

КАКУЮ ЛИЧНОСТЬ ФОРМИРУЕТ “ПРОГРАММА 2100”?

Беседа Татьяны Шишовой и Надежды Храмовой

За последние пару лет в печати не раз появлялись статьи, критикующие экспериментальную образовательную “Программу 2100”, по которой в разных городах учатся наши дети. Особенно сильно доставалось учебникам по русскому языку и литературе (авторы Р. Н. Бунеев и Е. В. Бунеева). В Петропавловске-Камчатском разгорелся скандал с привлечением депутатов и обращением в прокуратуру. Родители сочли душевредным то, что в шестом классе детям в рамках этой программы предлагалось прочесть целую подборку произведений, где действовали черты, вампиры и ведьмы, а потом поразмышлять, как нарастает у главного героя чувство страха и (в тех случаях, когда по сюжету это было актуально) подумать о причинах его самоубийства. А в седьмом классе, опять-таки на уроке литературы, проходили “Дневник наркоманки”, который, по мнению авторов, должен отвратить детей от наркотиков, а по мнению специалистов (цитирую рецензию руководителя отделения детской наркологии ФГУ ННЦ наркологии Росздрава А. В. Надеждина), способен “нанести вред несовершеннолетним и склонить их к деструктивным формам поведения”.

Мне же показалось интересным обсудить “Программу 2100” с позиций возрастной психологии, и я обратилась с этой просьбой к кандидату психологических наук, доценту кафедры социальной антропологии и психологии Уральского государственного технического университета НАДЕЖДЕ ГРИГОРЬЕВНЕ ХРАМОВОЙ. Дело в том, что в Общероссийское общественное движение “Родительское собрание”, в руководство которого входит Надежда Григорьевна, неоднократно обращались папы и мамы с просьбой поддержать их законные требования заменить учебники, вызывающие у детей рост тревожности и страхов, а также помочь им разобраться в том, что вообще собой представляет данная программа и почему результаты обучения по ней подчас так далеки от обещанных авторами. А Надежда Григорьевна, как выяснилось из нашего разговора, знакома с “Программой 2100” уже больше десяти лет.

Надежда Храмова: Впервые я узнала об этой программе в 1996 году. В Москве тогда (не знаю, как сейчас) существовала фирма “Новая школа”. Помнится, меня поразила применяемая ими технология “обработки клиента”: проводились очень интенсивные семинары переподготовки учителей (72 часа за 5 дней), потом нас вели в магазины, где была представлена продукция этой фирмы. А в холле на подставке стоял большой, во весь рост, картонный портрет “Новой школы”. Вообще, в этой фирме царил настоящий культ хозя-

ина. Для нас, еще понятия не имевших ни о коммерческих сектах, ни о других подобных явлениях, все это казалось странным. Но хозяин присутствовал не только в портретно-картонном варианте. Он то и дело подходил к продавцам и строго спрашивал: “А это Вы предложили? А это? А это?”

Татьяна Шишова: Вы, наверное, подумали: “Сервис, как на Западе!”

Н. Х.: Конечно. И только потом, спустя годы поняла, что, всучивая педагогам кучу “инновационной” литературы, он забивал им не только авоськи, но и головы “псевдо-инновационной” идеологией.

Т. Ш.: Каковы ее основные постулаты?

Н. Х.: Первый и самый главный: разрыв с традицией. Разрушается основной принцип образования – преемственность культуры. Традиции объявлены стилем ретро, не соответствующими современной действительности, современным рыночным отношениям. Поэтому от традиций надо срочно избавляться. В рамках такого реформаторства механизмы и технологии отрыва от традиций стали называть “инновациями”. На самом же деле к новациям в педагогике, даже к более безобидным, чем те, о которых пойдет речь сегодня, нужно подходить крайне осторожно, поскольку педагогика сама по себе – наука консервативная. Все изменения в ней должны проходить тщательнейшую проверку, вноситься очень аккуратно. Но сейчас все происходит наоборот. На первый взгляд, может показаться, что в современном российском образовании творится вакханалия, но на самом деле это целенаправленное разрушение традиционной школы. Особенно ярко это проявлялось в начале 90-х годов, когда чуть ли не все ринулись экспериментировать над детьми. Сразу оговорюсь, что порой высказывались и вполне разумные идеи, встречались интересные находки. Но вскоре практически всю область альтернативных программ заняла так называемая “педагогика развития” с упором на развитие интеллектуальной сферы. Во второй половине 90-х гг. эти программы, противопоставлявшиеся традиционной системе или традиционному содержанию образования, начали группироваться в “Программу 2000”, которую затем переименовали в “Программу 2100”. Второй ее принцип – усиленная пропаганда анархизма.

Т. Ш.: В каком смысле?

Н. Х.: И в русской дореволюционной, и в советской школе учитель был своего рода миссионером. Он не только преподавал, но и воспитывал, развивал у детей осмысленное восприятие действительности, системное понимание предметов реальности, формировал нравственные качества, показывал пример служения делу, помощи и поддержки слабого: старался подтянуть отстающих учеников, оставался после уроков и проводил дополнительные занятия. Авторитет учителя был высок. Сегодня управленцы-новаторы с этим усиленно борются. С одной стороны, учителям внушают, что они поставщики образовательных услуг, их задача – просто предоставить ученикам информацию. А кто и как ее воспримет, это “его личное дело”. С другой стороны, учащиеся рассказывают об их правах, нередко дискредитируют в их глазах учителей и родителей, представляют их примитивными или диктаторами, которых школьники имеют право не слушаться. То есть в данном вопросе насаждается идеология анархии.

Т. Ш.: Ну, а как развивает детей “педагогика развития”?

Н. Х.: Тут-то и начинается самое интересное. Провозглашая главной задачей обучения развитие ребенка, ставя это во главу угла, такая педагогика на самом деле его развитие тормозит, искажает весь интеллектуально-эмоциональный строй души наших детей.

Т. Ш.: Почему?

Н. Х.: Ребенок развивается гармонично только, если при его обучении и воспитании учитываются психовозрастные особенности. Начнем с того, что декларация о “педагогике развития” есть лишь пустой звук. За этим ничего, идущего от самого ребенка, нет. Напротив, используемые технологии подавляют осмысленность, образность и целостность восприятия учебного материала, “нахлобучивают” на ученика схоластические схемы и алгоритмизируют мышление. Убиваются интуиция, образность, спонтанность и эвристичность, теряется вкус восприятия слова и символа. Больно осознавать, что “развивающим” названо опережающее **знание правил** и учение без проб и ошибок! Из школьной жизни изгнали основное – проживание собственного опыта познания. Детскую пылливость “инноваторы” новой формации заменили лука-

вой демагогией. Это – страшные явления в образовании, когда обучение математике не развивает гибкость ума, а делает его ригидным; когда обучение языку не развивает дар слова, а воспитывает отвращение к чтению и написанию сочинения. Просто поразительно! Столько лет уровень качества образования падает, а горе-реформаторы и модернизаторы закрывают на это глаза. Понять это можно только тогда, когда мы увидим взаимосвязь деградации нашей школы с современными технологиями, методиками и текстами учебников, насаждаемыми Министерством образования. Специалисты знают, что в становлении личности есть определенные стадии, миновать которые не может никто. Дошкольники, например, усваивают практически все по принципу подражания. В школьном возрасте обучение происходит уже на других принципах. Так, в начальной школе (7–11 лет) ребенок воспринимает теоретическое постижение мира через призму авторитета старшего. Поэтому демократизация отношений “учитель – ученик” в этом возрасте крайне вредна для обучения. А именно такой демократичный, “недирективный” подход положен в основу “педагогике развития”. Петенька только сегодня узнал, что два плюс три – пять, а его вынуждают высказать свое просвещенное мнение относительно законов математики. Причем часто это бывает в манере, осуждающей другого ученика! “Мария Ивановна! Я думаю, Вася не прав...”. Это умничанье, круто замешенное на гордыне, является абсолютно несвоевременным. Оно вступает в противоречие с возрастными особенностями ребенка, настраивает его на скептицизм и конкуренцию. А при трудностях ослабляет мотивацию к учебе.

Т. Ш.: Почему ослабляет?

Н. Х.: Ребенку этого возраста еще чужды научные абстракции, так как он мыслит наглядно-образно и наглядно-действенно. Теоретические обобщения он усваивает по большей части для того, чтобы порадовать старших. Например, таблица умножения или правила грамматики ему в повседневной жизни совершенно не нужны. Он прекрасно без них обходится: ест, спит, играет. И без объяснения взрослых ничего особо интересного, завлекательного – того, что могло бы создать дополнительную личную мотивацию – в них тоже нет. Поэтому на первый план выходит аспект взаимоотношений. Он учит таблицу умножения, потому что авторитетные люди, родители и учитель, говорят, что это необходимо. Мало-помалу ребенок, конечно, входит во вкус учебы, но “отношенческий” момент все равно является в начальной школе самым главным. И полноценно обучение в начальной школе может происходить только при сохранении доброжелательной авторитарности обучения.

Т. Ш.: У нас многие боятся слова “авторитарность”...

Н. Х.: Подождите, давайте разберемся, что это значит на самом деле. Под “авторитарностью обучения” имеют в виду наличие значимого старшего, который задает ребенку цель-задание и при этом не советуется с учеником, нравится ли оно ему. “Учитель меня поругает или похвалит”, – вот основной стимул обучения в начальной школе. Необходимо уточнить, что способность к теоретическому восприятию жизни, как психологическая предпосылка к обучению, свойственна именно для младшего школьника. Это возрастное новообразование, переживаемое им как потребность учиться. Вместе с тем, в этом возрасте дети еще не имеют глубинной личностной мотивации к обучению, хотя первоклассник может повторять вслед за взрослыми, что он учится ради получения знаний или чтобы поступить в институт. Но на такой мотивации он далеко не уедет. Тем более, что многое ему дается в школе с большим трудом и приходится понуждать себя к учебе. И тут опять-таки на помощь приходит авторитет учителя: “Если я не сделаю уроки, Мария Ивановна меня заругает!” Разумеется, учитель не должен быть жестоким или суровым. Он обязательно должен ободрять, эмоционально поддерживать ребенка. И при этом требовать. А при недирективном подходе учитель – не авторитет для школьника. И если вдобавок родители общаются с ребенком на паритетных началах, то он делает вполне естественный вывод: “Зачем учиться, когда я и так самый умный? Вон как я ловко всех критикую!” Кстати, в других странах, когда хотят дать детям хорошее образование, то строго следят за тем, чтобы не нарушались традиционные принципы обучения. Например, в английских элитарных школах, с опытом которых я знакома не только теоретически, но и практически, поскольку там учатся дети моих родственников, авторитарность в начальной школе сохраняется однозначно. А в школах для простонародья –

“недирективный подход”. Там деток больше забавляют, раскрепощают, чтобы потом они наверх не лезли и ни на что особо претендовать не могли по своему невежеству.

Т. Ш.: А какой подход оптимален для успешного обучения в средней школе?

Н. Х.: В средней школе уже должен быть не авторитаризм, а авторитетность. Это разные вещи. Авторитетность есть доверие старшему по доброй воле младшего. Дело в том, что примерно с 11 лет для ребенка становится чрезвычайно значимым мнение сверстников. Для нормального психологического развития он должен войти в свою когорту и занять там достойное место сообразно своим индивидуальным особенностям (а не просто “стать лидером”, на что сейчас нацеливают детей многие родители и педагоги). И значимым взрослым для ребят этого возраста становится тот, кто сумеет создать детский коллектив. От того, каким будет психологический климат в классе, зависит школьная жизнь каждого ученика. Поэтому и педагогически более эффективно общаться с учениками не всегда напрямую, а часто через коллектив. Иными словами, в средней школе вполне возможно и обсуждение, и оценка одних учеников другими. Но взрослый, естественно, должен этот процесс контролировать и направлять, чтобы обсуждение того, прав Вася или не прав, не порождало обид и зависти, не ухудшало взаимоотношений в детском коллективе. Взрослый должен возглавить коллектив учащихся. Уважение завоевывает строгий, но справедливый учитель.

Т. Ш.: Что же предлагают нам реформаторы?

Н. Х.: Они предлагают возгревать дух конкуренции и соперничества. В результате ребята **продают** друг другу домашние задания, за деньги молчат о правде или говорят неправду, кичатся пороком и насмехаются над добродетелью. Мы уже не удивляемся “рыночным” отношениям одноклассников. А зря! Если все продается и покупается, значит, коррупция – благое дело. . . Подростки не получают ни навыка сотрудничества со сверстниками, ни образа истинной дружбы, служения, любви через изучаемые литературные произведения. Вообще, тексты для чтения в рамках “Программы 2100” – это большая тема педагогического анализа. Но если говорить в целом, то бросается в глаза тенденция к разного рода мистификациям, внедрению оккультных и суицидальных мотивов в сознание школьников. При этом создается устойчивое впечатление, что предлагать такое детям могут только патологические личности, взрослые с определенными психологическими девиациями. Страшно представить, что уже в течение десятилетия, если не больше, школьники взрослеют на рассказах о наркоманах и изнасиловании, на страшилках и домовых. В нежном возрасте, когда формируется мировоззрение, внимание детей привлекается к деструктивным идеям и образам, ум захватывается изображением пороков, душа подавляется ощущением безысходности, поскольку негативные сюжеты закрепляются как данность и норма жизни.

Т. Ш.: А в старших классах?

Н. Х.: Ребенок взрослеет, становится более самостоятельным. Меняются и отношения с учителем. В них появляется элемент сотрудничества, но при этом со стороны взрослого обязательно должно быть наставничество. Это возможно лишь тогда, когда старший знает истинные смыслы и ценности. Кроме того, учитель не должен забывать о том, что именно в этом возрасте происходит формирование “самости”. И если от старших подросток слышит только критику и не получает подтверждения своей “самости” (“да, ты хороший! ты молодец!”), то отношения тоже не складываются, что зачастую мешает нормальному обучению. Старшеклассник начинает “выкаблучиваться”, а педагог, не завоевавший авторитет и не ставший наставником, не может с ним справиться. Конечно, подростковая эмансипированность бывает и с перебором, но при правильно выстроенном общении самость перерастает в индивидуальность, когда юноша способен принимать советы со стороны учителя и считаться с индивидуальностью другого человека.

Т. Ш.: Значит, “Программа 2100” раньше времени подогревает “самость”?

Н. Х.: Да. То, что должно быть на выходе, она помещает в начальное звено, когда для настоящего развития еще нет предпосылок. В результате формируется поверхностная, неосновательная личность, для которой самое главное – выпятить свое “я”. А что это “я” собой представляет и надо ли его

выпячивать, не важно. Вообще, это больше характерно для западного менталитета, когда все события жизни вращаются вокруг моего “я”. Формируется не индивидуальность, а индивидуалист.

Т. Ш.: А что можно сказать о содержании “развивающего обучения”? Оно действительно дает какие-то особые знания, которых не дают традиционные программы?

Н. Х.: Мировоззренчески “Программа 2100” базируется на позициях американского философа Джона Дьюи, жившего в начале XX века и являвшегося горячим сторонником реформирования американского образования. Он проповедовал прагматизм, философию успеха, причем оправдывал достижение успеха любыми средствами. Дьюи и его последователи внедряли в образование позитивизм, то есть отсутствие объективной истины, нигилизм, говорили о ненужности фундаментального классического образования для широких народных масс. Все эти подходы явственно прослеживаются и в “Программе 2100”. Программа по любому предмету очень эклектична, фрагментарна.

Т. Ш.: Чем это плохо?

Н. Х.: Целостность мышления ребенка еще не сформирована. Формирование же ее во многом зависит от того, как будет выстроена система преподавания в школе. Недаром в классическом образовании неуклонно соблюдаются принципы постепенного перехода от простого к сложному и соотношению необходимого и достаточного. Сперва закладывается база, даются основы и только потом рассказывается об исключениях и разнообразии. Для формирования культуры мышления необходимо создать в представлении ребенка стройную, гармоничную картину мира. Если же мир преподносится ребенку не как система закономерностей, а как набор случайностей, в детской голове возникает каша. Человек так и не научается отделять главное от второстепенного, хватывать суть.

Т. Ш.: А тут еще детей с первого класса приучают к тому, что у каждого свое мнение...

Н. Х.: Да, это как раз отражает позитивистский принцип отсутствия объективной истины. Поэтому маленькому ребенку на уроках природоведения не излагают какую-то одну систему воззрений на устройство мира, а сразу говорят, что этот ученый думает так-то, этот – так-то. Поиски истины продолжаются на протяжении всех лет обучения, и, в конце концов, ребенка подводят к нехитрой, но весьма коварной мысли: “Истина в тебе самом”. В результате мы получаем самонадеянных невежд и индивидуалистов. Отсутствие объективной истины нарушает важнейший принцип педагогики – формирование целостности мышления. Этот момент я хочу подчеркнуть особо. Содержание образования, в конечном итоге, не так важно, как целостность. Самое главное, чтобы у ребенка сформировалась целостная картина мира. Содержание можно затем изменить, дополнить. Важно иметь ментальную конструкцию, куда вкладывать содержание. А когда вместо целостности – отдельные фрагменты, не связанные между собой кусочки знаний, возникает ощущение “нахватанности”, внешней эрудированности, однако стройности мышления не будет, а будут хаотичность, фрагментарность, разорванность. Причем при формировании целостности мышления обязательно учитываются возрастные особенности детей. И коль скоро у первоклассника мышление еще не абстрактное, а наглядно-образное и конкретное, ребенку говорят: “Вот два ЯБЛОЧКА. Если к ним прибавить третье ЯБЛОЧКО, получится три ЯБЛОЧКА”. Потом слово “яблочко” убирается и пишется “ $2+1=3$ ”. Но ребенок понимает, что под этими символами подразумеваются конкретные предметы – яблоки. И тогда цифра, сама по себе представляющая значительный уровень абстракции, все-таки наполняется конкретным смыслом, имеет образное основание. За символами стоит обозначение какого-то явления жизни. Для ребенка цифра обозначает число, а буква – звук. Этими символами он начинает описывать мир. Постепенно он к ним привыкает, у него развивается абстрактное мышление. Но эта знаковая система должна утвердиться, и нельзя опережать события! Ребенок должен как минимум три года прожить в этой системе! А “Программа 2100” сразу вводит очень много абстрактных понятий. В учебниках Петерсона для начальных классов есть, например, начатки алгебры. То есть ребенка заставляют воспринимать математические явления сразу в двух измерениях, и это провоцирует двойственность, разорванность мышления.

Т. Ш.: Как у шизофреников?

Н. Х.: Да. У детей искусственно развивается шизоидность восприятия теоретических знаний. Ребенок еще к цифрам толком не привык, не уловил каких-то конкретных вещей, а ему уже торопятся дать еще больший уровень абстракции: учат алгебраически изображать примеры или задачи, вместо цифр ставить буквы. Причем не только русские, но и латинские, что представляет собой дополнительный уровень сложности для русского ребенка! И многие дети полностью теряются. Их интеллект не в состоянии справиться с таким обилием трудностей. Поэтому они могут “вылезти” только на большом объеме операционной памяти.

Т. Ш.: Фактически на зазубривании?

Н. Х.: Да. Ребенок запомнил некую комбинацию значков и алгоритм вопросов и ответов, а какой в этом смысл, — от его восприятия уже ускользает. У него в уме путаются символические системы обозначения тех или иных явлений, никакой целостной картины не создается. Он просто их механически воспроизводит, повторяет, как попугай. Я считаю, что это психологическая диверсия, направленная на разрушение интеллектуальной сферы ребенка. Моя личная война с учебником Петерсона началась с 1993 года. Я была завучем, потом работала в разных школах психологом. Из тех школ, с которыми я сотрудничала, мы Петерсона изгоняли. (Эти учебники составлены хорошими математиками, но плохими психологами.) Хотя всякий раз требовались экспертизы, доказательство, поэтому процесс борьбы затягивался в среднем на год. Но зато потом дети и родители могли вздохнуть спокойно. Ведь ни один ребенок не мог заниматься по учебникам Петерсона самостоятельно! Всем требовалась помощь родителей.

Т. Ш.: А разве это плохо? Сейчас во многих школах родителей изначально настраивают на то, что они должны будут делать уроки вместе с детьми, потому что без них дети не разберутся.

Н. Х.: Конечно, плохо! Сами посудите: что это за учебник такой, в котором никто из детей разобраться не может? Да, на первых порах, пока дети не привыкли, родители должны помогать им **ОРГАНИЗОВЫВАТЬ** учебный процесс. Могут они и что-то подсказать ребенку: “Вот, смотри, эту палочку не так надо писать, а тут у тебя ошибка...”. Но в целом ребенок должен понимать, что и зачем он делает, в чем **смысл** того или иного домашнего задания. Он должен сначала **понять**, о чем задача, а потом — как ее сделать. Тут же не только дети, но и многие родители не понимают, чего от них хотят авторы учебников! И знаете, некоторым учителям именно это и нравится! Нравится, что родители чувствуют себя беспомощными перед этой программой. Тогда статус учителей как бы возрастает.

Т. Ш.: Да, юная учительница моего сына с гордостью заявляла: “Никто из родителей не может разобраться в учебнике Репкина, только я могу. Для этого нужно специально учиться”.

Н. Х.: И в той школе, куда я пришла завучем в городе Тольятти, мне ответили то же самое. Хотя это было не в Москве, и учительница была совсем не юной, а наоборот, предпенсионного возраста. Помнится, я ее спросила: “Ну, а Вас-то чем пленил учебник Петерсона? Дети мучаются, ничего понять не могут!” А она: “Зато нас, учителей начальных классов, раньше так не уважали! А теперь родители понимают, что мы знаем больше их, и отношение к нам другое”.

Т. Ш.: В новых учебных пособиях масса картинок. Считается, что так детям интересней учиться. Вы придерживаетесь такого же мнения?

Н. Х.: Нет. Излишнее обилие картинок рассеивает внимание. Вспомните старинные книги. Бумага — на вес золота, книгопечатание — процесс очень трудоемкий. Казалось бы, надо стараться уместить на листе как можно больше текста. Ан — нет. Во всех старинных книгах — огромные поля. Почему? А потому что текст, размещенный таким образом, как бы вбирает в себя внимание читателя, и тот легче вникает в мысли автора. А заголовки текстов в первом классе, написанные разноцветными буквами? Глупый прием, претендующий, якобы, на детскость восприятия, а на самом деле разрушающий целостность восприятия слова, сохраняющий дискретность его письменного образа. Прimitивность выдается за детскость, абсурдность, за развлекаемость. Это часто встречается в учебниках “Программы 2100”. Но если бы в наших учебниках внимание рассеивалось только благодаря картинкам! Само содержание учебников “обновленного”, “реформированного” образования

формирует фрагментацию, клиповость мышления. Многие дети и так-то не умеют сосредоточиться, поскольку страдают повышенной возбудимостью, гиперактивностью с дефицитом внимания. А тут еще и школа не приучает к сосредоточенности, вдумчивости. Детям даются алгоритмы задач, и они механически подставляют нужные цифры.

Т. Ш.: Как Вы, кстати, прокомментируете такую ситуацию: первокласснику предлагают прибавить к трем яблокам пять, но при этом требуют от него сделать “чертеж задачи”, изобразив яблоки... отрезками?

Н. Х.: Это грубейшее нарушение образной целостности и предметной конкретности восприятия, характерных для младшего школьника. В данном случае оно усугубляется еще и тем, что происходит вторжение в уже сложившийся опыт ребенка, разрушаются его представления о вещах и явлениях. Он ведь уже знает, что линия – это черта, обозначающая последовательное продвижение вперед. И вдруг надо **движением** изобразить **предмет**. Причем тут предмет, тем более не длинный, а круглый? Для первоклассника с его наглядно-образным мышлением это две разные ассоциативные зоны.

Т. Ш.: В преподавании русского языка по “Программе 2100” та же картина?

Н. Х.: Увы. Раньше в школе никогда не давали разноцветную схему звуко-буквенного разбора, не учили транскрипцию слов. И вдруг – первый класс. Казалось бы, почему? Это же область языкознания. Зачем такие премудрости малышам? Неужели затем, чтобы в результате таких экспериментов русский язык начинал восприниматься детьми как чужой, чуть ли не как иностранный?! Абсурдность – и больше ничего. Представьте себе, что ощущает первоклассник, когда его заставляют записывать одно и то же слово тремя разными способами: нормально, в транскрипции и с пропуском каких-то определенных букв. Возникает раздвоение, а то и расстройство восприятия. В букваре недаром слово всегда иллюстрировалось картинкой. Так возникал целостный образ. Нарисована елочка, а под ней написано слово “ель”. Тут же целостности нет. Елочка – это что? “Ель”, “йэль” или “...ль”, с пропуском орфограммы? Шизоидность закрепляется учебными программами! А поскольку такой подход внедряется планомерно на протяжении нескольких лет, то у многих изначально вполне здоровых детей могут возникнуть расстройства мышления. А у детей, от природы шизоидных, это может усугубиться до болезненного состояния.

Т. Ш.: В гимназических классах часто проверяют скорость чтения. Как это отражается на детях?

Н. Х.: И не только в гимназических. Это требование нормативов нынешней начальной школы. Для многих школьников это стресс. У детей, которые читают не очень бегло, такие проверки вообще отбивают охоту читать. Я знаю это и как психолог, и как мать. Моя средняя дочь научилась читать в 4 года, да еще она по темпераменту холерик. Естественно, она читала, как из пулемета строчила. А у младшей – более сдержанный темперамент. Она быстро читать не могла, и для нее каждая проверка была потрясением. Но даже если ребенок формально справляется с чтением “на скорость”, это не значит, что он хорошо читает! Многие читают, но не понимают смысла прочитанного. Защитники проверки скорости чтения уверяют, что таким образом дети к старшим классам научатся читать “по диагонали” и смогут без труда осилить большой объем литературы. Но в старших классах многие из жертв подобных экспериментов вообще не открывают ни учебников, ни книжек. Для того чтобы читать “по диагонали”, нужно иметь совсем другие навыки. Главное – ухватывать суть. А именно этому сейчас и не учат. Перегружая ненужными абстрактными знаниями, школьников не учат выделять главную мысль, не развивают речь, хотя сейчас масса детей с неразвитой речью, и такие занятия более чем актуальны. Ребят вообще не учат выражать свои мысли. Если и задают пересказать что-нибудь, то “близко к тексту”. Я бы не поверила, если бы сама не поработала в современной школе. Помните, как нас сызмальства учили описывать какие-то предметы, людей, явления природы, задавали написать, как мы провели каникулы? Лучшие строки сочинений зачитывали при всем классе. Не ругали за плохое, а восхищались хорошим. И у детей появлялась уверенность в своих силах, пробуждалась потребность описывать свои впечатления. Сейчас описывать впечатления не учат. А ведь, не умея описать свои впечатления и выразить мысль, нельзя научиться писать сочинение!

Впрочем, теперь от выпускников школ сочинение и не требуется. В последнее десятилетие надо было написать на выпускном экзамене изложение, а теперь и вовсе предлагают ограничиться диктантом. Аналогичная картина с математикой. На начальном этапе, в нарушение психовозрастных законов, в урок включают как можно больше нового материала, перегружая интеллектуальную сферу и искажая детскую психику. Злоупотребляют проверками знаний. Когда я работала в школе, обучавшей детей по “Программе 2100”, то буквально на следующем уроке после объяснения новой темы (в среднем звене) устраивалась самостоятельная работа. Дети не успевали переварить материал и прибегали к шпаргалкам. Поначалу меня это возмущало, а потом я поняла, что иначе нельзя, детям просто **иначе** не выжить. Зато “на выходе” хотят урезать программу. Дескать, зачем детям начатки высшей математики, тригонометрия? То есть сначала эксплуатируется интеллектуальная сфера (поскольку в начальных классах в силу возраста дети настроены на учение), но убивают живую потребность теоретического познания, и у детей надолго отбивается охота учиться. А в старших классах, когда школьники становятся выносливей и как раз пора повысить нагрузку, ее предлагают снизить. Итог – дебилизация. Честно говоря, мы с коллегами долго не могли поверить, что все это делается вполне сознательно. Однако подробный анализ учебников не оставляет сомнений. Предметные программы направлены на разрыв поколений, на понижение интеллектуального и нравственного уровня наших детей, на формирование абсурдности и беспредметности мышления и даже на национальное самоуничтожение. Это прослеживается через множество текстов, рисунков и тому подобное.

Т. Ш.: Такие вещи характерны только для учебников “Программы 2100”?

Н. Х.: К сожалению, нет. Но “Программа 2100” – форвард и идеолог разрушения лучших традиций российского образования, которому подражают многие авторы. Вот, например, “Мир вокруг нас” А. А. Плешакова. Немного о птичках, немного о бабочках, а потом – про плохого папу. Тема: “Семейный бюджет”, 3 класс. Папа получил премию и купил лодку. А дело было зимой, и в результате Диме не хватило денег на лыжи. Ну а дальше детям задают вопрос: правильно ли распределил папа семейный бюджет? И такого там очень много. А в учебнике других авторов (А. А. Вахрушева, С. М. Алтухова, А. С. Раутиан) “Мир и человек” для 3-го класса вообще звучат человеконенавистнические мотивы. Детям рассказывают о бедной природе, которая терпит от человека столько зла! В третьем классе детки узнают, что людей на земле стало слишком много, поэтому природа не успевает перерабатывать продукты жизнедеятельности человека. Казалось бы, достаточно уменьшить народонаселение – и проблема будет решена. Но нет! Человек так ярко уничтожает природу, что даже уменьшение населения не приведет к желаемым результатам. А дальше, после запугивания экологической катастрофой, ребенку дается установка: “Ты – человек. Береги себя!” И разъяряется: “Ты, наверное, моешь посуду. А задумывался ли ты над тем, что моющий порошок потом спускается в реку и от твоего порошка погибнут рыбки?”

Т. Ш.: Прокомментируйте это, пожалуйста, с позиции детского психолога.

Н. Х.: Здесь два плана. На уровне подсознания ребенку внушается чувство вины за его принадлежность к человеческому роду, внушается, что люди на земле – лишние существа. А на уровне сознания дается другая установка. Ты помогаешь родителям? Не смей этого делать, не надо мыть посуду, потому что ты рыбок можешь погубить. У хорошего, совестливого ребенка после таких уроков могут появиться страхи и чувство неполноценности. Это ж как мастерски все продумано! В одном абзаце сразу решается несколько задач: тут и провокация разрыва поколений, и человеконенавистнические теории, и пропаганда непослушания, и оправдание лени, безделья. В другом разделе картиночка: экскаватор разрыл землю, а рядом – березка... Вывод напрашивается сам собой: рабочий поступает плохо, лучше бы он ничего не делал, зато березка осталась бы цела. Диву даешься, до каких деталей продумана обработка детского сознания...

Т. Ш.: Слушая Вас, я попыталась, встав на место ребенка, почувствовать себя лишним существом – и не смогла. Так это страшно!

Н. Х.: Разумеется. Это развитие подсознательной суицидальности. В прошлом году, летом я увидела граффити следующего содержания: “Убей себя – спаси природу!” Подросткам уже подбросили слоган! Но с таким чувством

многие люди жить не могут, и у них возникает желание ситуацию перевернуть. Ах, я лишний? Ну, я вам тогда покажу! Плевать я хотел на природу! Я подомну все под себя! — Так формируется девиантное поведение. Обратите внимание, раньше этот предмет назывался “природоведение”. Спрашивается, зачем изменили название курса? Очевидно для того, чтобы из естественно-научного превратить его в обществоведческий, и уже в начальной школе начать “промыывание мозгов”. Программа не рассказывает об истинном предназначении человека, в ней не уточняется, что, конечно, не **он** существует для природы, а природа дана ему Богом в РАЗУМНОЕ хозяйствование. Сознание и подсознание школьников зажимают в тиски внутренне противоречивых чувств: чувства собственной неполноценности и протестного чувства собственного превосходства. То есть мы видим две крайности искаженного отношения к природе. Безусловно, это является следствием глобалистского экологизма, положенного в основу “Программы 2100”, когда языческое поклонение рыбкам или березкам становится важнее человека. Поэтому и шаманизм процветает. Такое поклонение природе характерно для неоязыческих сект типа “Анастасии”, многие из которых имеют щедрую подпитку с Запада. Не менее идеологизированы и гуманитарные предметы.

Т. Ш.: То есть, как? У нас же был взят курс на деидеологизацию школы.

Н. Х.: Теоретически да. Но на самом деле “Программа 2100” весьма идеологична. Она проповедует идеологию либерализма, ставящего во главу угла гедонизм, “самость” и индивидуалистскую направленность личности. Ведь если мы хотим воспитать ребенка хорошим семьянином, гражданином и патриотом своего Отечества, нужно с раннего детства прививать ему уважение к старшим, к предкам, к традициям и истории своего народа. Либеральная идеология же, наоборот, стремится возвысить эгоистический индивидуализм и принизить общественное. Особенно дискредитируется все традиционное. Вера объявляется суевериями, проистекающими от неграмотности и невежества, история очерняется, авторитет старших принижается, “я” выпячивается. Применительно к образованию это выглядит так: “Посмотри направо, теперь быстренько — налево, назад вообще лучше не оглядываться, там сплошной мрак и дикость. А главное — смотреть вперед, стремиться к успеху, к самореализации. Главное — это ты и твои достижения. Остальное вспомогательно. Ты, твои права и интересы — вот что для тебя важно”. Поэтому такой предмет, как история, всегда идеологичен. Что бы ни говорили разработчики программ! Особенно важно преподавание истории в средней школе, когда ребенок начинает взрослеть и входить в социум. Для нормального развития личности совершенно необходимо ощущать гордость за историю своего народа, за своих предков. Иначе школьнику с подростковым максимализмом захочется отмежеваться от “проклятого прошлого”, порвать со своими корнями. В “Программе 2100” история своей страны рассматривается не через призму любви, а через призму осуждения. Воспитывается ложное превосходство над историей Отечества, над предыдущими поколениями. Биология, как и в советский период, подается с эволюционных позиций, здесь никакого плюрализма нет, даже не упоминается, что Дарвин был верующим и писал, что основные виды созданы Богом. В курсе биологии господствует лишь вульгарный материализм. А идея прогресса, заложенная в гипотезе эволюции, естественно, внушает детям чувство превосходства над предками. В одном пособии для начальной школы есть очень выразительная картинка: обезьяна, а рядом мальчик лет десяти на карачках. Без слов внушается: “Ты же примат!”.

Т. Ш.: Давайте подведем итог: какой человек формируется такими программами?

Н. Х.: Именно сейчас, под разговоры о свободе самовыражения, насаждается схоластическая практика обучения, детей учат зубрежке, отбивают охоту самостоятельно мыслить, формируют людей, удобных для манипуляции, которые будут бездумно действовать по инструкции, даже не задаваясь вопросом, зачем нужно то или иное. Разрушается осмысленность восприятия действительности, ребенка погружают в беспредметную реальность. В программе заложены механизмы формирования потребительского типа личности. Воспитывается человек рынка, лишенный целостного мировоззрения, с абсурдным, хаотизированным, шизоидным мышлением, человек, жаждущий лишь “прикола” и развлечения. Это человек толпы, который, видя какие-нибудь бессмыслицы, ощущает себя в своей стихии. Формируется анархист,

индивидуалист, нигилист. А с учетом оккультной пропаганды, содержащейся в “Программе 2100”, можно сказать, что формируется и личность, открытая навстречу “тайным, эзотерическим знаниям”, которые рано или поздно могут привести к сатанизму. Это та модель выпускника, которая сейчас вытекает из содержания образования.

Т. Ш.: Что делать?

Н. Х.: Сейчас начата борьба с вредоносными учебниками. Родители и учителя перестали считать себя глупцами, не понимающими “новые веяния”, перестали слепо доверять министерским чиновникам от образования. В настоящее время нет никаких препятствий к тому, чтобы учить детей нормально. Еще живы традиции отечественной школы, есть достойные учителя, есть выверенные программы. Совершенно необходимо сохранять золотой фонд: и хорошие учебники последних лет, и лучшие учебники советского периода, особенно по химии, физике. “Алгебру” Киселева, по которой учились все наши выдающиеся математики и физики, американцы немножко переделали на свой лад, и она стала лучшим учебником мира по математике.

Т. Ш.: То есть чем традиционной школа и программы, тем лучше? Не надо гнаться за статусом гимназии?

Н. Х.: Не в статусе дело. Статус дает несколько большие возможности школьной администрации. Но беда в том, что сейчас многие школы получают статус гимназии как раз под “Программу 2100” или при условии ее внедрения. По нашему законодательству каждая школа имеет право выбирать программу и учебники, но управление образования нередко давит на школьную администрацию, склоняя ее именно к этой программе.

Т. Ш.: Каким образом?

Н. Х.: Говорят, что гимназия должна применять более прогрессивные, инновационные программы. И якобы только “Программа 2100” может обеспечить специальные “гимназические” знания. О том, что они собой представляют, мы с Вами немного поговорили. Еще уверяют, что без Петерсона детей невозможно “правильно” научить математике, особенно геометрии. Но все это чистые декларации. Чтобы навести порядок в нашем образовании, нужно привлекать честных, не ангажированных ученых. У нас есть достаточно много сильных педагогов и психологов, но Министерство образования их не видит в упор. Нужно давать им возможность озвучить свои взгляды, и это могут сделать родители, которым надо объединяться, включаться в работу всероссийского движения “Родительское собрание” или создавать собственные организации. Главное – не пускать все на самотек, считая, что “наверху” лучше знают, чему и как учить детей. Время слепого доверия школе и Министерству образования прошло.