

Школа является социальным институтом, созданным обществом с вполне определенной 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 объемом 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. всегда имеют определенную 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, приходящих 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 молодежи. В.В. Давыдов еще в 70-х годах прошлого века предупреждал, что в динамично развивающемся обществе классическая педагогика в ее сложившемся варианте обречена на постоянное расширение информационного объема учебных программ, что со временем приведет к кризису в образовании, падению его уровня, т.к. учащиеся будут не в состоянии качественно усвоить весь объем знаний в течение 10-летнего обучения. Именно такое, уже одиннадцатилетнее образование мы имеем сегодня. Увеличение времени обучения и использование якобы инновационных технологий не обеспечило 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 базового (традиционное предметное обучение) или, тем более, углубленного 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 еще 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» [1, с. 25]. А. Бине полагал, что «мало-помалу будут совсем оставлены возвышенные, но чересчур схематичные идеи, согласно которым образование есть благо само по себе и грамотность имеет как бы нравственную ценность» [1, с. 23]. 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» [1, с. 14-15]. Позиция А. Бине сформировалась на основе его тридцатилетнего практического опыта работы в школах Америки, Германии и Франции. Никаких

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

экспериментальных исследований для ее 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 20 века в работах Д. Дьюи, который видел ее «в признании конечной целью постановки ума, такой привычки мышления, которое мы называем научным» [11, с. 10]. 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» [11, с. 201]. Образовательная концепция Д. Дьюи имела в нашей стране особую популярность на взлете 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 ребенка учиться самостоятельно, то есть превратить его из обучаемого в учащегося, сделать субъектом собственного образования. Для этого нужно уже в начальных классах, как считал В.В. Давыдов, 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 ребенка в позицию субъекта учебной деятельности» [8, с. 8].

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 воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания» [10, с. 388-389]. Он подверг основательной критике сложившуюся систему школьного образования, называя его «ремесленным обучением, сложившимся еще несколько веков назад» [8, с. 115], которое закрепляет ограниченный эмпиризм мышления ребенка. «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, с. 213].

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» [12, с.7]. 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, свое мышление, свою деятельность и способности, но именно личность» [12, с. 20]. 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 одаренные дети, и дети с разной подготовленностью и разными интересами» [12, с. 20].

В рамках этого направления сформулирована «гуманистическая парадигма образования» (или «лично-ориентированная педагогика»), в которой делается акцент на развитии личности каждого ребенка. Предполагается, что сам учебный процесс должен быть реорганизован таким образом, чтобы возникла «система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для решения ребенком задач, возникающих у него в процессе взаимодействий в школьной среде» [3, с. 11-12]. Например, М.Р. Битянова указывает, что психологи и педагоги должны «таким образом перестроить, модифицировать школьную среду, чтобы она была максимально благоприятна для решения образовательных и других задач ребенка» [4, с. 9].

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 приспосабливаться к каждому конкретному ребенку, но не до бесконечности. Есть ряд требований, норм, жестких правил, которые ребенок должен усвоить» [2, с. 12-13]. Конкретное определение границ приспособляемости среды и требований к ребенку ученые-теоретики предлагают решать педагогическому коллективу самостоятельно. В качестве ориентиров предлагаются образовательные стандарты.

К чему же мы сегодня пришли? Основу современной образовательной парадигмы составляет 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 ребенку эмоциональный комфорт во время учебы, минимизировать объем 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 – это поставить цели, а методы и пути их достижения – это 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 чем 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 степень обучения [23, 25].

Переход на вторую степень обучения (начиная с 5 класса) всегда был сопряжен с падением успеваемости и появлением проблем в учебе 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 кризисом, 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 лично-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 учебой, 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, основным из которых является навык чтения. Даже когда ребенок успешен в начальной школе, это еще не означает, что он сможет без проблем продолжать учиться в средней школе. 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 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 ребенка 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 выполнима при условии минимального речевого и психомоторного развития и наличии простой ассоциативной памяти. Если ребенок еще 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 ребенок 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 ребенок 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 определенную структуру, которая выстраивается по понятийному принципу. В ее основе лежат базовые понятия и аксиомы, из которых постепенно выводятся более частные, специальные понятия, вырастает сама пирамида науки. Чтобы воспринять любую науку, ее внутреннюю логику и взаимосвязь отдельных частей, необходимо обладать понятийным мышлением, которое способно адекватно отражать закономерности, используемые в научных обобщениях. Операциональная система интеллектуальной деятельности 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 все, что ему объясняют на уроках и что он сам читает в учебниках и других научных пособиях и книгах.

Если понятийное мышление не сформировано, ребенок 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 еще какое-то время зубрить и получать хорошие отметки за пересказы, хотя на вопросы, стоящие в конце параграфа, далеко не всегда могут 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 ребенка 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 ни что иное, как «перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления» [6, с. 252].

До школы, пока не началось систематическое обучение, ребенку не приходится ежедневно сталкиваться с информационными потоками, 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 объем новой информации, которую ежедневно приходится обрабатывать и усваивать ребенку. И тот способ обработки информации, который будет постоянно, на протяжении первых трех-четырех лет использовать ребенок, 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 ребенок испытывает трудности при изучении наук, т.к. у него не сформировались операции, необходимые для восприятия и понимания закономерностей построения научных знаний.

Если опять обратиться к самому Л.С. Выготскому, то он в экспериментальном исследовании доказал, как следует строить обучение в начальных классах, чтобы у всех детей сформировать понятийное мышление. Он еще 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 проводилось 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 ведет к повышению уровня научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника» [6, с. 186]. И далее Л.С. Выготский пишет: «тем, что знания передаются ребенку в определенной 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» [6, с. 187]. «Научные понятия преобразуют и поднимают на высшую ступень спонтанные» [6, с. 264]. При усвоении научных знаний формируются понятийные структуры, которые и перестраивают спонтанное мышление ребенка 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 пред школой в связи с обучением ребенка»** [6, с. 184-185].

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 определенными программами и методами обучения. Традиционные формы обучения, сложившиеся еще 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 (68). 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 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. Я проводила психологические обследования и консультировала 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 одноклассников не только из «В» и «Г» классов, но и из «А» класса, успешно окончили школу и поступили в вузы, хотя в 1-ом классе уровень их развития был ниже среднего и на много 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» класса [17, с163-165].

Вся моя почти тридцатилетняя исследовательская и практическая работа в школах убедила меня в правоте Л.С. Выготского и В.В. Давыдова: не ставшие уже традиционными психологические занятия и игры, а изучение наук формирует понятийное мышление, создает мощный потенциал интеллектуального 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 ее усвоения [16]. Мои многолетние исследования показали, что развитое понятийное мышление качественно меняет всю дальнейшую жизнь ребенка, в том числе, и характер прохождения подросткового кризиса [13, 17, 18, 26, 27, 30]. Понятийное мышление способствует развитию социального интеллекта, толерантности, формирует адекватную самооценку и позитивные коммуникативные установки, оптимизируя сферу общения [19, 29]. Оно же стимулирует развитие различных способностей (лингвистических, математических и пр.), в результате чего снимается эмоциональное напряжение в процессе учебы, формируются уверенность в своих силах и учебная мотивация [15, 24]. Понятийное мышление дает скачок в развитии креативности, способствует формированию позитивных жизненных ценностей, правового и гражданского сознания [14, 22, 23, 30].

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 я писала неоднократно [20, 28]. Сегодня программы не только начальной школы, но и в значительной степени – 5-6-х классов избавляют ребенка 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 ее

научной классификаций 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». Все больше программы строятся таким образом, чтобы ученик смотрел на картинки, слушал, запоминал и пересказывал. По рекомендациям психологов, с учетом 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 ребенка наглядно-образную форму. В наглядно-образной форме невозможно выразить и представить объективные научные законы, их приходится упрощать, в результате не остается 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 овладевает понятийным мышлением, то у них закрепляются имеющиеся допонятийные формы, а время, когда еще 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 учебе и низкая 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, несмотря на подростковый кризис. Так подростковый ли кризис виноват?

В школе происходит именно то, от чего предостерегал Л.С. Выготский: обучение ориентируется на завершенные циклы развития, плетется в его хвосте и потому ничего не может дать развитию. Осуществляемая в настоящее время реформа образования не изменяет его сути: оно остается 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-либо 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 обобщенные и систематизированные знания. Т.е. те 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 произойдет и никакого интеллектуального развития, которое обеспечивалось бы, если бы дети изучали науки.

В новых образовательных стандартах особое значение придается 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, символьном, 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 ребенок. **Если ребенок изучает науки и последовательно осваивает приемы 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.

Создается впечатление, что теоретики, реализующие системно-деятельностный подход в образовании, не отдают себе отчет в том, что влияние деятельности на психическое развитие не прямое и абсолютное, а зависит от ее 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 ее 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 тоже 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 ребенок 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 не совпадение объема 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 знающие, что живые существа тоже остаются физическими телами, тем не менее в большинстве случаев отвечают, что живых существ в списке больше, чем физических тел» [5, с. 296]. Я провела аналогичный эксперимент, предложив данное задание и еще 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 [16, с. 48]. 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 ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет.

Можно констатировать, что психология до сих пор поражена, как говорил Л.С. Выготский, «болезнью антиисторизма» (53, с. 16). 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 нем самом силами, подчиненными своей имманентной логике. Культурное 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» [7, с.17].

Л.С. Выготский утверждал, что в процессе спонтанной активности, без изучения наук и общения с понятийно мыслящими взрослыми ребенок 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 еще 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 ребенка 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 определенных взаимосвязях между собой. Они организуются по принципу «понятийной пирамиды», вершину которой образуют аксиоматические положения, трансформирующиеся далее от более общих к более частным понятиям. Поэтому любое новое понятие, которое ученик узнает 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» [6, с. 222], то есть потенциально содержит все направления будущих связей и отношений для своего развития. Получаемые ребенком научные знания организуются в понятийные структуры, и тем самым им усваивается и общий понятийный принцип структурирования информации, т.е. формируется понятийное мышление.

Зачатки понятийного мышления могут формироваться в личном спонтанном опыте ребенка, 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 своем 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 подчеркивал что, сила научных понятий - в их системности, осознанности, то есть потенциальной готовности к произвольному использованию. Слабость научных понятий - в их привнесенности, несвязанности с личным опытом ребенка, 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 ребенок бойко отвечает правило и тут же пишет с ошибками, знает формулу и не может решить задачку. Это еще раз говорит о том, что в учебе – главное не память. Когда школьник впервые слышит определение, видит формулу, 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 ребенка, будут наполняться конкретным содержанием, становиться понятными, используемыми произвольно и правильно, а не просто воспроизводиться 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 определенное 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. Выготский [6, с. 185-187], 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 ее 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 приемов 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 осознает 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, не в отработке практических навыков, а способствовать развитию понятийного мышления.

Л.С. Выготский еще 100 лет назад понял и пытался объяснить всем, почему важно развить именно понятийное мышление и как это надо делать. Он писал, что понятийное мышление формируется только при изучении наук, т.е. посредством освоении объективных законов окружающего мира. На различном материале конкретных наук ученик постигает объективные законы, которым подчиняются изменения в природе и обществе. Естественно, что, 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 в последствии, 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 несвязанными 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?

Литература

1. Бине А. Измерение умственных способностей. СПб., 1998.
2. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., 1997.
3. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. М., 1998.
4. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998.
5. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.2, М., 1982.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.3, М., 1983.
8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
9. Давыдов В.В. Соотношение конкретных и абстрактных знаний в начальном обучении. М., 1968.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

11. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997.
12. «Школа 2100» Образовательная программа и пути ее реализации. // Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 3. М., 1999.
13. Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Ученые записки СПбГИПСР, 2009. №2 (12), с. 50-57.
14. Ясюкова Л.А. Влияние одаренности на интеллектуальное и социальное развитие подростков // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие, СПб., 2009, с. 189-194.
15. 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.
16. Ясюкова Л.А. Зависимость интеллектуального развития учащихся средней школы от особенностей учебных программ // Вестник СПб ГИПиСР, т.4, 2004, с. 62-66.
17. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб., ИМАТОН, 2005.
18. Ясюкова Л.А. Особенности интеллектуального и личностного развития старших подростков (лонгитюдное исследование). // Вестник СПбГУ, сер. 6, Вып. 4, №30, 2001, с. 95-101.
19. Ясюкова Л.А. Особенности формирования социального интеллекта одаренных подростков // Ученые записки СПбГИПСР, 2008. №2 (10), с. 48-53.
20. Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии, 2011, № 2, с. 25-30.
21. Ясюкова Л.А. Правовое сознание в структуре ментальности россиян. СПб., СПбГУ, 2008.
22. Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Практическая психология. № 4, 2000, с. 1-13.
23. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. СПб., ИМАТОН, 2001.
24. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. СПб., ИМАТОН, 2005.
25. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб., «Речь», 2003.
26. Ясюкова Л.А. Роль понятийного мышления в обучении // Вестник практической психологии образования, № 1(2), январь-март, 2005, с. 22-29.
27. Ясюкова Л.А. Социально-психологические особенности подростков с проблемным поведением // Ученые записки СПб ГИПСР, 2007, №1 (7), с. 62-66.
28. Ясюкова Л.А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национальный психологический журнал, №1(2) сентябрь 2007, с. 112-116.
29. Ясюкова Л.А. Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник СПб Госуниверситета, 2008. Серия 12, вып. 4, с. 574-583.
30. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ, вып. 3 (60), 2010, с. 150-164.