти отчуждения из письменной литературы удалить невозможно". Поэтому он предвидит исчезновение литературы (а, следовательно, и ненужность школьного предмета с данным названием) и полное господство электронных СМИ.

Д. А. Иванов с соавторами вторят Г. Энценсбергу почти дословно: "Доминирование вербальной культуры в её письменной форме, характерное для ХХ века, сменяется символикой образов виртуального пространства".

Казалось бы, авторы рассматриваемых пособий в своих идеологических стремлениях стоят на иных позициях, чем Энценсберг: им хочется построить именно буржуазное общество, капитализм. У них задача "привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда" – Энценсберг же критикует "буржуазные пережитки". Но все дело в том, что как строительство коммунизма, так и строительство капитализма скрывают под собой совсем иную цель.

Уничтожение традиции, в том числе и традиции обучения и воспитания – это задача. Целью же является "новый человек". И рассмотренные нами направления, представленные как в пособиях Д. А. Иванова с соавторами, так и во многих иных аналогичных работах, находятся в русле общих тенденций, ориентированных именно на формирование "нового человека". "Новый человек", по замыслу его "творцов" - это скотоподобное или бесоподобное существо, лишенное Образа Божьего. Задачами, которые решаются на этом пути являются также уничтожение семьи, частной собственности и национальных государств. Всё вместе выступает как единый богоборческий план подавления личности.

**Выводы**

Кризис современного образования, растерянность, возникшая в связи мировоззренческим вакуумом, колоссальное давление антироссийских сил и русофобских элементов создали благоприятную ситуацию для деформации системы образования и уничтожения традиционной школы.

Особенность ситуации, складывающейся в сфере образования, проявляется в том, что революционные преобразования, замаскированные под термин "модернизация", опираются на произошедшие в последние времена глубокие сдвиги в самой человеческой природе и направлены на дальнейшее все более глубокое ее искажение. Деформация содержания и методов обучения тем более опасна, что затрагивает наиболее способный к изменениям детский и юношеский возраст. "Новое" направление заражено нигилизмом, который может подорвать познавательную активность учащихся, разложить их духовно-нравственную сферу, и в этом смысле компетентностный подход, в том виде, как он представлен в анализируемых пособиях – это сильнодействующий яд, способный убить неокрепшую душу.

В то же время, компетентностный подход, как методологическая схема, несомненно, не только возможен, но и, как правило, реализовывался у опытных педагогов во все времена существования школы как института обучения и воспитания. Естественную негативную реакцию вызывает то, что, воспользовавшись непривычной для многих педагогов терминологией, изложив в примитивной или неприемлемой форме некоторые здравые идеи, разработчики произвели подмену ценностных ориентиров, поставили под удар всю образовательную систему. Вариант модернизации, предложенный разработчиками компетентностного подхода, затрагивает самые ключевые структуры образования: его содержание, цели и задачи, методы и формы, а также вопросы воспитания. Практически по всем этим направлениям существует значительное расхождение с традициями российской и мировой педагогической практики. Деформации в содержании образования, которые планируется ввести, способны нанести непоправимый вред самой системе образования, в значительной мере подорвать ее кадровый потенциал. Такая модернизация фактически приведет к подрыву отечественной школы подготовки специалистов в области науки, техники и гуманитарных дисциплин и, как следствие, к ослаблению научного, промышленного, экономического и военно-стратегического потенциала страны.

**Список литературы**

1. Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова "Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий" Учебно-методическое пособие. Академия АПК и ПРО. М. 2003.

2. Д. А. Иванов "Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов и подходов" Учебно-методическое пособие. Академия АПК и ПРО. М. 2003.

3. Е. Е. Чепурных. "Воспитание в системе образования на пороге XXI века". Доклад на Всероссийской конференции "Мировой опыт организации и реализации воспитания" 03.04.2000г. В сб. "Инновации в российском образовании". М. Изд-во МГПУ, 2000.

4. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведение. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001

5. Ю. Бородай "Почему православным не годится протестантский капитализм". Ж. "Наш современник" №10, 1990.

6. У. Джемс "Прагматизм". Спб., 1910. стр. 150.

7. Michail Bakunin’s sozial-politischer Briefwechsel mit Alexander Ivanovitsch Herzen. Stuttgart, 1895.

Ссылки

1. Согласно Роузу, человечество, зараженное нигилизмом, уходит от Бога, проходя следующие ступени: либерализм, реализм, витализм и нигилизм. Дадим краткое описание этих ступеней. Либерализм – это такое состояние общества, которое характеризуется глубинным неверием ни в Бога, ни в его Церковь, но при этом признается, что основные общественные институты, использующие религию, опирающуюся на неё (семья, частная собственность, национальное государство и сама церковь) нужны и полезны. На следующей ступени – реализме, происходит открытое провозглашение отсутствия Бога, господствует открытая богоборческая позиция, но при этом сохраняются общественные институты, рассматриваемые как результат определенного общественного договора. Витализм характеризуется состоянием беспокойства в связи с утратой духовной компоненты своего бытия, ищет восстановления этой составляющей, но на путях возврата языческих культов, использования магии, эзотерических знаний. "Витализм – пишет о. Серафим (Роуз) - есть плод не "свежести" и "жизни", который с такой безнадежностью ищут его последователи, но, напротив, плод разложения и безверия".Далее в эпоху нигилизма человечество окончательно уничтожает общественные институты, погружается в область анархии и воин. А главное стремительно изменяется природа человека – идет формирование "нового человека", подготовка которого активно ведется в виталистическую эпоху.

2 Курсив авторов пособия.

3 Здесь имеется в виду, например несоответствие количества изучаемого материала количеству часов, отведенных для этого, низкое качество учебников, в которых нарушены принципы дидактики, алогичность трехзвеньевого концентра в структуре школьных образовательных стандартов, а также иные нарушения веками выверенных правил и норм обучения и воспитания.

4 Здесь и далее в цитатах выделено авторами

5 Более весомо говорит о том же замминистра Е. Е. Чепурных "Актуальнейшая задача преодоления отчуждения ученика от изучаемых дисциплин в основном остается нерешенной на практическом уровне" /3/.

6 см. "Философский словарь"

7 Если не прямое включение идей Фрейда, о чем свидетельствует ссылка на психоанализ, как процедуру гуманитарного исследования /2/. Но тогда встает вопрос: с каких пор фрейдизм стал официальной педагогической доктриной российской системы образования?

8 Если, конечно, не считать таких предметов как "труд" или "домоводство". Но свести всю школьную премудрость к этим предметам вряд ли возможно, если планировать нормальное развитие нашего общества. Нужны ученые, писатели, композиторы, техники, и т. д. и т. д. Очень сомнительно, что Иванов и пр. затеяли столь мощный военный поход на педагогику ради того, чтобы расчистить образовательное поле для этих предметов!

9 "Протестантская этика и дух капитализма" - так называется фундаментальный труд Макса Вебера, где рассматривается роль кальвинизма в развитии капитализма в целом и капиталистических отношений в частности.

10 В современной жизни этот древний принцип очень часто заменяется более простым: "чьи деньги – того и вера", или в виде пословицы: "кто платит, то и заказывает музыку"

11 Атеизм произошел от протестантизма, который, в свою очередь, явился отступлением от христианства в область язычества. Поэтому здесь с полным правом вместе с атеизмом можно говорить и о кризисе языческого сознания, многие элементы которого впитал в себя протестантизм.

12 Весь предыдущий анализ со всей очевидностью демонстрирует это в сфере образования.

13 Искажения информации на генетическом уровне называются мутациями. Увы, мутации всегда ухудшают качество живых систем и приводят к уродствам, к патологиям, к вырождению.

14 А значит и Ньютоновской физики.

15 Менее всего эта борьба представляет какую-либо шумную кампанию, наподобие тех, что регулярно проводились в СССР. Борьба с хаотизацией начинается с себя. В первую очередь ставится цель примирения с Богом, обретение мира и покоя в душе, обретение Царства Божия, которое по слову Евангелия "внутрь вас есть". Борьба с хаотизацией силами человека, без помощи Божией невозможна.

16 Книга Кроули была передана Гитлеру Мартой Кюнцель, заметной национал-социалисткой и одновременно член Ордена. В этой книге, в частности говорится следующее: "Нет бога, кроме человека. Он имеет право жить по своим законам. Жить, как хочет и где хочет. Имеет право умереть, как хочет. Убить тех, кто ограничивает его в этих правах"