

ПРОШЛОЕ И БУДУЩЕЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ общеобразовательной школы

Игорь Иосифович Логвинов,

*профессор Московского психолого-социального института,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук*

С 2002 по 2010 годы в России предпринята попытка изменить школу — изменив подходы к её управлению. Принесёт ли это результат? Ответ у каждого свой! Осмыслим проблему школы с точки зрения возможных подходов к изменению целей и средств обучения.

- стратегия рывка • социальный заказ • воспитательная функция
- теория деятельности • развитие учащихся

О двух способах реформирования, совершенствования, модернизации...

Вряд ли кто из читателей возразит против того, о чём говорится в следующей цитате:

«Цели и задачи, которые ставит перед собой педагог, определяют выбор средств, т.е. форм, методов, приёмов, которые он применяет в процессе воспитания и обучения. Эти цели должны также определять, кого, чему и как учить.

В процессе воспитания и обучения должен быть достигнут некий результат. Ожидаемый результат определяет педагогический процесс, включая программы, учебники, методики, профессиональные знания учителя и т.д. Эти компоненты выступают по отношению к цели как средства её осуществления. Если мы хотим, чтобы в результате освоения школьного курса математики ученик был подготовлен к изучению

курса математики в любом техническом вузе, — это одна цель, и для её достижения должны быть выбраны и проанализированы с учётом детской психологии, теорий познания, задач технического вуза соответствующие педагогические средства. Если мы желаем, чтобы он был подготовлен к профессии программиста, то это другая цель, требующая другого подбора средств. Можно в качестве цели выбрать овладение стилем современного математического мышления, но это опять-таки будет иная цель. Каждая из этих целей будет требовать соответствующих средств и определённой организации педагогического процесса.

Диалектика взаимоотношения цели и средства её достижения достаточно сложна. Например, ближайшие и частичные цели играют роль средств по отношению к цели более отдалённой и общей, которая их детерминирует. В то же время ближайшие частичные цели, в силу их непосредственной связи с эмпирическими ситуациями наличного бытия и потребностями сегодняшнего дня, имеют тенденцию заслонять собою и даже подменять цели более отдалённые и фундаментальные. Такая подмена обычно происходит при отсутствии теоретического анализа, когда работает рассудочный здравый смысл, подчиняющийся логике эмпирической целесообразности, т.е. в конечном счёте, непрерывно занятый поисками выхода из тех или иных ситуаций, возникающих в наличном бытии. В своих экстраполяциях, в придании смысла мыслям и действиям рассудок находит самооправдание и самоутешение, представляет сам себя хозяином положения, хотя в действительности такое поведение определяется эмпирическими обстоятельствами.

Иногда общая цель формулирования в мышлении как некий идеал, а реальные действия всё же определяются целиком эмпирией наличного бытия. В этом случае возникает неадекватность цели и средств. Поэтому общетеоретический анализ целей деятельности представляется необходимым. Особенно важным он оказывается в области, где

предмет изучения и формирования — человек»¹.

Из содержания только что процитированного следует, что могут быть два пути реформирования (совершенствования, модернизации): достаточно длительный путь на основе теоретического анализа целей и выбора адекватных им средств их достижения, быстрый путь на основе так называемого здравого смысла, определяемого «эмпирией наличного бытия».

Автор ни в коей мере не собирается отстаивать первый путь и хулить — второй. Здравый смысл — это не так уж и плохо. Вот только тогда, когда он действительно здравый.

А если он корректируется особенностями менталитета?

«Режим сельскохозяйственного года заставляет работать на рывок. Такой режим труда вообще очень уважается и ценится уже и в тех сферах, где труд вполне можно распределить равномерно. Сколько насмешек вызывает у наших людей привычка работать по часам, ритмично отдыхая или обедая в точно установленное время! Нашему человеку действительно удобнее сделать яростный рывок, а потом остановиться и уже долгое время не делать решительно ничего.

Наш человек неколебимо уверен, что всё можно решить через безумный рывок. И пусть отставание по времени, утраченные возможности, сделанные глупости могут быть невозможны. Ничего! Сделаем рывок, и всё в порядке! Нашего работника крайне трудно отвлечь от любого, самого пустого развлечения потому, что «пора работать». И не потому, что он ленив. Он уверен, что наверстает упущенное во время рывка, а осуждается как раз

¹ Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности/из кн. Философско-психологические проблемы развития образования. М.: Педагогика, 1981. С. 54 и сл.

«деловой» и «гоношистый» человек, который разбивает компанию, суетится и мешает остальным пить чай и курить, чтобы идти работать.

На рывок работать невозможно там, где нужна строгая технологическая и исполнительская дисциплина. И потому все наукоёмкие технологии и сложные производства вызывают у наших людей внутренний протест и эмоциональное осуждение.

Из традиции работы на рывок вырастает и судьба, индивидуальная жизнь на рывок.

И жизнь общества — на рывок. И государственная жизнь. И сама история — на рывок. А делается история на рывок людьми, живущими как в затыжном прыжке, работающими по 20 часов в сутки, не видящими неделями собственных детей и органически не способных понять, что они обедняют самих себя, собственную жизнь.

Выдумка большевиков? Но таковыми были и сподручные царя Ивана Грозного — самого русского, самого православного царя за всю историю Московии. И Петра I. И очень многие соратники Александра I и Александра II»².

Думаете, что это не имеет никакого отношения к нашему разговору?

Вот вам пример из недавнего прошлого.

В ответ на неоднократные выступления автора в конце восьмидесятых годов о недопустимости «кавалерийского подхода» к реформе школы председатель Госкомобразования СССР Г.А. Ягодин в личном письме к автору (№ ЯО-6519/34-37 от 6.07.88 г.) написал: «Конечно, было бы гораздо разумнее и эффективнее сначала создать концепцию, подвести под преобразования солидную научную основу, а затем уж приниматься за практические дела. К сожалению, и Вы хорошо это знаете, ситуация с общеобразовательной школой так запущена, что требует сначала неотложной помощи и создания необходимой для оздоровления атмосферы, а затем уж система-

² Бушков А.Л., Буровский А.М. Россия, которой не было-2. Русская Атлантида: Историческое исследование. Красноярск: БОНУС; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. С. 258 и сл.

тического лечения на строго научной основе».

Вот так: на словах соглашаемся, что необходимо делать всё медленно и аккуратно, а на деле отстаиваем правильность стратегии рывка на базе здравого смысла.

О мифах

За поиском мифов далеко ходить не надо. Достаточно обратиться к тексту закона РФ «Об образовании», к самым первым фразам:

«Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (учащимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Миф есть описание действительного события в восприятии дурака и в обработке поэта.

А. и Б. Стругацкие

Под получением гражданином (учащимся) образования понимается достижение и подтверждение им определённого образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом»³.

Из процитированного следует, что интересы государства и общества совпадают, что сфера образования имеет единственного заказчика: содержание государственного образования есть педагогическая проекция тех целей, которые ставит перед школой общество⁴.

Обратившись к последнему советскому изданию БСЭ, устанавливаем, что по

³ Законодательные акты Российской Федерации в сфере образования, 2008 г. М.: Российская академия образования. С. 11.

⁴ См. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. С. 7.

отношению к обществу, понимаемому как исторически сложившаяся совокупность форм совместной деятельности людей⁵, государство представляет собой лишь политическую организацию его жизни, некоторую управляющую систему, руководящую основными сферами общественной жизни и опирающуюся в случае необходимости на силу принуждения⁶.

Иными словами, государство по отношению к обществу как некоей сложной системе представляет собою лишь одну (пусть важнейшую) подсистему. А это означает, что реальное раскрытие сущности того объекта, который фигурирует в отечественной литературе под названием «социальный заказ общества школе», требует предварительного анализа представлений о «включённом» и «автономном» существовании той подсистемы, которая называется государством.

С самых общих позиций каждая достаточно развитая система деятельности в совокупности с оформляющими её учреждениями, с одной стороны, является самостоятельным организмом, функционирование и развитие которого подчиняется прежде всего принципу поддержания и сохранения себя, а с другой стороны, сколь бы развитой такая система ни была, она — лишь составная часть (орган) всей совокупной общественной деятельности и, следовательно, в функционировании и развитии должна быть подчинена принципам и законам жизни целого, должна рассматриваться как элемент этого целого, имеющий собственную жизнь только на уровне морфологических процессов и структур.

Если признать сказанное выше справедливым, то из него следует, что государству (как и всякой другой системе такого рода) присущи две группы целей:

а) собственные, детерминируемые автономным существованием системы и необходимос-

тью сохранять и поддерживать себя (даже за счёт других смежных систем);

б) несобственные, определяемые функционированием объёмлющих систем (например, общества) и необходимостью.

Но такое соотношение между собственными и несобственными целями (когда подсистема жертвует собою ради сохранения целого) есть идеал — в реальности имеют место варианты.

И если исходить из реальности функционирования рассматриваемых институтов, то придётся признать, что идеал жителя любого государства и идеал полноценного члена общества качественно различны.

С точки зрения государства, т.е. некоей иерархически выстроенной бюрократической структуры, идеальным жителем страны является профессионал-конформист: человек, блестяще владеющий определёнными профессиональными знаниями, умениями и навыками, целиком и полностью погружённый в производственную и личную жизнь, согласный с государственным устройством и порождаемым им порядком вещей, безусловно подчиняющийся всем распоряжениям начальства и государственных служащих.

Идеалом же человека общественного является личность — индивид, познавший основное противоречие эпохи, живущий «внутри» этого противоречия и старающийся своими действиями его разрешить. Для него государственные установления не догма, принимаемая без всяких рассуждений, а объект анализа, критики и возможных изменений.

То и другое состояние индивида — крайние точки некоей шкалы реальных состояний индивидов.

Если согласиться с такой моделью, то следует признать: то, что в современной педагогической литературе трактуется как социальный заказ, на самом деле является неким компромиссом, некоторой

⁵ БСЭ, т. 18, С. 248.

⁶ БСЭ, т. 7. С 176.

равнодействующей двух противостоящих идеалов индивида, т.е. содержание образования в определённый исторический промежуток времени как бы отражает то состояние индивида на введённой выше шкале, которое установилось в результате действия двух противоположных сил — силы государственного воздействия и силы общественного мнения. Очень образно это было выражено в романе Стругацких «Хромая судьба» в словах одного персонажа, обсуждающего проблемы соотношения прогресса и правительственной политики: «каждое правительство вынуждено одной рукой... то есть не рукой, конечно, одной ногой нажимать на тормоз, а другой — на акселератор. Как гонщик на повороте. На тормоз — чтобы не потерять управление, а на акселератор — чтобы не потерять скорости, а то ведь какой-нибудь демагог, поборник прогресса, обязательно спихнет с водительского кресла»⁷.

Ни в одной из работ по проблемам содержания образования существо этого компромисса (чем поступаются обе «высокие договаривающиеся стороны») не рассматривается.

А между тем проблема компромисса важна, так как она существенным образом связана через содержание учебных целей как с объёмом учебного материала, так и с временем, необходимым на достижение соответствующей учебной цели.

И пока мы не разберёмся с этой проблемой, пока мы твёрдо не определим, что со стороны государства может быть реально обеспечено всеми видами ресурсов, мы будем руководствоваться красивым, но недостижимым мифом.

Но это ещё не всё. Приведённая выше формулировка из «закона об образовании» содержит ещё один миф, согласно которому обучение и воспитание неразрывно связаны друг с другом. При этом воспитывающая функция обучения является ведущей.

Приведённые выше формулировки не придуманы автором для удобства последующей критики. В той или иной форме они содержатся во всех публикациях, связанных с обсуждением проблем обучения.

⁷ Стругацкий А., Стругацкий Б. Хромая судьба. Роман. М.: ТЕКСТ, 1993. С. 45.

Вот типичный пример из учебника по педагогике для педагогических вузов: «...главным показателем развития циклов учебного процесса являются ближайшие дидактические цели педагогического труда, которые группируются вокруг двух основных целей:

- **образовательная** — чтобы все учащиеся овладели основами наук, приобрели определённую сумму знаний, навыков и умений, развили свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели начатки трудовых и профессиональных навыков;

- **воспитательная** — чтобы воспитать каждого ученика высоко нравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой. Соотношение этих целей в условиях современной школы таково, что первая подчинена второй. Следовательно, главная цель образования — вырастить человека честного, порядочного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал»⁸.

Всё процитированное выше — ничто иное, как требование к массовой общеобразовательной школе формировать и воспитывать каждого ученика как творческую личность, обеспечить его умственное развитие, возбуждать интерес этой личности к постоянному пополнению знаний и общественной активности.

Позвольте вопросы. Разве гоночный автомобиль, предназначенный для рекордных заездов, собирается на обычном конвейере? Разве так называемый серийный автомобиль, направляемый на всякие международные ралли, перед своей

⁸ Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 135.

отправкой весь не перебирается вручную самыми опытными и классными специалистами?»

А ведь призывы к формированию в школе творческой личности — ни что иное, как обращённое к педагогам-практикам требование в условиях массового поточного производства создавать уникальные «изделия» в виде множества творческих личностей, сознающих свою ответственность за будущее если не всего человечества, то хотя бы своей страны.

Прочтя вышеизложенное, можно возмутиться бесстыдностью человека, посмеявшегося сравнить процесс обучения и воспитания подрастающего поколения с массовым машинным производством.

Воспитывает и формирует человека вся окружающая его действительность — власть, реально действующая система общественных отношений, семья и т.д. и т.п. А массовая общеобразовательная школа представляет собой лишь весьма ограниченную часть этого окружения. И к формулируемым ей задачам надо подходить с полным осознанием только что сказанного.

Для читателя, желающего более подробно разобраться в проблеме соотношения обучения и воспитания, будет небезынтересно познакомиться с некоторыми положениями теории деятельности, на которую в последнее время ссылаются многие педагоги и психологи.

Эта концепция, введённая в психологию за последние десятилетия XX века, в наиболее полном виде отражает всю специфику теоретического подхода к исследованию психических процессов, которому следует подавляющее большинство российских психологов. Как заметил С.Л. Рубинштейн⁹, цель введения понятия деятельности состояла в том, чтобы объединить психологическим изучением как внешнее поведение человека, так

⁹ Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

и его сознание. В свою очередь, тезис о единстве сознания и деятельности делает возможным теоретическое и экспериментальное изучение сознания через анализ, конструирование и целенаправленное формирование внешнего поведения.

Будущее российской школы

Никакой оригинальной концепции отечественная дидактика не сформулировала. Более того, наша школа, начиная с тридцатых годов, ориентируется на концепцию материального образования. Но главное не в этой ориентации, а в том, что изучение основ наук способствует развитию учащихся. А вот это — миф. А правда — в другом. Изучение основ наук может способствовать развитию учащихся при соблюдении некоторых весьма важных условий.

Дело в том, что научные знания¹⁰ отличаются от утверждений здравого смысла (так называемых житейских знаний) своей сущностью, формой представления и методом получения.

Отличие по сущности является следствием того, что научные знания связаны с реальной действительностью опосредованно — через идеальные объекты (модели), полученные путём отвлечения от многих свойств реальных объектов.

Конкретный пример: в реальном пространстве и реальном времени перемещаются различные объекты (планеты, поезда, пешеходы и т.д.).

Если ставится задача определения взаимного расположения тел и его изменения с течением времени, то отвлекаются от бесконечного количества свойств реальных объектов и заменяют их либо материальными точками, либо системой материальных точек. Кроме того, отвлекаются от

¹⁰ Всё сказанное далее имеет отношение к естественнонаучному знанию.

свойств реального пространства — вместо него начинает фигурировать некоторая система отсчёта, в которой положение каждой материальной точки в определённый момент времени (показания часов, связанных с выбранной системой отсчёта) определяется некоторой последовательностью чисел (координат). Именно в рамках такого идеализированного представления мы пользуемся законами геометрии для определения взаимного расположения точек и законами механики для фиксации изменения положения точек с течением времени.

К реальности же полученные результаты относятся лишь в той мере, в какой с помощью идеализированных объектов мы отразили основные факторы, действующие в реальности.

Второе отличие «по форме» заключается в том, что научные знания отличаются от житейских тем, что они выражены в виде определений, теорем, формул и т.д., построенных по законам формальной логики с чётким разделением на неопределяемые и «выводные» понятия.

Третье отличие «по методу» состоит в том, что житейские знания базируются либо на догматических утверждениях, либо на единичных наблюдениях (что не лучше догматизма), в ходе которых действуют многие не поддающиеся строгому учёту факторы, в то время как методом науки является строго поставленный эксперимент с последующим выводом из него, которому предшествует определённая гипотеза о характере изучаемого явления.

Сейчас — только один пример. Наши учащиеся, изучив в курсе математики доказательства множества теорем, сами выстроить доказательство чего-либо не умеют. Сообщённое им при изучении математики определение — «доказательство — это рассуждение, с помощью которого истинность доказываемого предложения устанавливается на основании других, уже известных предложений (истинность которых установлена ранее или принимается без доказательства) — остаётся пустым звуком, не имеющим никакого отношения к содержанию других изучаемых в школе предметов (а уж по отношению к внешкольной жизни и подавно).

Зачастую слушая по телевидению дискуссии наших политиков, экономистов, правоведов по актуальным вопросам, вспоминаешь те строки из романа Д. Лондона «Морской волк», в которых описана сцена обсуждения умений детёнышей тюленей: «Вот и теперь он орал, размахивал руками и отчаянно бранился — и всё только потому, что другой охотник не соглашался с ним, что тюлений белёк от рождения умеет плавать. Керфут утверждал, что этим уменьем новорождённый тюлень обладает с первой минуты своего появления на свет, а другой охотник, Лэтимер, тощий янки с хитрыми, похожими на щёлочки глазками, утверждал, что тюлень именно потому и рождается на суше, что не умеет плавать, и мать обучает его этой премудрости совершенно так же, как птицы учат своих птенцов летать.

Остальные четыре охотника с большим интересом прислушивались к спору, кто лёжа на койке, кто приподнявшись и облокотясь на стол, — и временами подавали реплики. Иногда они начинали говорить все сразу, и тогда в тесном кубрике голоса их звучали подобно раскатам бутафорского грома. Они спорили о пустяках, как дети, и доводы их были крайне наивны. Собственно говоря, они даже не приводили никаких доводов, а ограничивались голословными утверждениями или отрицаниями. Уменье или неумение новорождённого тюленя плавать они пытались доказать просто тем, что высказывали своё мнение с воинственным видом и сопровождали его выпадами против национальности, здравого смысла или прошлого своего противника»¹¹. Именно от того, насколько адекватно выбраны средства, зависит, будет ли достигнута цель. **НО**

¹¹ Лондон Д. Сочинения, том 4. М.: Гослитиздат, 1955. С. 38 и сл.