

Реформирование образования: цели и проблемы

Людмила Аполлоновна Ясюкова, Санкт-Петербургский государственный университет, социологический факультет, НИИКСИ, зав. лабораторией социальной психологии, доцент, кандидат психологических наук

• учебные программы • качественное обучение • цель образования • гуманистическая парадигма • понятийное мышление •

Школа является социальным институтом, созданным обществом с вполне определённой целью — воспитывать таких граждан, которые нужны государству. Учебные программы разрабатываются таким образом, чтобы их усвоение подготовило детей к самостоятельной жизни, чтобы, окончив школу, они обладали необходимым объёмом знаний и навыков, который требуется в современном им обществе. Содержание учебных программ пересматривается и обновляется в соответствии с достижениями наук, а также в связи с политическими, техническими, экономическими, информационными и социальными преобразованиями в обществе. Однако требования к содержанию школьных программ всегда исходят от государства, т.е. имеют определённую идеологическую направленность. Роль педагогики состоит в том, чтобы оперативно создавать максимально эффективные методы обучения, позволяющие всем детям овладеть знаниями и навыками в соответствии с требованиями, заложенными в программах. Российская педагогика пока не очень преуспела в этом направлении.

Итоги последних десятилетий таковы: **современные методы преподавания, несмотря на массу инновационных технологий, не решают основной задачи — качественного обучения всех детей, обучающихся в школу.** Уровень необразованности основной массы выпускников уже никого не удивляет. За последние 10 лет мы привыкли к неграмотности и низкому уровню культуры в целом, а не только среди молодёжи. В.В. Давыдов ещё в 70-х годах прошлого века предупреждал, что в динамично раз-

вивающемся обществе классическая педагогика в её сложившемся варианте обречена на постоянное расширение информационного объёма учебных программ, что со временем приведёт к кризису в образовании, падению его уровня, т.к. учащиеся будут не в состоянии качественно усвоить весь объём знаний в течение 10-летнего обучения.

Именно такое, уже одиннадцатилетнее образование мы имеем сегодня. Увеличение времени обучения и использование якобы инновационных технологий не обеспечили ни качественного начального образования, ни освоения школьниками наиболее сложных сфер современных знаний (физика, математика, программирование, русский и иностранные языки). Полноценное освоение учащимися школьных программ оказывается уже невозможным без помощи родителей и репетиторов.

Современная академическая педагогика как решение проблемы предлагает сокращение и упрощение самого содержания образования, утвердив так называемые «интегрированные» программы. За красивым термином «Интегрированные программы» скрывается очень простое, если не сказать примитивное содержание: курсы «Обществознание» (вместо истории, географии¹, обществоведения, экономики, правоведения) и «Естествознание» (вместо биологии, химии и физики). Разработчики образовательных стандартов считают, что программы базово-

¹ Интересно, почему создатели образовательных стандартов географию отнесли к общественным наукам? Раньше она считалась наукой естественной.

го (традиционное предметное обучение) или, тем более, углублённого уровня для всех не обязательны. Образованные и умные люди нашему государству не нужны.

В настоящее время в системе образования сама собой реанимировалась проблема, которую обсуждали ещё более ста лет назад А. Бине и Д. Дьюи, а именно: какова цель образования? Основную цель образования А. Бине видел в той практической пользе, которую оно может принести индивиду во взрослой жизни, то есть школа, в первую очередь, должна решать задачи социализации. Он прямо заявлял: «Следовало бы, прежде всего, спросить бывших учеников, какие из школьных знаний принесли им пользу, какие из них они считают бесполезными»². А. Бине полагал, что «малопомалу будут совсем оставлены возвышенные, но чересчур схематичные идеи, согласно которым образование есть благо само по себе и грамотность имеет как бы нравственную ценность». Он последовательно утверждал прагматичный подход к образованию, предлагая также ввести «разделение учеников на классы по способностям: в одних классах можно было бы более заниматься литературой, в других — точными науками, в третьих — практическим и ручным трудом. Можно было бы попробовать завести то же самое в начальной школе»³. Позиция А. Бине сформировалась на основе его тридцатилетнего практического опыта работы в школах Америки, Германии и Франции. Никаких экспериментальных исследований для её обоснования и подтверждения он не проводил, т.к. не видел в этом необходимости. Здравый смысл всегда самодостаточен, с его точки зрения считается правильным то, что кажется очевидным. Однако наука — это то, что выходит за рамки очевидности здравого смысла.

Другая позиция относительно целей образования была сформулирована также в начале XX века в работах Д. Дьюи, который видел её «в признании конечной целью постановки ума, такой привычки мышления, которое мы называем научным»⁴.

Он считал, что школа должна создавать условия для развития интеллектуальных способностей и воспитания теоретического мышления учащихся. Большое значение он придавал научной разработке методов преподавания, пересмотра сложившихся традиций. «Учителя, слышавшие, что они должны избегать предметов, чуждых опыту учеников, часто бывают удивлены, находя, что ученики оживляются, когда вводится что-либо лежащее вне их кругозора, между тем как они остаются апатичными при рассмотрении обычного»⁵.

Образовательная концепция Д. Дьюи имела в нашей стране особую популярность на взлёте научно-технической революции, в 70–80-е годы прошлого века. Тогда стало очевидным, что «информационный взрыв», приводящий к быстрому «старению» добываемых наукой знаний, делает невозможным обновление содержания учебных программ в темпе обновления научного знания, то есть обрекает образование транслировать устаревшие знания. Идея выхода из этой ситуации, преодоления принципиальной ограниченности всякой педагогической системы была сформулирована В.В. Давыдовым и состояла в том, чтобы научить ребёнка учиться самостоятельно, то есть превратить его из обучаемого в учащегося, сделать субъектом собственного образования. Для этого, как считал В.В. Давыдов, необходимо уже в начальных классах формировать у детей способность к самостоятельному теоретическому познанию, развивать теоретическое мышление. В.В. Давыдов не сводил задачи школьного обучения к развитию мышления, за что его несправедливо критиковали, но выдвигал это направление в качестве приоритетного, «ибо, только формируя такое мышление, можно ввести ребёнка в позицию субъекта учебной деятельности»⁶.

В.В. Давыдов, опираясь на доказанную Л.С. Выготским ведущую роль обучения в психическом развитии детей, фактически заложил основы теории и практики развивающего образования. Он писал: «Если психическое развитие может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и

² Бине А. Измерение умственных способностей. СПб., 1998. С. 25.

³ Там же. С. 14–15.

⁴ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997. С. 10.

⁵ Там же. С. 201

⁶ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000. С. 8.

воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания»⁷. Он подверг основательной критике сложившуюся систему школьного образования, называя его «ремесленным обучением, сложившимся ещё несколько веков назад», которое закрепляет ограниченный эмпиризм мышления ребёнка. «Дальнейшее совершенствование образования, приведение его в соответствие с научно-техническими достижениями века предполагает изменение типа мышления, проектируемого системой обучения. Новой «моделью» должно стать диалектическое, теоретическое мышление»⁸.

В настоящее время идеологи развивающего обучения уже не акцентируют значение интеллекта в образовательном процессе. Их воззрения существенно трансформировались под влиянием западной гуманистической психологии и значительно отошли от позиции, сформулированной В.В. Давыдовым. Разработанная под руководством А.А. Леонтьева образовательная концепция «Школа 2100» основана на признании «приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности»⁹. В ней утверждается, что «развивающее образование в исконном, прямом смысле этого слова ориентировано на то, чтобы создавать каждому школьнику условия, в которых он максимально реализовал бы себя, и не только свой интеллект, своё мышление, свою деятельность и способности, но именно личность». В подтверждение собственной гуманистической позиции авторы приводят высказывание А. Маслоу о том, что «образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каждой личности в том, чтобы она полностью реализовала в себе человеческие качества». Для этого необходимо «снятие всех стрессобразующих факторов», а сама школа «должна быть предельно гибкой системой, чтобы в ней нашли себе место и дети, по тем или иным причинам оказавшиеся позади основной массы сверстников, и одарённые дети, и дети с разной подготовленностью и разными интересами»¹⁰.

В рамках этого направления сформулирована «гуманистическая парадигма образования» (или «личностно-ориентированная

педагогика»), в которой делается акцент на развитии личности каждого ребёнка. Предполагается, что сам учебный процесс должен быть реорганизован таким образом, чтобы возникла «система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для решения ребёнком задач, возникающих у него в процессе взаимодействий в школьной среде»¹¹. Например, психологи и педагоги должны «таким образом перестроить, модифицировать школьную среду, чтобы она была максимально благоприятна для решения образовательных и других задач ребёнка»¹².

Практическая нереализуемость задач, поставленных в рамках гуманистической парадигмы, очевидна: в школе невозможно перестроить образовательную среду в соответствии с потребностями каждого учащегося. Идеологи гуманистического направления тоже осознают это и вносят некоторые поправки в свою концепцию. Так, М.Р. Битянова уточняет, что «гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. То же самое можно сказать и в отношении социализирующей среды. Она также должна приспособливаться к каждому конкретному ребёнку, но не до бесконечности. Есть ряд требований, норм, жёстких правил, которые ребёнок должен усвоить»¹³. Конкретное определение границ приспособляемости среды и требований к ребёнку учёные-теоретики предлагают решать педагогическому коллективу самостоятельно. В качестве ориентиров предлагаются образовательные стандарты.

К чему же мы сегодня пришли? Основу современной образовательной парадигмы со-

⁷ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 388–389.

⁸ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000. С. 115, 213.

⁹ «Школа 2100» Образовательная программа и пути её реализации // Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 3. М., 1999. С. 7.

¹⁰ Там же. С. 20.

¹¹ Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. М., 1998. С. 11–12.

¹² Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998. С. 9.

¹³ Битянова М.Р. Адаптация ребёнка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., 1997. С. 12–13.

ставляет здравый смысл (который авторы предпочитают называть системно-деятельностным подходом), или позиция А. Бине. Главное — это социализация и подготовка к самостоятельной жизни, молодым людям не надо лишних теоретических, научных знаний, достаточно программ интегрированного уровня и обязательных предметов, т.е. ОБЖ, физкультуры, истории России. Видны попытки сохранить гуманистический подход, т.е. обеспечить ребёнку эмоциональный комфорт во время учёбы, минимизировать объём домашних заданий, не предъявлять к нему требований, превышающих его возможности (продавцы, слесари и дорожные рабочие тоже нужны), но при этом предполагается и декларируется полноценное личностное развитие и самореализация. Акцентируется также обязательное патриотическое воспитание. Школьные учителя должны все это реализовать. Как? Разработчики стандартов считают, что главное — поставить цели, а методы и пути их достижения — дело самих педагогов и учащихся. В современной образовательной парадигме полностью исключены подходы не только Д. Дьюи и В.В. Давыдова, но и Л.С. Выготского.

В чём видели дефект образовательной системы Л.С. Выготский и В.В. Давыдов, и какой экспериментально обоснованный выход они предлагали? Наиболее наглядно суть их подхода можно показать на примере известной (и уже всем надоевшей) проблемы перехода на вторую ступень обучения¹⁴.

Переход на вторую ступень обучения (начиная с 5 класса) всегда был сопряжён с падением успеваемости и появлением проблем в учёбе у многих школьников. Лишь незначительная часть отличников и хорошистов начальных классов сохраняла и далее тот же уровень успеваемости. Причины этого традиционно принято связывать с трудностями социальной адаптации детей при переходе на предметное обучение, при котором вместо одной заботливой учительницы вдруг появляется много незнакомых,

равнодушно-требовательных педагогов. Последующее снижение успеваемости в 6–7 классах обычно объясняется подростковым кри-

зисом, вызванным половым созреванием. В связи с этим школьные психологи особое внимание уделяли социально-психологическим аспектам профилактики дезадаптации учащихся.

Разрабатывались и проводились тренинги стабилизации эмоциональной сферы, снижения тревожности, развития волевой регуляции и коммуникативных навыков. Проводилось обучение учителей методам личностно ориентированной педагогики. Все 90-е годы прошлого века были наполнены подобными работами, влияние которых на повышение успеваемости близко к нулю. Именно поэтому сегодня о них уже не упоминают.

Не отрицая важности разработки социально-психологических аспектов профилактики школьной дезадаптации, следует вспомнить и об основной — учебной — деятельности детей. Моя почти тридцатилетняя практическая работа в школах позволяет с уверенностью заключить, что основные причины проблем, возникающих у учащихся 5–7 классов, отнюдь не социально-психологические. Их личные трудности связаны более непосредственно с учёбой, возникают из-за затруднений в понимании учебных программ. Нежелание учиться и ходить в школу и последующая социально-психологическая дезадаптация оказываются вторичными и являются следствием того, что ученик окончательно перестал понимать что-либо на большинстве уроков, т.е. после того, как нарушается (а возможно, разрушается) ведущая учебная деятельность.

Основными причинами возникающих учебных проблем оказываются недостатки в развитии интеллектуальных способностей учащихся, в особенности высших форм мышления, а также неполноценность начальных школьных навыков, основной из которых — навык чтения. Даже когда ребёнок успешен в начальной школе, это ещё не означает, что он сможет без проблем продолжать учиться и в средней. Противоречие состоит в том, что успешное окончание начальной школы возможно при неразвитости понятийного мышления и неполноценности школьных навыков, но в средней школе обязательно возникнут непреодолимые трудности. Фактически так и случается, когда отличники и хорошисты начальной

¹⁴ Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб.: ИМАТОН, 2001; Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003.

школы постепенно становятся «троечниками», несмотря на все их старания. Этот результат, к сожалению, закономерен из-за нестыковки программ начальной и средней школы, из-за различия задач, которые они решают.

Основная задача начальной школы состоит в том, чтобы адаптировать ребёнка к новому образу жизни, где в качестве ведущей выступает учебная деятельность, и сформировать у него начальные школьные навыки — научить читать, писать и считать. Решение данной задачи не предъявляет каких-то особых требований к интеллектуальному развитию детей. Она выполняется при условии минимального речевого и психомоторного развития и наличии простой ассоциативной памяти. Если ребёнок ещё и старателен, а родители помогают ему и контролируют процесс обучения, то хорошая успеваемость может быть гарантирована.

Недостатки развития мышления не играют особой роли при обучении в начальной школе, так как оно там почти не требуется. Мышление может оставаться образным, т.е. находиться на допонятийном уровне, когда ребёнок не различает частное и общее, существенные и несущественные признаки, вместо категоризации использует эмоциональные, функциональные или ситуативные обобщения, речевые или визуальные шаблоны. Все эти особенности мышления могут не только сохраняться, но и закрепляться, пока ребёнок пребывает в начальной школе, так как она специальных задач развития понятийного мышления не ставит.

Основная задача средней школы состоит в том, чтобы ввести подростка в систему наук, ознакомить его с основами научных знаний. Любая наука имеет вполне определённую структуру, которая выстраивается по понятийному принципу. В её основе лежат базовые понятия и аксиомы, из которых постепенно выводятся более частные, специальные понятия, вырастает сама пирамида науки. Чтобы воспринять любую науку, её внутреннюю логику и взаимосвязь отдельных частей, необходимо обладать понятийным мышлением, которое способно адекватно отражать закономерности, используемые в научных обобщениях. Операциональная система интеллектуальной де-

ятельности должна находиться во взаимно однозначном соответствии с операциональной системой, используемой при изложении научных знаний. Если это условие соблюдается, т.е. подросток обладает понятийным мышлением, то он легко понимает всё, что ему объясняют на уроках и что он сам читает в учебниках и других научных пособиях и книгах.

Если понятийное мышление не сформировано, ребёнок может образно представлять отдельные научные факты и положения, но последовательной логики и системы в изучаемых предметах он не видит, и поэтому ему в основном приходится заучивать излагаемую на уроках и в книгах информацию. Однако никакую науку выучить невозможно. Гуманитарные предметы дети могут ещё какое-то время зубрить и получать хорошие отметки за пересказы, хотя на вопросы, стоящие в конце параграфа, далеко не всегда способны дать вразумительный ответ. Математика и физика довольно быстро переходят в разряд ненавистных предметов, потому что запоминанию они не поддаются, а выученные формулы нисколько не помогают решению задач. Обучение постепенно становится неполноценным, а по ряду предметов и невозможным.

Л.С. Выготский и В.В. Давыдов предлагали реорганизовать обучение в начальных классах так, чтобы заложить базу понятийного мышления и полностью подготовить ребёнка к изучению наук в средней школе. Они резко критиковали подход (до сих пор считающийся научным с психологической точки зрения), в котором утверждается, что принципы обучения в начальной школе должны соответствовать особенностям детского мышления данного возраста, то есть ориентироваться на наглядно-образный его характер. Л.С. Выготский считал, что подобное обучение — не что иное, как «перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырёх годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления»¹⁵.

До школы, пока не началось систематическое обучение, ребёнку не приходится ежедневно сталкиваться с информационными потоками,

¹⁵ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 252.

обобщать и усваивать новые знания, т.е. операциями мышления он пользуется время от времени. Соответственно, у него не отрабатывается и не закрепляется какой-либо вариант мышления. С началом школьного обучения значительно (в разы), скачкообразно возрастает объём новой информации, которую ежедневно приходится обрабатывать и усваивать ребёнку. И тот способ обработки информации, который будет постоянно, на протяжении первых трёх-четырёх лет использовать ребёнок, закрепится в виде операциональных структур, т.е. способов мышления. Именно поэтому Л.С. Выготский резко критиковал принцип «наглядности и образности» в организации учебного материала в начальных классах, т.к. благодаря этому происходит закрепление наглядно-образного, примитивного, детского мышления. Переходя в среднюю школу, такой ребёнок испытывает трудности при изучении наук, т.к. у него не сформировались операции, необходимые для восприятия и понимания закономерностей построения научных знаний.

В экспериментальном исследовании Л.С. Выготский доказал, как следует строить обучение в начальных классах, чтобы у всех детей сформировать понятийное мышление. Он ещё в 20-е годы прошлого века показал, какое влияние оказывает усвоение научных понятий детьми в начальной школе (1–4 классы) на развитие их спонтанного мышления, т.е. того наглядно-образного мышления, которое у них сложилось до поступления в школу. Эксперимент проводился при внедрении в начальную школу новой программы по обществоведению. Для сравнения развития научных и спонтанных понятий в конце учебного года устраивалось тестирование: школьникам предлагались однотипные интеллектуальные задания, но на различном — научном (обществоведческом) и житейском — материале.

Сравнительный анализ развития тех и других понятий в течение 4-х лет обучения показал, что «в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в области житейских понятий.

Поступательный рост этих высоких уровней в области научного мышления и быстрый прирост житейских понятий свидетельствуют: накопление знаний неуклонно ведёт к повышению уровня научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника»¹⁶. И далее Л.С. Выготский пишет: «Тем, что знания передаются ребёнку в определённой системе, объясняется раннее созревание научных понятий и то, что уровень их развития выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, проторяя им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития». «Научные понятия преобразуют и поднимают на высшую ступень спонтанные». При усвоении научных знаний формируются понятийные структуры, которые и перестраивают спонтанное мышление ребёнка по понятийному принципу. Л.С. Выготский писал: **«Вопрос о развитии научных понятий в школьном возрасте есть, прежде всего, практический вопрос огромной, может быть, даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих перед школой в связи с обучением ребёнка»**¹⁷.

Роль теоретического и эмпирического мышления в обучении анализировалась В.В. Давыдовым. Придерживаясь основных положений культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, формирование того или иного типа мышления В.В. Давыдов связывал с определёнными программами и методами обучения. Традиционные формы обучения, сложившиеся ещё столетия назад, он называл «ремесленными», способными воспитать лишь эмпирическое мышление, ограничивающее возможности самостоятельной познавательной деятельности субъекта. Он предложил новые методы развивающего обучения, разработал программы, в которых они используются, и доказал возможность формирования уже у младших школьников мышления более высокого уровня, называемого им теоретическим. Обладание таким мышлением существенно расширяет возможности самостоятельной познавательной деятельности учащихся, обеспечивает полноценное освоение программ старших классов.

Развивающее влияние программы по математике В.В. Давыдова было выявлено нами

¹⁶ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 186.

¹⁷ Там же. С. 184–185.

в процессе участия в эксперименте, проводившимся в одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в середине 90-х годов прошлого века. В 1992 году все дети, поступающие в школу, прошли педагогическое и психологическое собеседование, на основании которого наиболее развитые и подготовленные к школе были зачислены в 1 «А» класс. Эти дети статистически достоверно превосходили в интеллектуальном развитии учащихся остальных первых классов. Во всех классах использовалась стандартная общеобразовательная программа, и только в «Б» классе учительница преподавала математику по учебникам В.В. Давыдова. Учительница «А» класса, пройдя специальную переподготовку в АППО, применяла новейшие педагогические технологии, программа была дополнена факультативными уроками английского языка и культурно-эстетическим экскурсионным обслуживанием, а родители принимали активное участие в образовательном процессе.

Мне довелось проводить психологические обследования и консультировать педагогов и администрацию школы по проблемам эксперимента, результат которого оказался несколько неожиданным для его организаторов из АППО. Учащиеся «Б» класса значительно обогнали в интеллектуальном развитии своих одноклассов не только из «В» и «Г» классов, но и из «А» класса, успешно окончили школу и поступили в вузы, хотя в 1-м классе уровень их развития был ниже среднего и намного ниже, чем у ребят из 1 «А» класса. Из «А» класса только некоторые ребята смогли поступить в вузы, несмотря на то, что они при поступлении в школу значительно превосходили по развитию ребят из «Б» класса и все 10 лет с ними проводили дополнительную развивающую работу. Большинство подростков «В» и «Г» классов не смогли получить даже среднего образования, хотя при поступлении в школу они были не хуже ребят из «Б» класса¹⁸.

Вся моя почти тридцатилетняя исследовательская и практическая работа в школах убедила в правоте Л.С. Выготского и В.В. Давыдова: не ставшие уже традиционными психологические занятия и игры, а изучение наук формирует понятийное мышление, создаёт мощный потенциал интел-

лектуального и личностного развития. В современном образовании есть программы, которые способствуют формированию понятийного мышления учащихся, и есть программы, которые блокируют этот процесс, закрепляя примитивные формы обработки информации, что в дальнейшем ограничивает возможности её усвоения¹⁹. Мои многолетние исследования показали, что развитое понятийное мышление качественно меняет всю дальнейшую жизнь ребёнка, в том числе, и характер прохождения подросткового кризиса²⁰ [13, 17, 18, 26, 27, 30]. Понятийное мышление способствует развитию социального интеллекта, толерантности, формирует адекватную самооценку и позитивные коммуникативные установки, оптимизируя сферу общения²¹. Оно же стимулирует развитие различных способностей (лингвистических, математических и пр.), в результате чего снимается эмоциональное напряжение в процессе учёбы, формируются уверенность в своих силах и учебная мотивация²². Понятийное мышление даёт скачок в развитии креативности, способствует формированию позитивных

¹⁸ Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб., ИМАТОН, 2005. С. 163–165.

¹⁹ Ясюкова Л.А. Зависимость интеллектуального развития учащихся средней школы от особенностей учебных программ // Вестник СПб ГИПИСР. Т. 4. 2004. С. 62–66.

²⁰ Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Ученые записки СПбГИПСР. 2009. №2 (12). С. 50–57; Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб.: ИМАТОН, 2005; Ясюкова Л.А. Особенности интеллектуального и личностного развития старших подростков (лонгитюдное исследование). // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Вып. 4. № 30. 2001. С. 95–101; Ясюкова Л.А. Роль понятийного мышления в обучении // Вестник практической психологии образования. 2005. № 1(2). январь-март. С. 22–29; Ясюкова Л.А. Социально-психологические особенности подростков с проблемным поведением // Ученые записки СПб ГИПСР. 2007. №1 (7). С. 62–66; Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. Вып. 3 (60). 2010. С. 150–164.

²¹ Ясюкова Л.А. Особенности формирования социального интеллекта одаренных подростков // Ученые записки СПбГИПСР. 2008. №2 (10). С. 48–53; Ясюкова Л.А. Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник СПб Госуниверситета. 2008. Серия 12. Вып. 4. С. 574–583.

²² Ясюкова Л.А. Возможности школьных программ в формировании профессиональных способностей // Психология способностей. Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, М., 2005. С. 144–148; Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. СПб., ИМАТОН, 2005.

жизненных ценностей, правового и гражданского сознания²³.

Какова реакция на школьные проблемы нашей академической педагогики? Реформаторы образования выбрали наиболее простой способ решения проблемы неуспеваемости — отказ от изучения наук в начальной и средней школе. Из начальной школы исчезло природоведение как естественная наука. Вместо этого возникла программа «Окружающий мир», в которой приводятся разрозненные сведения о природе, культуре, истории, искусстве и религии. Дети читают и пересказывают, никакое мышление не требуется и не развивается. О дефективности программ русского языка автор статьи писала неоднократно²⁴. Сегодня программы не только начальной школы, но и в значительной степени 5–6-х классов избавляют ребёнка от необходимости мыслить, овладевать научными понятиями.

Вспомним, как изменились за последние 20 лет программы 5–6-х классов. Началось с истории: вместо научного анализа развития общества (курс «История развития цивилизаций») дети получили «Историю в картинках». Потом вместо ботаники, с её научной классификацией и систематизацией информации, появилось природоведение, или рассказы о природе. А далее и физику преобразовали в продолжение рассказов об окружающем мире. Логичным продолжением упрощения образования являются интегрированные курсы «Обществознание» и «Естествознание».

Всё больше программы строятся таким образом,

чтобы ученик смотрел на картинки, слушал, запоминал и пересказывал. По рекомендациям психологов, с учётом доминирования у детей наглядно-образных форм мышления, информацию в процессе обучения стараются подавать в виде ярких описаний и «рассказов в картинках». Избегаются схематичные, структурирующие и

систематизирующие формы изложения материала, а более всего — теоретические обобщения. Научные знания трансформируются в привычную для ребёнка наглядно-образную форму. В ней невозможно выразить и представить объективные научные законы, их приходится упрощать, в результате не остаётся ни объективности, ни научности. Школьники, образно воспринимая информацию, интеллектуально как бы продолжают существовать в дошкольном детстве. Возможно, у них расширяется система представлений, но способы восприятия и переработки информации не совершенствуются. Если дети в процессе обучения не овладевают понятийным мышлением, то у них закрепляются имеющиеся допонятийные формы, а время, когда ещё возможно развитие, уходит.

Реорганизаторы образования не только не воспользовались предложениями Л.С. Выготского и В.В. Давыдова, но и внесли ряд инноваций, существенно упростивших программу 1–6 классов, что отодвинуло проблемы неуспеваемости к 7-му классу. Падение интереса к учёбе и низкую успеваемость в 7–8-х классах нам привычно объясняют подростковым кризисом, что освобождает педагогику от самокритики. Какие могут быть претензии к педагогике, когда это уже психологическая проблема? Однако в лучших гимназиях и лицеях дети продолжают хорошо учиться и в 7–8-х классах. Так подростковый ли кризис виноват?

В школе происходит именно то, от чего предостерегал Л.С. Выготский: обучение ориентируется на завершённые циклы развития, плетётся в его хвосте и потому ничего не может дать развитию. Осуществляемая в настоящее время реформа образования не изменяет его сути: оно остаётся таким же «описывающим и рассказывающим». Возможность формирования понятийного мышления по-прежнему отсутствует. Напротив, осуществляется последовательная конкретизация выполняемых школьниками заданий. Нововведение: обязательные индивидуальные проекты — наглядный этому пример.

Конкретные знания, представления дают сведения только о соответствующих конкретных вещах, могут быть использованы для узнавания, но не для анализа какой-ли-

²³ Ясюкова Л.А. Влияние одаренности на интеллектуальное и социальное развитие подростков // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие, СПб., 2009. С. 189–194; Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Практическая психология. 2000. № 4. С. 1–13; Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб.: ИМАТОН, 2001.

²⁴ Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 25–30; Ясюкова Л.А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национальный психологический журнал. 2007. № 1(2) сентябрь. С. 112–116.

бо ситуации. Конкретные действия можно применить только при выполнении соответствующей деятельности, но не для ориентации в любой жизненной ситуации. Для ориентации в окружающем мире и решения жизненных проблем можно использовать только максимально обобщённые и систематизированные знания, которые формируются при изучении наук: представления о сущности вещей, явлений и объективных связях между ними, а также закономерностях, которым подчиняется их существование. Изучение наук формирует схемы и принципы для анализа самых разнообразных ситуаций, явлений окружающего мира, позволяет понимать причины явлений и строить прогноз о дальнейшем развитии событий. Конкретные образные знания, фактические сведения этого дать не могут.

Обучение в начальной школе в рамках проектно-деятельностного подхода позволит формировать и закреплять только те конкретные навыки, которые используются в проекте. Для того чтобы они обобщились в умения или компетенции, чтобы из них абстрагировались общие схемы действия или принципы, необходимо понятийное мышление, которого у учащихся начальной школы нет. Их отдельные конкретные навыки так и останутся конкретными навыками, но при этом не произойдёт и никакого интеллектуального развития, которое обеспечивалось бы, если бы дети изучали науки.

В новых образовательных стандартах особое значение придаётся формированию универсальных учебных действий (анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, постановка цели, планирование деятельности, оценка результатов и пр.). При этом наивно предполагается, что можно разработать типовые задания для формирования универсальных учебных действий (например, выполнение индивидуальных проектов). Тогда это должны быть универсальные задания, но любые задания всегда конкретны (составлены на конкретном материале — вербальном, образном, символическом, предметном). Действительно, универсальные учебные действия формируются в результате обобщения конкретных учебных действий, но результат обобщения (степень его универсальности) зависит от того материала, с которым имеет дело ребёнок. **Если ребёнок изучает науки и**

последовательно осваивает приёмы научного мышления и решения задач, то действительно постепенно формируются универсальные умения как более высокий уровень абстрагирования, выделения общего алгоритма деятельности, который един для всех сфер познания.

Объективный анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, прогноз развития событий невозможны без логики понятийного мышления. Универсальные учебные действия — это навыки, формирующиеся на основе понятийного мышления. Они формируются именно при изучении наук посредством абстрагирования общих аналитических операций, а потом используются в любой деятельности, в том числе, и практической. Но не наоборот. На основе практической деятельности не сформировать универсальные учебные действия, т.к. в этом случае отрабатываются только конкретные практические навыки. Практическая деятельность поливариативна в исполнении, не подчинена объективным природным законам, поэтому в ней ситуативно могут использоваться разнообразные схемы, а устойчивый и применимый в различных жизненных ситуациях алгоритм отсутствует. На основе практической деятельности можно выделить только конкретные последовательности действий, которые существенно различаются в разных сферах деятельности, но не внутреннюю операциональную логику.

Создаётся впечатление, что теоретики, реализующие системно-деятельностный подход в образовании, не отдадут себе отчёт в том, что влияние деятельности на психическое развитие не прямое и абсолютное, а зависит от её содержания, на что указывали Л.С. Выготский и В.В. Давыдов. **Если деятельность состоит из практических операций, то отрабатываются конкретные навыки. Если деятельность заключается в освоении наук, то формируются общие учебные умения.** Реформаторы образования хотят, чтобы школа воспитала такого индивида, который бы не только самостоятельно учился, но и после её окончания был способен самообучаться, успешно ориентироваться в окружающем мире, принимать решения, действовать. Они ставят цели, которые невозможно достичь без развития у индивида понятийного мышления, и

в то же время своими нововведениями блокируют возможности этого развития.

Теоретики, выдвигающие системно-деятельностную парадигму как панацею решения проблем в образовании, не осознают роли понятийного мышления в обучении и закономерностей, которым подчиняется его развитие. Известно, что ребёнок не рождается с развитым понятийным мышлением, но оно и не созревает само по себе по мере его взросления, хотя это утверждается во всех учебниках психологии. Понятийное мышление не развивается посредством индивидуальной практической деятельности. Как показал Л.С. Выготский, понятийное мышление формируется только в процессе изучения наук, когда индивиду приходится овладевать научными понятиями. Следовательно, если индивид науки не изучает, то и понятийное мышление у него не формируется. Это один из основных выводов культурно-исторической концепции развития высших психических функций.

Мы привыкли думать, что взрослые люди мыслят понятийно только потому, что они уже взрослые, и, следовательно, имеют зрелые интеллектуальные структуры, поскольку в учебниках описаны возрастные закономерности созревания высших психических функций. Однако высшие формы мышления — это достояние культуры, человечества, но не отдельного человека, как доказывал Л.С. Выготский, т.е. отдельные индивиды могут в той или иной степени научиться мыслить понятийно, а могут и не научиться.

Этот вывод недавно подтвердил в экспериментальном исследовании мышления студентов и научных сотрудников Л.М. Веккер. Он пишет, что несовпадение объёма и содержание понятия, умозаключение от частного к частному, нелогичность выводов, то есть различные «дефекты» допонятийного мышления, свойственны не только детям, что доказано множеством экспериментов, но почти в той же мере и взрослым. Он приводит такой пример: «Если в списке имеются два камня, три ведра, семь собак и две лошади, то на вопрос «чего здесь больше — живых существ или физических тел?» взрослые люди, заведомо зна-

ющие, что живые существа тоже остаются физическими телами, тем не менее в большинстве случаев отвечают, что живых существ в списке больше, чем физических тел»²⁵.

Я провела аналогичный эксперимент, предложив данное задание и ещё ряд заданий, которые я использую для учащихся 1–2-х классов, студентам-психологам 3-го и 4-го курсов (128 человек) и слушателям курсов повышения квалификации, имеющим высшее психологическое и педагогическое образование (56 человек). Более 70% опрошенных давали допонятийный ответ, а некоторые пытались доказывать его правильность. Казалось бы, у психологов, недавно изучавших труды Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, должны были возникнуть какие-то ассоциации, которые заставили бы их задуматься, но ничего подобного отмечено не было. Если понятийное мышление не сформировалось, то и знания не встраиваются в личный опыт.

Формирование понятийного мышления Л.С. Выготский считал основной задачей интеллектуального развития. Индивид не только не получает его в готовом виде при рождении, оно может не развиваться и к зрелому возрасту, так как не подчиняется природным законам возрастного созревания. В современной психологии до сих пор господствуют линейные представления относительно законов развития мышления. Согласно этой позиции, наиболее полно выраженной в концепции Ж. Пиаже, мышление ребёнка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребёнок или нет.

Можно констатировать, что психология до сих пор поражена, как говорил Л.С. Выготский, «болезнью антиисторизма». В представлениях о развитии высших интеллектуальных функций, как и сто лет назад, сохраняется своеобразный методический подход как к природным, натуральным категориям психологии. Они анализируются «так, как если бы они были природными фактами. Культурное развитие как бы отделяется от истории и рассматривается как самодовлеющий, самостоятельный процесс, направляемый внутренними, заложенными в нём силами, подчинёнными своей имманентной логике. Культур-

²⁵ Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998. С. 296.

ше — живых существ или физических тел?» взрослые люди, заведомо зна-

ное развитие рассматривается как саморазвитие. Отсюда безусловный характер всех законов, управляющих развитием детского мышления и мировоззрения. Перед нами снова вечные законы природы, изначальные, всегда присущие детскому развитию, неизбежные, всегда одинаковые»²⁶.

Л.С. Выготский утверждал, что в процессе спонтанной активности, без изучения наук и общения с понятийно мыслящими взрослыми ребёнок никогда не сможет образовывать понятия и тем более развить мышление, которое их использует. Образование понятий — это исторический процесс коллективного познания людьми объективных законов природы и общества. Филогенетически понятийное мышление формировалось по мере познания людьми объективных закономерностей окружающего мира, становления и оформления научных знаний. Понятийное мышление отсутствует в примитивных сообществах и культурах, в которых ещё не оформились науки и научный подход к познанию окружающего мира. Это было доказано наблюдениями и экспериментальными исследованиями Л. С. Выготского, А.Р. Лурии, Л. Леви-Брюля, К. Леви-Стросса, Ф. Кликса и другими. Онтогенетически, как показал Л. С. Выготский, его можно развить в процессе общения ребёнка с понятийно мыслящими взрослыми, посредством включения его в сложившуюся систему научных знаний. Только освоение научных знаний способно привести к формированию полноценного понятийного мышления.

Любая наука представляет собой систему, где все законы, формулы, правила находятся в определённых взаимосвязях между собой. Они организуются по принципу «понятийной пирамиды», верхушку которой образуют аксиоматические положения, трансформирующиеся далее от более общих к более частным понятиям. Поэтому любое новое понятие, которое ученик узнаёт на уроке, «благодаря тому, что оно является научным, по самой своей природе, предполагает какое-то место в системе понятий, определяющее его отношение к другим понятиям»²⁷, то есть потенциально содержит все направления будущих связей и отношений для своего развития. Получаемые ребёнком научные знания организуются в понятийные структуры, и тем самым им ус-

ваивается и общий понятийный принцип структурирования информации, т.е. формируется понятийное мышление.

Зачатки понятийного мышления могут формироваться в личном спонтанном опыте ребёнка, в процессе его речевого общения со взрослыми (если взрослые мыслят понятийно), они являются результатом его собственных заключений и обобщений (часто неосознанных). Подобные выводы и обобщения разрозненны, обычно никак не соотносятся между собой и не образуют системы. Чтобы выстроить систему самостоятельно, необходимо пройти тот путь, который в своём развитии проделало человечество, постепенно формируя целостную систему научных знаний. Никто индивидуально такой путь проделать не сможет, просто не хватит жизни.

Однако в этом нет необходимости, так как в обществе создан специальный способ передачи знаний — обучение подрастающих поколений. В процессе обучения дети усваивают научные понятия, которые системны по своей природе, как элементы целостной структуры той или иной науки. Л.С. Выготский особо подчёркивал, что сила научных понятий — в их системности, осознанности, то есть потенциальной готовности к произвольному использованию. Слабость научных понятий — в их привнесённости, несвязанности с личным опытом ребёнка, в невозможности их использования до тех пор, пока не установится связь с практическим опытом, пока знания не станут «своими».

Как же возникает понимание, каким образом формируется умение произвольно и осмысленно пользоваться изначально только выученными понятиями? Как протекает процесс овладения общими принципами, лежащими в основе понятия? Известно, что выучить формулу, теорему, правило, в конце концов, может любой ученик, но пользоваться ими умеет далеко не каждый. Учителям хорошо знакома ситуация, когда ребёнок бойко отвечает правилом и тут же пишет с ошибками, знает формулу и не может решить задачу. Это ещё раз говорит о том, что в учёбе — главное не память. Когда школьник впервые слышит определение, видит фор-

²⁶ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 17.

²⁷ Там же. Т. 2. М., 1982. С. 222.

му, он знакомится сначала только как бы с оболочкой, звучащим или зрительным образом, в результате у него возникает некое целостное впечатление, за которым, в общем-то, пока ничего не стоит. Он не может пересказать своими словами только что выученное правило или увидеть, какие формулы в каких задачах надо использовать, пока не превратит их в понятия. Это становится возможным только по мере их употребления.

Когда ученик, решая задачи, выполняя различные упражнения, пользуется формулами, правилами, то тем самым он устанавливает их связи с другими понятиями, очерчивает область применения, конкретизирует их значение, символы и слова наполняются смыслом. Только постепенно, по мере употребления, формулы или правила, соединяясь с личным, внутренним опытом ребёнка, будут наполняться конкретным содержанием, становиться понятными, используемыми произвольно и правильно, а не просто воспроизводятся на память. Этот процесс Л.С. Выготский назвал законом развития понятия. Когда понятие развивается, от слова, определения или формулы абстрагируется сущностный, внутренний смысл (объективный принцип), который и «прорастает» (встраивается как клеточка) в «понятийную сетку», «понятийную пирамиду», занимает определённое место в единой многомерной системе координат среди равноценных, более общих и более конкретных понятий.

Л.С. Выготский писал, что по своему происхождению понятия являются результатом длительного процесса развития познания, концептуальным выражением исторически достигнутого человечеством знания. Понятия он связывал в первую очередь с объективными, существенными характеристиками предметов и явлений окружающего мира, которые опосредствовано выражаются с помощью символов и слов и составляют содержание той или иной области научных знаний. Понятия являются такими характеристиками явлений окружающего мира, в которых изоморфно отражаются их сущностные свойства, а также объективные связи и отношения с другими явлениями.

По мере овладения научными понятиями, как экспериментально доказал Л.С. Выгот-

ский, индивидуальный внутренний опыт перестраивается и организуется в соответствии с системой объективных родо-видовых отношений обобщения, соподчинения, включения, однородности, а также законами изменчивости и развития, которые присущи той или иной сфере знаний, и воспроизводит её многомерную «сетку вертикальных и горизонтальных связей», где каждый элемент (понятие) закономерно связан с другими. Именно поэтому в понятийной интеллектуальной структуре легко осуществляется «перенос» навыков и приёмов деятельности, становится возможной полная операциональная обратимость — возможность разнонаправленного, свободного, чувствительного к противоречиям поиска, которая обеспечивает достоверность выводов и умозаключений.

Если понятийные структуры не сформировались, то человек неадекватно представляет суть ситуации, с которой имеет дело, не осознаёт нелогичности собственных рассуждений и умозаключений, не считает нужным проверять или обосновывать выводы, в итоге принимает решения, которые не приводят к желаемому результату. Однако причиной неудач он считает неблагоприятное стечение обстоятельств, нерадивость сотрудников, происки конкурентов или просто невезение, но сомнений в логике собственных умозаключений у него не возникает.

Цель образования состоит не в том, чтобы дать детям конкретные знания, а в том, чтобы научить их думать. Сам процесс обучения не должен заключаться в запоминании различных полезных сведений и фактов, в отработке практических навыков, а способствовать развитию понятийного мышления.

Л.С. Выготский ещё 100 лет назад понял и пытался объяснить всем, почему важно развивать именно понятийное мышление, и как это надо делать. Он писал, что понятийное мышление формируется только при изучении наук, т.е. посредством освоения объективных законов окружающего мира. На различном материале конкретных наук ученик постигает объективные законы, которым подчиняются изменения в природе и обществе. Естественно, окончивая школу, подросток не имеет полного представления

обо всех науках и не обладает полнотой научных знаний. Однако при освоении научных знаний может сформироваться понятийная операциональная структура, которая находится во взаимно однозначном соответствии с объективными законами окружающего мира.

Окончив школу, подросток выходит во «взрослый» мир, где действуют объективные законы природы и общества, следовательно, при наличии у него понятийных структур, он сможет адекватно оценивать ситуации, в которые он будет попадать, правильно понимать события, с которыми он имеет дело. Любые научные знания, с которыми молодой человек будет знакомиться впоследствии, он сможет понимать и усваивать без заучивания, они как бы сами встроятся в его понятийные структуры, занимая логически предназначенные для этого места. Его жизненные наблюдения также будут вписываться в «понятийную сетку», в результате чего обеспечится адекватность восприятия и понимания их объективной логики.

Если в процессе обучения у подростка не формируется понятийное мышление, то сохраняется «детская» неосознанность собственных интеллектуальных операций и невозможность их произвольного использования. Он, заучив правила и формулы, не видит область их применения, не умеет ими пользоваться. Также он затрудняется в переносе интеллектуальных навыков в аналогичные, а тем более в частично трансформированные ситуации, т.к. не понимает, что эти ситуации аналогичны, не может преобразовать используемые им алгоритмы, объяснить или доказать правильность выбранного способа действий и полученного результата, не замечает нелогичности, ошибочности собственных выводов, противоречия в высказываниях.

Имеющиеся у молодого человека теоретические знания оказываются не связанными с его практической деятельностью, пониманием текущих событий, не помогают в решении жизненных или учебных задач. При этом большинство теоретических знаний поверхностны, схематичны, не представляют целостной системы, подросток не видит внутреннюю логику изучаемых наук, уроки кажутся непонятными и неинтересными.

В дальнейшем для такого индивида возможно овладение только узкой специализацией в конкретной сфере деятельности, когда работа не требует использования знаний из смежных областей.

Так какие граждане нужны нашему государству и как необходимо реформировать образование? □