

А.А. Леонтьев

ПЕДАГОГИКА

ЗДРАВОВОГО

СМЫСЛА



Алексей Леонтьев

Педагогика здравого смысла

НПФ «Смысл»

2016

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.8

Леонтьев А. А.

Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев — НПФ «Смысл»,
2016

ISBN 978-5-89357-360-2

В книге впервые собраны все основные работы в области философии образования и педагогической психологии видного российского ученого, оставившего заметный след в целом ряде гуманитарных дисциплин, Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004). Он принимал деятельное участие в образовательной реформе в стране, опубликовал много работ, посвященных общепедагогическим темам и возглавил новую образовательную программу «Школа-2000» (впоследствии «Школа-2100»), которую приняли на вооружение тысячи школ во всей стране. Педагогам, психологам и всем интересующимся проблемами российского образования.

УДК 159.922.7(075.8)

ББК 88.8

ISBN 978-5-89357-360-2

© Леонтьев А. А., 2016

© НПФ «Смысл», 2016

Содержание

Вопросы образования и педагогической психологии в работах А.А. Леонтьева	7
Часть 1. Общие вопросы образования	18
1.1. Образование	18
1.2. Воспитание	21
1.3. Образование в России	23
1.4. Что такое деятельностный подход в образовании	49
1.5. Личность, деятельность, образование	51
1.6. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее образование)	55
1.7. Развитие мышления в процессе обучения	58
1.8. Психологический статус знаний	62
1.9. Психология обучения чтению	64
1.10. Психология коллективной деятельности в учении	69
1.11. Технология развивающего обучения: некоторые соображения	73
1.12. О реформе образования в России	80
1.13. Патриотическое воспитание и «национальное образование»	86
1.14. Психолого-педагогические вопросы непрерывного педагогического образования	89
1.15. Плюсы и минусы университетского психологического образования	98
Часть 2. «Школа 2100»	101
2.1. Что такое «Школа 2100» сегодня	101
2.2. Что такое образовательная система «Школа 2100» для каждого из нас	102
2.3. «Школа 2100» и воспитание будущего гражданина России	106
2.4. Педагогика здравого смысла	111
2.5. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100»	125
2.6. Оценка, отметка, самооценка	134
2.7. Организация учебной и личностной подготовки перехода детей из начальной школы в основную	135
2.8. Психология учения и обучения в дошкольном возрасте	139
2.9. Основные пути системного обновления организации образовательного процесса в старших классах	142
Часть 3. Психология и методика обучения языкам	145
3.1. Не надоело ли нам быть глухонемыми?	145
3.2. Словесность	150
3.3. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка	152
3.4. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам	158
3.5. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком	164
3.6. Принцип коммуникативности сегодня	172

3.7. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков	178
3.8. Психолого-педагогические основы деятельности преподавателя русского языка как иностранного	181
3.9. К основаниям личносно ориентированной методики преподавания неродного языка	190
3.10. Россия: многокультурность, многоязычие, толерантность	195
3.11. Языковая и культурная компетенция в системе языкового образования в РФ	201
Часть 4. Приложения	204
4.1. Образовательная программа «Школа 2100»	204
4.2. Портрет выпускника начальной школы, занимавшегося по программе «Школа 2100»[27]	261
Литература	264
Комментарии	273

Алексей Леонтьев

Педагогика здравого смысла

© Издательство «Смысл», 2016

© А.А. Леонтьев, наследники, 2016

Издание подготовлено при поддержке РГНФ, проект № 15–06–10942а «Научное наследие А.А. Леонтьева»

Издание выполнено при поддержке РГНФ, проект № 16–06–16025

* * *

Вопросы образования и педагогической психологии в работах А.А. Леонтьева

Алексей Алексеевич Леонтьев (1936–2004) оставил заметный след во многих науках о человеке. Можно долго и аргументированно спорить, в какую научную дисциплину правильнее всего «записывать» этого ученого и в какой из областей его научные заслуги наиболее весомы. А.А. Леонтьев получил филологическое образование, приобрел мировую известность прежде всего как лингвист и специалист по методике преподавания иностранных языков. Затем его интересы смещаются в область психолингвистики и социальной психологии, по которой он защитил вторую докторскую диссертацию, а затем – общей психологии и этнологии. С середины 1990-х годов педагогика начинает занимать центральное место в интересах А.А. Леонтьева, а в последние годы перед смертью стал виден его масштаб как методолога гуманитарных наук. Впрочем, в его творчестве грани между различными дисциплинами оказывались успешно преодолены; в своем выступлении на конференции, посвященной 70-летию А.А. Леонтьева, А.Г. Асмолов метко охарактеризовал его как одного из последних представителей гуманитарного энциклопедизма, не вписывающегося в дисциплинарные рамки (Асмолов, 2008), которые вообще для гуманитарных наук весьма относительно. И не сговариваясь с А.Г. Асмоловым и друг с другом, А.А. Леонтьева сравнивают с мыслителями Возрождения другие авторы воспоминаний о нем – его старый друг, известный белорусский психолог Я.Л. Колосминский (2008) и легендарный многолетний декан факультета журналистики МГУ Я.Н. Засурский (2008). В недавней публикации (Асмолов, 2016) А.Г. Асмолов описывает А.А. Леонтьева как «человека-мост», простирающего связи между культурно-деятельностной методологией познания, когнитивными науками и современными теориями коммуникации.

Будучи сыном прославленного А.Н. Леонтьева, он был обречен на сравнение с ним и пребывание в его тени, долгое время не позволявшее оценить адекватно его вклад в науку. Именно это и стало причиной, по которой он в молодости отверг научную карьеру психолога и поступил на другой факультет, избегнув так называемой семейственности. При этом он никогда не отрицал огромное влияние отца на его профессиональное и личностное становление. Встречаясь с упреками в отсутствии психологического образования, он отшучивался: «Зато у меня есть психологическое воспитание!» Став ученым, он успешно развивал психологические воззрения А.Н. Леонтьева и его школы в смежных областях, которые ранее были довольно слабо затронуты влиянием идей психологии деятельности. Так возникли прочно связанные с именем А.А. Леонтьева теория речевой деятельности и теория общения как деятельности, а также целый ряд других плодотворных идей. И через четверть века после смерти А.Н. Леонтьева Алексею Алексеевичу, который готовил в 2003 году празднование его столетнего юбилея, удалось, по сути впервые за это время, заставить школу А.Н. Леонтьева почувствовать себя единым целым.

Если вклад А. А. Леонтьева в лингвистику и психолингвистику, а также в социальную психологию получил достойную оценку и признание, то его разработки последних лет жизни, касающиеся общей педагогики, не были еще никем проанализированы и систематизированы. Они впервые публикуются в виде отдельной книги, которая позволяет системно представить педагогическое наследие А.А. Леонтьева – всеохватывающую и хорошо сбалансированную концепцию, вобравшую в себя практически все ценное из взглядов реформаторов российской педагогики последних десятилетий.

Жизненный путь А.А. Леонтьева

Кратко представим основные вехи научной биографии А.А. Леонтьева (полный вариант см.: *Леонтьев, Леонтьева, 2007; Леонтьев, Леонтьева, Тарасов, 2016*).

Алексей Алексеевич Леонтьев родился 14 января 1936 года в Москве. Он был единственным ребенком Алексея Николаевича Леонтьева и его жены Маргариты Петровны (в девичестве – Лобковой).

Окончив школу в 1953 году с золотой медалью, А.А. Леонтьев уже знал, что хочет быть ученым, но с трудом принимал решение о факультете – думал и об истории, и об органической химии, и о языкознании, и о психологии. В итоге поступил на романо-германское отделение филологического факультета МГУ Университет он окончил в 1958 году. Его дипломная работа получила высокую оценку; благодаря ей А.А. Леонтьев в виде исключения был сразу принят на работу в Институт языкознания АН СССР. Кандидатская диссертация по филологическим наукам, которую А.А. Леонтьев «без отрыва от производства» подготовил и защитил в 1963 году, была посвящена общелингвистическим взглядам И.А. Бодуэна де Куртенэ. Уже в 1968 году Алексей Алексеевич защитил диссертацию на соискание степени доктора филологических наук по теме «Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности», причем еще до ее защиты у него вышло 9 монографий на разные темы, многие из которых переиздаются и сейчас. Именно с психолингвистикой чаще всего связывают имя А.А. Леонтьева, по праву считая его основателем этой дисциплины в нашей стране.

В то же самое время А.А. Леонтьев стал сотрудником образованного при МГУ Научно-методического центра русского языка; занимался и более общими вопросами психологии и методики преподавания иностранных языков. В течение нескольких лет он возглавлял интенсивное обучение иностранным языкам в СССР в качестве председателя Научно-методического совета по интенсивному обучению иностранным языкам при АПН СССР. В 1990 году А.А. Леонтьев избран генеральным секретарем Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков. С 1995-го – член Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации, а затем при Правительстве Российской Федерации.

Проблематика психолингвистики и речевого общения, пограничная между языкознанием и психологией, привела его к углублению в чисто психологические проблемы, и в 1975 году он защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по теме «Психология речевого общения». В том же году А.А. Леонтьев покинул Институт языкознания и перешел во вновь образованный Институт русского языка им. А.С. Пушкина на должность заведующего кафедрой методики и психологии.

В 1986 году, вплотную занявшись проблемами преподавания иностранных языков в школе и вузе, А.А. Леонтьев переходит на должность профессора кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне Московский педагогический государственный университет). С этого времени вопросы образования, которыми он занимался с начала 70-х годов, становятся для него одним из главных приоритетов. А.А. Леонтьев был членом президиума правления Педагогического общества РСФСР, руководителем секции «Массовые коммуникации в обучении и воспитании». С 1988 до 1991 года был членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» (заведовал там лабораторией языкового образования), участвовал в подготовке многих документов по содержанию российского образования. С 1994 года – ректор созданного им Института языков и культур им. Л.Н. Толстого. В 1992 году А.А. Леонтьев избирается действительным членом Российской академии образования, а в 1997-м – действительным членом Академии педагогических и социальных наук. С 1997 года – научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впо-

следствии – «Школа 2100»), разработки которой вплоть до недавнего времени реализовались в виде учебников, программ, методических разработок в более чем 4000 школ России.

В 1998 году А.А. Леонтьев принимает приглашение стать профессором факультета психологии МГУ, где работает вплоть до своей неожиданной скоропостижной смерти в 2004 году. Список научных работ А.А. Леонтьева включает около 900 названий, в том числе около 30 книг, причем его работы продолжают и продолжают выходить.

Вопросы педагогической психологии в работах 1970-х годов

Взгляды А.А. Леонтьева на вопросы педагогики и педагогической психологии развивались как плоть от плоти деятельностной теории. Вместе с тем он никогда не был склонен к противопоставлению одних взглядов другим, для него важнее были моменты сходства взглядов разных авторов и направлений, особенно тех, которые разделяли общие ценности и общий взгляд на человека; он прослеживал истоки актуальных сегодня взглядов до воззрений классиков педагогической мысли.

Обращение его к педагогическим проблемам началось в 1970-е годы в контексте, во-первых, проблемы обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному и, во-вторых, в контексте изучения закономерностей общения, частным случаем которого выступало педагогическое общение, общение учителя с учеником. По свидетельству самого А.А. Леонтьева (1996, с. 8), само понятие «педагогическое общение» ввели одновременно и независимо друг от друга сам А.А. Леонтьев и В.А. Кан-Калик в 1976–1977 годах, а в 1979 году вышло первое издание брошюры А.А. Леонтьева «Педагогическое общение» (второе, расширенное издание: *Леонтьев*, 1996) и книга В.А. Кан-Калика «Основы профессионально-педагогического общения» (1979).

Уже в этой книге А.А. Леонтьев определяет процесс обучения как совместную разделенную деятельность учителя и учеников (1996, с. 45) и выдвигает основные принципы построения обучения, которые получили разработку в его более поздних и более общих концепциях:

А. *Принцип активности*: учащиеся должны выступать как равноправные соучастники учебного процесса, а не как пассивные объекты манипулирования. Б. *Принцип креативности*: активность учащихся должна носить не репродуктивный, а продуктивный характер.

В. *Принцип коллективности*: учебный процесс должен выступать как коллективный процесс, в котором учащиеся вступают во взаимные отношения, ведущие к их взаимному обогащению.

Г. *Принцип проблемности*: учебный материал, предлагаемый для усвоения, должен даваться как способ решения той или иной задачи.

Д. *Принцип развивающего обучения*: решаемые задачи должны стимулировать ученика к движению вперед.

Е. *Принцип мотивированности* и

Ж. *Принцип индивидуализации* вряд ли нуждаются в комментариях (см.: *Там же*, с. 46–48).

Обращение к вопросам преподавания языков привело А.А. Леонтьева к вопросам методики преподавания и дидактики, и он, опираясь на идеи Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна и А.Н. Леонтьева, закономерно пришел к выводу: «Мы обучаем не столько самому *русскому языку*, сколько речевой деятельности, средством которой является русский язык» (2001б, с. 323). Мы не будем останавливаться здесь на этих идеях, на которые с тех пор опираются многие люди в разных странах, занимающиеся вопросами преподавания родного языка как иностранного. Значимость идей А.А. Леонтьева для этой области в полной мере рассмотрела его многолетний соратник Г.А. Китайгородская (2008).

Новые ориентиры российского образования и их исторические корни

Со второй половины 1980-х годов и особенно в 1990-е годы, с активизацией в России усилий по обновлению методологии образования, А.А. Леонтьев включается в эту деятельность с удвоенной энергией. Его новые работы в этой области охватывают теперь значительно больший круг масштабных вопросов, включая наиболее основополагающие.

А.А. Леонтьев вносит определяющий вклад в разработку новой образовательной программы «Школа 2000», которая вскоре изменила свое название на «Школа 2100». Статья, в которой А.А. Леонтьев обосновывал ключевые принципы этой программы, называлась «Педагогика здравого смысла» (Леонтьев, 2001 в, с. 379–404). Опора на здравый смысл явилась одним из ценностных оснований этого подхода. Другим таким основанием явилась опора на личность. А.А. Леонтьев подчеркивал, что психологическая теория его отца А.Н. Леонтьева – не просто теория деятельности, а теория деятельности – сознания – личности, причем чем дальше, тем больше акцент в этой теории смещается именно на личность, которая является основной категорией в этой триаде (Там же, с. 382). Для своего подхода он предлагает название «вариативный личностно-деятельностный подход» (Там же, с. 400).

Еще раньше, в 1985 году, в одной из статей А.А. Леонтьев писал, что в обучении должна, помимо всего прочего, реализовываться *личностно-развивающая функция*. «До сих пор задача формирования личности школьника часто связывалась лишь с воспитанием; применительно к обучению, как показывает анализ существующей психологической и педагогической литературы, еще не получила удовлетворительного решения. Между тем именно сейчас эта функция обучения выдвигается, пожалуй, на первый план» (см.: 2001б, с. 335).

Тем самым А.А. Леонтьев преодолевает традиционное разделение воспитания и обучения. За первым закрепляется ответственность за воспитание личности, а второе от личности «освобождается». Такое расщепление он считает ошибочным. Личность объединяет обучение и воспитание, выступает стержнем образования. Если задуматься, что именно образуется в процессе образования, можно понять, что образуется прежде всего личность; образование – это образование личности. А.А. Леонтьев дает образованию в целом ряде статей и документов такое определение: «Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию)» (например, см.: Там же, с. 444), подчеркивая, что это может происходить как в институциональных формах, так и в неинституциональных и может относиться как к знаниям, так и к личности.

«*Важнейшая ценность в педагогике – это человек*» (Образовательная программа... 2000, с. 16). Отсюда следует, что главной заботой системы образования выступает не столько система знаний, сколько формирование личности и деятельности. «Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его надо не просто *научить* – не менее, если не более важно *научить его учиться*» (Там же, с. 15).

Обзор развития взглядов на построение системы образования в России в русле истории российской педагогической мысли (Леонтьев, 2000б) позволяет увидеть предпосылки и корни такого понимания, начиная с К.Д. Ушинского. Ушинский подчеркивал, что главным предметом образования выступают не столько количество знаний и степень развития ума, сколько образ мыслей, чувств и поведение учащихся, а антропологической основой умственного и нравственного развития детей является самостоятельность, собственная деятельность ребенка. Усваиваемые ребенком знания и идеи должны складываться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь (Там же, с. 85).

Другим его единомышленником выступает Л.Н. Толстой, многие педагогические идеи которого предвосхитили современные взгляды К. Роджерса (на которого, а также на А. Маслоу и В. Франкла А.А. Леонтьев ссылается в своих поздних работах), а именно идея о том,

что «образовывающий» и «образовывающийся» должны иметь единую цель, и важнейшая задача – в изучении условий совпадения их деятельности и факторов, препятствующих такому совпадению. «Все образование, по Толстому, должно быть подчинено идее гуманизации научного знания и формированию самосознания и самоопределения личности ребенка. Главная задача образования – способствовать самостоятельному творческому мышлению учащихся» (*Там же*, с. 86). Другими словами, во взглядах Толстого обнаруживается идея фасилитации личностного развития.

В числе других предшественников, которым нет возможности уделить здесь специальное внимание, А.А. Леонтьев разбирает П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, А.В. Луначарского, Л.С. Выготского, переходя затем к идеям предприестроечной «педагогике сотрудничества» и «Концепции общего среднего образования» ВНИКа «Школа», в разработке которой в 1988 г. он принимал заметное участие. Общая разделяемая А.А. Леонтьевым идеология образования, которая прослеживается от XIX века до наших дней, заключается в том, что центром образования является личность. «Личность есть процесс постоянного самоопределения человека в реальном мире, регулирующий познавательные процессы, поступки, переживания и т. п. Она первична по отношению к деятельности и сознанию» (*Леонтьев*, 20016, с. 440). Главная задача образования состоит в том, чтобы создавать условия для самообразования и саморазвития личности. Вместе с тем образовательная программа «Школа 2100» констатирует: «Сегодняшний школьник еще внутренне не готов к жизни в условиях самоопределения, активности и достоинства. Эту готовность в нем необходимо выращивать. (Еще важнее выращивать понимание социальной и личностной необходимости такой жизни у общества в целом. Люди должны осознать: мы живем уже в другом мире.)» (Образовательная программа... 2000, с. 15).

Отсюда вытекают и целевые установки образования, выражающиеся в идеальном образе выпускника средней школы.

А. Он должен быть готов к производительному труду, в том числе умственному.

Б. Он должен быть готов к непрерывному образованию.

В. У него должно сформироваться естественнонаучное и гуманитарное мировоззрение.

Г. У него должен быть определенный уровень общекультурного развития.

Д. У него должны быть сформированы личностные свойства, обеспечивающие его успешную адаптацию в обществе, социальную активность и социально-личностное развитие.

Е. У него должны сформироваться установка на творчество и умения творческой деятельности.

Ж. У него должны быть сформированы знания, установки и базовые умения педагогической деятельности (*Там же*, с. 17–18).

Принципы «педагогике здравого смысла»

Вот основные позиции концепции «педагогике здравого смысла» (*Леонтьев*, 20016, с. 381–401).

А. Личностно ориентированные принципы

1. Принцип адаптивности

Школа должна приспособливаться, с одной стороны, к индивидуальным особенностям учащихся, с другой – к социокультурным изменениям среды.

2. Принцип развития

Задача школы – целостное развитие личности школьника, а не только его мышления, деятельности и сознания, создание условий для самореализации школьника и обеспечение готовности личности школьника к дальнейшему развитию.

3. Принцип психологической комфортности

Исключение по возможности всех стрессогенных факторов из учебного процесса и создание атмосферы, которая расковывает творческий потенциал и активность учеников.

Б. Культурно ориентированные принципы

1. Принцип картины мира

«Не набор и даже не система отдельных знаний ученика, а обобщенное, целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека – вот основное в содержании обучения» (Там же, с. 384).

2. Принцип целостности содержания образования

3. Принцип систематичности

4. Принцип смыслового отношения к миру

Обучение должно быть ориентировано на выработку не только знаний, но и отношения к этим знаниям.

5. Принцип ориентировочной функции знаний

Знание служит ориентировочной основой для различных видов деятельности.

6. Принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип

«Овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях» (Там же, с. 388).

В. Деятельностно ориентированные принципы

1. Принцип обучения деятельности

«Мы учим деятельности – не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия» (Там же, с. 388).

2. Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации

3. Принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития)

4. Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие

5. Креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества

Это касается всех видов творчества – технического, научного, художественного, педагогического. «Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать *самостоятельный выбор*, принять *самостоятельное решение*» (Там же, с. 390).

Г. Дополнительные принципы

1. Школа как часть образовательной среды

Учит не только школа, но и семья, сверстники, СМИ и многое другое. Школа не может успешно решать учебные и воспитательные задачи, если другие компоненты среды будут работать в противоположном направлении.

2. Готовность к дальнейшему развитию

Обучение должно создавать у школьника готовность к дальнейшему самостоятельному развитию. «В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему» (Там же, с. 393). Это понятие оказывается крайне важным с учетом выдвинутого

недавно положения о факультативном характере личностного развития после совершеннолетия (Леонтьев Д.А., 2013).

3. Принцип минимакса. Максимум оценок – минимум отметок. «Щадящая» система домашних заданий

«Школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню. Ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню» (Леонтьев, 2001, с. 394). Это позволяет вводить систему единых стандартов содержания образования без снижения общей планки образования.

Система изложенных принципов позволяет решать главную задачу современного образования: «Учить ребенка так, чтобы никакие, даже самые глубокие изменения в окружающем мире не смогли поставить его в тупик. Ориентировать ребенка на возможное будущее, в создании которого ему так или иначе придется участвовать, а не на мифологическое прошлое... и даже не на... как следует не осмысленное нами настоящее» (Там же, с. 393)

«Школа 2100» и концепция развивающего обучения

В программной статье «Педагогика здравого смысла» А.А. Леонтьев самоопределяется по отношению к другим подходам в русле «развивающего обучения», имея в виду под последним в первую очередь концепцию Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и концепцию Л.В. Занкова. Здесь Алексей Алексеевич также акцентирует больше общность, чем различия. Эта общность включает не только общие корни – взгляды Л.С. Выготского, – но и целый ряд общих содержательных позиций.

Вот два основных отличия. Первое состоит в том, что концепции Эльконина-Давыдова и Занкова исследуют и реализуют на практике отдельные стороны учебного процесса. «Мы же стремимся, не сходя с позиций развивающего обучения, охватить все аспекты деятельности обучения (со стороны учителя) и деятельности учения (со стороны ученика), сделав основной акцент на обеспечении самостоятельности и творческой ориентации ученика в процессе учения» (Леонтьев, 2001б, с. 396). Второе отличие состоит в том, что если концепция Эльконина-Давыдова, как и концепция Занкова, строит новую идеальную модель школы, то концепция, предлагаемая А.А. Леонтьевым, в большей мере учитывает сегодняшние реалии массовой школы и решает задачи построения модели развивающего обучения для переходного периода.

Гораздо больше общих моментов, которые А.А. Леонтьев находит со школой Эльконина-Давыдова:

- «Это, во-первых, сама основная идея *развивающего образования и развивающего обучения*, ориентация на приоритет в школьном образовании "всех форм воспитания личности учащихся, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности" (Давыдов, 1996б, с. 139).

- Это концепция *обучения как формирования деятельности в широком смысле («обучение деятельности»)*. При этом мы, как и Давыдов, исходим из известной позиции Э.В. Ильенкова – что оптимальным путем овладения знанием является "деятельность, направленная непосредственно на предмет" и изменяющая его (Ильенков, 1991, с. 387). Правда, Ильенков противопоставляет этот подход позиции, согласно которой учебная деятельность направлена на образ предмета, а по Давыдову преобразование как раз и есть "изменение внутреннего образа объекта" (Давыдов, 1996б, с. 24).

- Мы согласны с Давыдовым и в его понимании соотношения совместной и индивидуальной учебной деятельности, восходящем к Л.С. Выготскому.

- Мы согласны с ним и в понимании личности как творческого начала и необходимости для школы ориентироваться на развитие личности. Другой вопрос, что в самой концепции учебной деятельности проблема личности оказалась "отодвинутой" на второй план.

- Мы в принципе принимаем предложенное Давыдовым разделение эмпирического и теоретического (содержательного) обобщения. Однако нам кажется, что в концепции учебной деятельности это разделение переросло в противопоставление, и формирование теоретических обобщений стало осуществляться "с нуля", без всякой опоры на эмпирический опыт школьника (а он невозможен без эмпирических обобщений).

- Мы принимаем и понимание учения как присвоения индивидом форм культуры. Но, как уже было отмечено, культура как целое, образ мира школьника остались вне круга интересов В.В. Давыдова.

- Естественно, мы разделяем и восходящее к Выготскому понимание соотношения обучения и развития.

- Мы солидарны с Давыдовым, когда он указывает на необходимость сформировать мотивационный план учебной деятельности, но, как и он сам, считаем, что эта задача в рамках теории учебной деятельности еще не полностью решена» (Леонтьев, 20016, с. 397–398).

Общий вывод: «Между нашим подходом и концепцией В.В. Давыдова нет сколько-нибудь глубоких теоретических расхождений» (Там же, с. 399).

Отношение А.А. Леонтьева к концепции Занкова более сдержанное. Он выделяет четыре момента сходства, попутно отмечая внутренние противоречия этой концепции и недостаточно глубокую и полную разработанность некоторых основных моментов. Вместе с тем он находит и в ней ряд привлекательных и близких ему моментов (Там же).

Принципы воспитания

Отдельное внимание в программе «Школа 2100» уделено вопросам воспитания. Вслед за А.Г. Асмоловым (1990), противопоставившим «культуру полезности» и «культуру достоинства», и О.С. Газманом (1996), противопоставившим «педагогику необходимости» и «педагогику свободы», А.А. Леонтьев различает модель воспитания как манипулятивного воздействия государства и образовательных институтов на личность в интересах прежде всего государства и воспитания в интересах самого ребенка, предполагающего его право на самостоятельное принятие решений. Выступая за культуру достоинства и приоритет ценностей ребенка, А.А. Леонтьев дает следующее определение воспитания, отчасти снимающее остроту названного противопоставления: «*Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой, соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества*» (19996, с. 41). Собственно же «педагогика необходимости», по его мнению, «если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии)» (Там же).

Главной мишенью воспитания поэтому выступает способность к социальному и личному творчеству, в том числе к творчеству самого себя, способность к самостоятельным выборам и решениям. Истоки этой мысли А.А. Леонтьев находит у П.Ф. Каптерева, писавшего о ценности саморазвития.

А.А. Леонтьев (19996) выделяет десять ключевых принципов воспитания.

1. *Принцип социальной активности.* И целью воспитания, и способом воспитания является не пассивное усвоение норм и ценностей, а способность к социальному действию. Речь идет «о выращивании определенного типа личности – личности, способной к самостоятель-

ному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, то есть способной изменять позицию при изменяющихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т. д.» (Там же, с. 44).

2. *Принцип социального творчества.* Действие, которое совершает ребенок, должно быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления.

3. *Принцип взаимодействия личности и коллектива.* «Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть» (Там же, с. 45).

4. *Принцип развивающего воспитания.* «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сначала решение принимается с помощью взрослого, затем оно становится полностью самостоятельным.

5. *Принцип мотивированности.* В основе воспитания должна лежать опора на мотивы ребенка. «Субъективно, для самого школьника, акт воспитания должен быть ответом на проблему – его собственную, личную, коллектива, общественную, государственную, общемировую» (Там же, с. 46).

6. *Принцип проблемности.* Воспитание должно строиться как совместное обсуждение вопросов, а не как готовые ответы на не существующие для ребенка вопросы.

7. *Принцип индивидуализации.* К ребенку неприменимы усредненные правила, необходим учет особенностей конкретного ребенка и возможностей его развития.

8. *Принцип целостности воспитательного процесса.* «Воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке – трудовое воспитание, на другой – этическое, на третьей – эстетическое...» (Там же, с. 48).

9. *Принцип единства образовательной среды.* Воспитание ребенка происходит не только в школе и в семье, но и в более широком социальном контексте, «его воспитывает вообще жизнь» (Там же).

10. *Принцип опоры на ведущую деятельность.* «Воспитание на различных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями "самодетельности" и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью» (Там же, с. 49).

В заключение А.А. Леонтьев подчеркивает особую роль психологии в построенном таким образом воспитании.

Стоит специально обратить внимание на статью, посвященную «горячей» теме патриотического воспитания (Леонтьев, 2002), где четко сформулированы принципиальные позиции по этому деликатному вопросу.

В статье различаются подход к воспитанию с точки зрения государства и с точки зрения общества. История государства – это история управления государством, тогда как история общества – это не только внешние исторические события, но и история культуры общества. «Это и история культуры общества, включая сюда и образование. Это и история общественной и научной мысли, история национального самосознания русского народа, русского общества. Это и история складывания и осознания, принятия обществом общероссийских и этнических, национальных духовных и культурных ценностей, включая в число этих ценностей и родной язык» (Там же, с. 5). Патриотическое воспитание – это обращение к этим ценностям с тем, чтобы они стали личностными ценностями учащихся. Ссылаясь на общественные дискуссии, касающиеся соотношения национальных и общечеловеческих ценностей, А.А. Леонтьев считает ложным их противопоставление друг другу. Общечеловеческие ценности – «это те ценности, которые позволяют носителям разных национальных культур, разных религий и идеологий найти "общий язык", те ценности, которые позволяют людям вне зависимости от их

происхождения и их самоидентификации с той или иной культурой ставить общие цели и обеспечивать их совместное достижение, решать наднациональные, порой и глобальные проблемы таким образом, чтобы это решение было оптимальным для всех. Это те ценности, которые делают возможным баланс интересов личности, народа и человечества, в конечном счете – их выживание и поступательное развитие в нашем общем, таком, в сущности, небольшом мире» (Там же, с. 4–5). Пример такой ценности – благополучие и воспитание детей. Поэтому патриотическое воспитание никак не противостоит воспитанию в духе общечеловеческих ценностей. В тексте Образовательной программы «Школа 2100» (2000, с. 17) эти идеи сформулированы следующим образом: *«Ребенок или подросток должен идентифицировать себя одновременно трояким образом: как член того или иного этноса, носитель национальной культуры, например русской; как гражданин многонациональной страны – Российской Федерации; и как просто человек, европеец, гражданин мира»*. Кроме того, подчеркивается ответственность за патриотические чувства и самой Родины: *«Чтобы подросток или юноша любил свою Родину, эта любовь должна быть взаимной. Чтобы он активно участвовал в общественной жизни... он должен чувствовать заинтересованность общества и государства в его судьбе, внимание к его мнению, его потребностям и интересам»* (Там же).

Заключение

Образовательная программа «Школа 2100», разработанная под руководством Алексея Алексеевича Леонтьева, вобрала в себя многие прогрессивные идеи как классиков педагогической мысли, так и передовых теоретиков и практиков образования последних десятилетий. Главные ценностные основания этой педагогической системы – безусловная ценность человека, приоритет личности по отношению к знаниям, опора на здравый смысл, целостное мировоззрение и формы деятельности. Вместе с тем приоритет личности не означает попустительство и вседозволенность; в «педагогике здравого смысла» интересы личности и интересы общества находят гармоничное сопряжение. Педагогическая система А.А. Леонтьева является системой развивающего обучения в широком смысле, направленной в будущее, в отдаленную смысловую перспективу; можно сказать, что на сегодняшний день эта система, ориентированная на массовую практику, вобрала в себя все ценное из других родственных подходов, а ее автор, А.А. Леонтьев, может по праву быть причислен к ряду наиболее ярких теоретиков педагогической мысли последнего времени.

В данное издание включены практически все основные работы А.А. Леонтьева, прямо посвященные философии образования и психологической науки, за исключением брошюры «Педагогическое общение». Они делятся на три группы.

В первую часть книги включены работы общего плана, написанные преимущественно с конца 1980-х до конца 1990-х годов и публиковавшиеся в разных изданиях; часть из них была включена автором в сборник его избранных работ (Леонтьев, 20016).

Во вторую часть включены работы, написанные и опубликованные с конца 1990-х и посвященные обоснованию разрабатывавшейся в тот период под научным руководством А.А. Леонтьева Образовательной системы «Школа 2000» (позднее «Школа 2100»). В основном они печатались в сборниках, регулярно издававшихся в этот период издательством «Баласс» под общей шапкой «Образовательная программа 2100».

Третья часть содержит более ранние работы, посвященные проблемам обучения языкам, в частности в контексте взаимодействия культур.

Наконец, в четвертую часть мы включили в качестве приложения основополагающие тексты Образовательной системы «Школа 2100», имеющие коллективное авторство. В их написании А.А. Леонтьев принимал самое непосредственное участие, что видно, в частности, по заметным текстуальным пересечениям и повторам. Мы сочли целесообразным сохранить эти

повторяющиеся фрагменты из соображений, связанных с полнотой воспроизведения контекста их создания.

Редактирование всех включенных в издание текстов было сведено к абсолютному минимуму, в основном к выверке ссылок и библиографических источников. Я очень благодарен за ценную помощь в этом главному редактору издательства «Баласс» С.С. Кузнецовой.

Д.А. Леонтьев

Часть 1. Общие вопросы образования

1.1. Образование

Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию). Образование может быть институциональным, если в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, школы, университеты и т. д.), и неинституциональным, если таких институтов не существует или образование осуществляется в обход их (семейное или домашнее образование, самообразование; однако в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования). Система институтов образования данной страны обычно называется ее образовательной системой (системой образования).

По уровню институционального образования оно делится (в образовательной системе РФ) на дошкольное, начальное, основное среднее, полное среднее, высшее, последипломное. По характеру образование может быть общим и профессиональным. Факультативные виды образования (внешкольные кружки по интересам, курсы и кружки для взрослых и т. п.) объединяются под названием дополнительного образования (см. ниже).

Под содержанием образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) индивидом в ходе образования. Это прежде всего то в образовании, что обеспечивает полноценное **личностное развитие** ребенка (и вообще человека). Даже в тех обществах, где отсутствуют специальные институты образования, существует система требований, предъявляемых таким обществом к полноценному личностному развитию ребенка и подростка, своего рода эталонная модель личности. Личностное развитие неразрывно с **социальным развитием**, то есть внутренней (личностной) подготовкой индивида к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп. Это, далее, то в содержании образования, что связано с формированием **образа мира** человека, то есть осмысленного и систематизированного целостного знания о мире. Естественно, само по себе знание не является целью образования; образ мира есть (в самом широком смысле) **ориентировочная основа** для адекватной деятельности человека в мире. Наряду с этим в содержание образования входит так называемый **культурный стереотип** – совокупность знаний и умений, невладение которыми вызывает негативные санкции общества или отдельных социальных (особенно возрастных) групп, входящих в его состав. Наконец, в содержание образования входят знания, умения и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие **готовность** человека **к дальнейшему развитию** – социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др. Последний компонент содержания образования особенно важен для динамично развивающегося современного демократического общества, где невозможно строить образование в расчете на жестко определенную модель развития этого общества (как в советское время школа была ориентирована на «строительство» коммунистического общества); потенциальный член общества должен уметь самостоятельно оценивать себя и свои поступки, поступки других людей, принимать самостоятельные решения, касающиеся не только собственной деятельности и судьбы, но – в определенной степени – и других людей, социальных групп, общества в целом.

Общее образование предполагает такое содержание образования, которое является единым для всех учащихся независимо от их будущей профессии. Профессиональное же образование ориентировано по содержанию как раз на потребности, содержание и условия той или иной профессиональной деятельности. Естественно, в содержание институционального про-

фессионального образования обязательно входит и общеобразовательный компонент. Так, учащийся техникума или другого учреждения среднего профессионального образования одновременно с профессиональным получает и полноценное общее образование; даже в учебном плане вуза (учреждения высшего профессионального образования) независимо от его профиля обязательно присутствуют общеобразовательные дисциплины (философия, экономика, право, педагогика, психология, иностранный язык и др.).

В современном российском образовании существуют две основные тенденции, на первый взгляд противоположно направленные, но по существу неотъемлемые друг от друга. **Вариативность** образования – это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. **Стандартизация** образования – это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить единство так называемого образовательного пространства (внутри одной страны или группы стран, например стран СНГ). В различных национальных системах образования соотношение вариативности и стандартизации может быть различным; так, в РФ степень стандартизации более высокая, чем в США. Стандарты образования могут быть содержательно-целевыми (когда объектом стандартизации является ожидаемый результат образования независимо от институциональной формы образования; например, существует общеевропейская система уровней владения иностранным языком), программными (то есть адаптированными к конкретной форме и этапу образования; например, программа по тому же иностранному языку для IX класса общеобразовательной школы) и стандартами контроля (стандартизованные средства проверки достигнутых на данном этапе результатов образования). Оптимальное соотношение вариативности и стандартизации обеспечивается принципом «минимакса» (двухуровневая система стандартов: верхний уровень – стандарт содержания образования, то есть что должно давать образовательное учреждение учащемуся; нижний – стандарт требований, то есть что должен усвоить учащийся).

По традиции внутри образования выделяют *обучение* и *воспитание*. Однако при современном понимании образования как процессов, направленных прежде всего на личностное, в том числе социальное, развитие учащихся, лишь опосредованное усвоением ими значимых для общества и необходимых для жизни и деятельности в нем знаний, умений, навыков и т. д., провести между ними четкую грань затруднительно.

Если понимать когнитивный (познавательный) компонент образования как построение в сознании индивида адекватного образа мира, очевидно, что распадение содержания образования на отдельные учебные предметы условно и диктуется не столько самим содержанием образования, сколько сложившейся традицией и удобством организации учебного процесса. В настоящее время часто говорят (А.Г. Асмолов и др.) об «образовательных областях» как объективных составных частях содержания образования, включающих ряд родственных предметов.

Существуют многочисленные средства, опосредующие процессы образования. Их роль и функции в процессах образования могут быть различными. Так, выделяются *учебные материалы*, чаще всего выступающие в виде *учебной книги* (учебника или учебного пособия). *Аудиовизуальные и технические средства обучения* (от настенных картин, географических карт и т. д. до видеофильмов и компьютерных программ) всегда носят вспомогательный характер. Однако существует особая сфера образования (дистанционное или дистантное образование), в которой основным каналом образовательных процессов являются компьютерные сети и другие способы дальней связи (например, спутниковое телевидение).

Как правило, в обществе выделяются лица, чья профессия – опосредовать своей деятельностью процессы образования. Такие лица, осуществляющие непосредственную трансляцию социального опыта, существуют даже в обществах, где нет институционального образования. В развитых системах институционального образования учитель (преподаватель) – особая

профессия, как правило, требующая многолетней профессиональной подготовки. Функция учителя в процессах образования может быть различной в зависимости от той или иной философии и методологии образования (авторитарная или «свободная» школа), от наличия, отсутствия и характера учебных материалов и вспомогательных средств, от возрастного этапа образования и многих других факторов.

До сих пор под образованием имелись в виду процессы, связанные с **первичной социализацией**. Но в действительности темпы развития общества опережают смену поколений, что приводит к необходимости **вторичной социализации** и соответственно делает необходимым непрерывное образование в течение всей жизни человека (поколения). Поэтому в современном обществе существует тенденция не только объединять различные институциональные этапы системы образования в целостный образовательный «поток», согласовав их по целям, содержанию и т. д., но и институализировать дополнительное образование, включив его в ту же систему в форме второго высшего образования, последипломного образования, повышения профессиональной квалификации и т. п.

1.2. Воспитание

Воспитание – система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие личности, с другой – ее соответствие ценностям и интересам общества. Традиционно воспитание понимается как одна из сторон образования (наряду с обучением). Но современный подход к образованию как системе процессов, ориентированных в первую очередь на личностное развитие индивида, в значительной степени снимает противопоставление воспитания и обучения.

Существуют две противоположные трактовки воспитания. Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т. д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае учащийся лишен персональной социальной, этической и прочей ответственности за принимаемые им решения, его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом эталону. Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С. Газманом можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемое специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечения оптимальных условий для жизненного (личностного) самоопределения ребенка. Отсюда введенное Газманом понятие «психологической поддержки». Так понимаемое воспитание направлено на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель – формирование у детей культуры достоинства (А.Г. Асмолов).

Различные педагоги выделяют различные принципы так понимаемого воспитания: *Принцип активности*: целью и способом воспитания является не пассивное усвоение норм и ценностей, а способность к социальному действию. *Принцип социального творчества*: совершаемое ребенком действие должно быть актом его свободного выбора, свободного волеизъявления. *Принцип коллективности*: воспитание всегда осуществляется как взаимодействие индивида и социальной группы, самоопределение происходит в коллективной деятельности. *Принцип развивающего воспитания*: оно имеет свою «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), сначала решение принимается с участием или при подсказке других, затем оно становится полностью самостоятельным. *Принцип мотивированности*: в основе воспитания должна лежать поддержка социально значимых мотивов ребенка. Никакое воспитание без соответствующей мотивационной базы невозможно. *Принцип проблемности*: воспитание не должно быть сообщением готовых ответов на незаданные вопросы. *Принцип индивидуальности*: ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное представление о том, каким он должен быть, а в наше видение того, каким он может стать. *Принцип целостности воспитательного процесса*: мы воспитываем целостную личность, и удобные педагогические абстракции, вроде «трудового воспитания», нельзя проецировать в реальные воспитательные процессы. *Принцип единства образовательной среды*: воспитывает не только школа, но и семья, неформальный круг общения ребенка, СМИ; наконец, по словам Л.С. Выготского, вообще «в правиль-

ной жизни правильно растут дети». *Принцип опоры на ведущую деятельность подростка – деятельность общения.* К воспитанию в парадигме «педагогика свободы» как нельзя лучше применимы слова П.П. Блонского, сказанные об обучении: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей».

1.3. Образование в России

История образования в России от Древней Руси до конца XX века

Начало образования на Руси

Уже в первой половине XI века на Руси известны дворцовая **школа** князя Владимира в Киеве и школа, основанная Ярославом Мудрым в Новгороде в 1030 году. Учебные заведения именовались «училищами», слово «школа» вошло в обиход начиная с XIV века. В содержание образования, как и в аналогичных учебных заведениях на Западе, входили восходящие к Античности так называемые семь свободных искусств: грамматика, риторика, диалектика (так называемый тривиум), арифметика, геометрия, музыка и астрономия (так называемый квад-ривиум). Преподавательский состав состоял первоначально из византийских, позже также отечественных ученых. Особые школы существовали **для обучения грамоте и иностранным языкам**; в 1086 году в Киеве было открыто **первое женское училище**. По образцу киевской и новгородской школ при дворах русских князей открывались и другие школы, например в Переяславле, Чернигове, Суздале.

Школы были не только учебными заведениями, но и центрами культуры, в них делались переводы древних и византийских авторов, переписывались рукописи.

Примерно в то же время (1037) открылась школа при киевском соборе Святой Софии, готовившая священников. Вскоре монастырские школы появились и в других древнерусских городах – Владимире, Ростове Великом, Нижнем Новгороде, Смоленске. Наряду с внутренними школами, предназначенными для общего и профессионального образования духовенства, при многих монастырях создавались и внешние, светские.

Некоторые историки российского образования, и в их числе такой компетентный историк, как П.Н. Милюков, высказывали мнение (опираясь на факты, относящиеся к XV–XVI векам), что в Древней Руси большинство населения было не только малообразованным, но и вообще безграмотным. Однако сохранились многочисленные свидетельства обратного. Были открыты так называемые **граффити** (надписи, сделанные на стенах соборов и церквей; особенно известны граффити Новгородского и Киевского Софийских соборов), оставленные явно случайными прихожанами. Найдены многочисленные **берестяные грамоты XI–XIII веков**, причем не только в Великом Новгороде, но и в других древнерусских городах; по их содержанию видно, что их авторами были люди самого различного социального положения, в том числе купцы, ремесленники и даже крестьяне; встречались и грамоты, написанные женщинами. Сохранилась даже грамота, служившая ребенку школьной тетрадкой. Есть и другие, как прямые, так и косвенные, свидетельства относительно широкого распространения грамотности в Древней Руси.

Упадок культурной жизни Древней Руси в результате татаро-монгольского нашествия (как известно, в это время погибла большая часть древнерусских рукописей) отразился и на образовании. Православные монастыри сыграли в это время (XIII–XV века) роль хранителей и распространителей российского образования. Особенно важна была эта роль в западных русских княжествах, вошедших в состав католического Польско-Литовского государства. Ряд деятелей русского православия, выступавших в качестве миссионеров (пропагандистов православной веры среди «языческих» народов), стали основоположниками образования на языках этих народов; так, в XIV веке миссионер Стефан Пермский (Степан Храп) создал письменность для

коми-зырян (тогда их называли «пермь»), которая употреблялась до XVII века, и перевел на коми-зырянский язык несколько богослужбных книг; среди берестяных грамот XIII века есть грамота, написанная на карельском языке русскими буквами.

Образование в Московском государстве в XIV–XVII веках. Допетровское время

Укрепление Московского государства повлекло за собой и некоторый подъем образования. С одной стороны, стали возникать многочисленные **приходские и частные школы**, где обучались грамоте и счету дети не только духовенства, но и ремесленников и купцов; с другой, была создана и закреплена решениями Стоглавого собора (1551) система православного образования. Она включала три ступени. Начальная ступень предусматривала овладение грамотой, чтение Псалтыри и Часослова. Вторая ступень обеспечивала чтение Апостола и ведение большинства церковных служб. Третья, высшая, ступень предусматривала чтение Библии и богословской литературы. Условием овладения высшей ступенью учености было знание древних языков.

В XVI–XVII веках центрами просвещения в восточнославянских землях были Украина и Белоруссия. В борьбе против политического и идеологического (в особенности религиозного) наступления Польши украинские и белорусские просветители основывали так называемые «братские школы», тесно связанные с национально-освободительным движением. На базе двух таких школ в 1632 году была открыта **Киево-Могилянская коллегия** (с 1701 года академия); в 1687 году по ее образцу была создана в Москве **Славяно-греко-латинская академия**.

В «братских школах» преподавали такие замечательные педагоги и литераторы, как братья Зизании, Мелетий Смотрицкий – автор знаменитого учебника грамматики, Симеон Полоцкий и многие другие просветители. Выпускником Киево-Могилянской коллегии был сподвижник Петра Великого Феофан Прокопович. На Украине и в Белоруссии возникали типографии (именно туда, в Острог под Львовом, уехал первопечатник Иван Федоров после бегства из Москвы; основоположником белорусского книгопечатания был Франциск Скорина), создавались и издавались учебники.

С середины XVII века в Москве стали открываться школы, созданные по образцу европейских **грамматических школ** и дававшие как светское, так и богословское образование. В это время произошли и важные изменения в методике начального обучения. Буквослагательный метод обучения грамоте сменился звуковым. Вместо буквенного обозначения цифр (буквами кириллического алфавита) стали использоваться арабские цифры. В буквари вошли связные тексты для чтения, например псалмы. Появились «**азбуковники**» – **толковые словари для учащихся**.

Следует подчеркнуть демократический характер образования уже в допетровское время. Так, при создании Славяно-греко-латинской академии в ней было 76 учеников (не считая подготовительного класса, или «школы словенского книжного писания»), в том числе священники, дьяконы, монахи, князья, спальники, стольники и «всякого чина москвичи», вплоть до челядинцев (слуг) и сына конюха.

Чему обучались русские в допетровское время?

Более или менее развитой была **геометрия**, а вернее, практическое землемерие. Наиболее слабо было поставлено преподавание **математики**. Только в XVII веке стали появляться учебники с арабскими цифрами. Из четырех правил арифметики на практике использовались только сложение и вычитание, почти не применялись действия с дробями. **Астрономия** тоже была чисто прикладной областью науки (например составление календарей). В XVII веке получила распространение астрология. Естественноведческие знания были случайными, несистемати-

ческими. Развивалась **практическая медицина** (в основном заимствованная с Востока), и особенно **фармацевтика**.

На Руси издавалось много **букварей** (первый московский букварь В. Бурцова, скопированный с виленского издания, появился в 1634 году). Выходило до **2,5 тысяч** экземпляров **букварей** ежегодно плюс три тысячи Часословов и полторы тысячи Псалтырей. Конечно, на 16 миллионов населения России это число невелико, но очевидно, что грамотность была уже массовым явлением. **Грамматика Мелетия Смотрицкого** появилась в 1648 году. Заметим, что и буквари, и грамматика описывали не живой разговорный русский язык, а литературный старославянский (церковнославянский). В XVII веке появились первые учебники риторики и логики.

Очень высок был интерес к истории. Как пишет П.Н. Милюков, «историческое чтение было, после религиозного, самым любимым чтением древнерусского грамотея. Но удовлетворить потребности исторического знания в Древней Руси было довольно мудрено. При всем обилии летописей и исторических сказаний о русских исторических событиях разобраться в них было нелегко, так как ни общего руководства, ни какой-либо цельной системы в изображении хода русской истории не существовало» (Милюков, 1994, с. 236).

Образовательная реформа Петра Великого и первые послепетровские десятилетия

Благодаря Петру в России возникло **профессиональное образование**. В 1701 году были созданы **навигатская, пушкарская, госпитальная, приказная** и другие школы, находившиеся в ведении соответствующих государственных органов. Кроме того, к 1722 году в разных городах России было открыто 42 так называемые цифирные школы, обеспечивавшие начальное обучение математике. Учителя для них готовились в навигатской школе, получившей в 1715 году название «Морская академия». **Гуманитарное образование** обеспечивалось духовными школами, преподавателей для которых готовила Славяно-греко-латинская академия. Всего в России к 1725 году было около 50 епархиальных школ. Правда, количество учеников в цифирных школах резко сократилось в связи с открытием епархиальных школ, куда перешли почти все дети священников и дьяконов, и нежеланием «посадских людей» (купечества и ремесленников) отдавать своих детей в цифирные школы (их предпочитали обучать ремеслу). Поэтому основным контингентом цифирных школ стали солдатские дети и дети приказных, а часть школ пришлось закрыть. Уже после смерти Петра, в 1732 году, открылись **гарнизонные школы**, дававшие не только начальное военное, но и начальное математическое и инженерное образование. Часть духовных («архиерейских») школ расширили свой курс за счет «средних» и «высших» классов и стали именоваться «семинариями». В них, кроме грамоты, изучались грамматика, риторика, философия и богословие.

Петр I мечтал о создании **единой внесословной системы образования**. Сразу после возвращения из-за границы он говорил патриарху Андриану: «Благодатиею Божиею и у нас есть школа, и пусть бы из этой школы люди, благоразумно учася, происходили во всякие потребности: и в церковную службу, и в гражданскую, и в военную, и в строительную, и в медицинскую» (Милюков, 1994, с. 254). На деле созданная им система оказалась и не единой (профессиональная школа – духовная школа), и не внесословной. Не ставилась и задача общего образования, оно давалось попутно как часть и условие профессионального образования. Эта система сыграла гигантскую роль в развитии российского образования, «вписав» его в европейскую систему образования. Кроме того, именно при Петре, в 1714 году, образование было объявлено обязательным для детей всех сословий (кроме крестьян).

Кстати, именно Петру мы обязаны введением **гражданской азбуки**, которой пользуемся и сейчас, и первыми переводами на русский язык западноевропейских учебников, прежде

всего по предметам естественным, математическим и техническим, а также по астрономии, фортификации и другим предметам.

Любимым детищем Петра была Академия наук. При ней был учрежден **первый российский университет** в Санкт-Петербурге, а при университете – гимназия. Вся эта система, созданная Петром, начала действовать уже после его смерти – в 1726 году. Профессуру приглашали в основном из Германии – среди профессоров были знаменитости европейского уровня, например математики Л. Бернулли и Л. Эйлер. Студентов в университете было сначала очень мало. В основном это были дети дворян или живших в России иностранцев; однако уже вскоре были введены стипендии и особые места для «казеннокоштных» студентов (учившихся за счет государства). Среди казеннокоштных студентов были разночинцы и даже государственные крестьяне (например, М.В. Ломоносов). Среди учеников гимназии также были дети солдат, мастеровых и крестьян, однако они заканчивали лишь низшие (младшие) классы.

В 1755 году аналогичный **университет** с двумя гимназиями при нем (для дворян и для разночинцев) был открыт **в Москве**. Курс дворянской гимназии включал русский язык, латынь, арифметику, геометрию, географию, краткую философию и иностранные языки; в гимназии для разночинцев учили главным образом искусствам, музыке, пению, живописи и техническим наукам. Один из **основателей Московского университета, граф И.И. Шувалов**, разработал в 1760 году целую систему общего образования для России, реализованную, впрочем, лишь в малой своей части. Эта система предполагала создание в малых городах элементарных (начальных) школ, из которых учащиеся направлялись бы в гимназии, открываемые в больших губернских городах, а затем в столичные университеты.

Российское образование при Екатерине II

Екатерина внимательно изучала опыт организации образования в ведущих странах Западной Европы и важнейшие педагогические идеи своего времени. Например, в России XVIII века были хорошо известны труды Яна Амоса Коменского, Фенелона, «Мысли о воспитании» Локка. Отсюда, кстати, новая формулировка задач школы: не только учить, но и воспитывать. За основу брался гуманитарный идеал, зародившийся в эпоху Возрождения: он исходил «из уважения к правам и свободе личности» и устранял «из педагогики всё, что носит характер насилия или принуждения» (Милоков, 1994, с. 264). С другой стороны, воспитательная концепция Екатерины требовала максимальной изоляции детей от семьи и передачи их в «руки» учителя. Впрочем, уже в 1780-х годах центр внимания был снова перенесен с воспитания на обучение.

Перестройку российского образования на новый лад Екатерина осуществляла при помощи группы выдающихся педагогов: Ф.И. Янковича де Мириево и И.И. Бецкого. За основу были взяты прусская и австрийская системы образования. В 1786 году был утвержден «**Устав народных училищ**». Предполагалось учредить три типа общеобразовательных школ – малые, средние и главные. В них преподавались общеобразовательные предметы: чтение, письмо, знание цифр, катехизис, священная история, начатки русской грамматики (малая школа). В средней добавлялись объяснение Евангелия, русская грамматика с орфографическими упражнениями, всеобщая и русская история и краткая география России, а в главной – подробный курс географии и истории, математическая география, грамматика с упражнениями по деловому письму основы геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры. Была внедрена **классно-урочная система** Коменского, делались попытки использовать **наглядность**, в старших классах даже рекомендовалось вызывать у учащихся самостоятельную работу мысли. Но в основном дидактика сводилась к заучиванию наизусть текстов из учебника. Отношения учителя с учениками строились в соответствии со взглядами Екатерины: например, были строго **запрещены любые наказания**.

Для системы общеобразовательных школ нужно было подготовить учителей. Для этой цели в 1783 году в Петербурге было открыто **Главное народное училище**, от которого через три года отделилась учительская семинария – прообраз педагогического института. К 1786 году было подготовлено достаточно учителей для открытия 26 главных училищ (школ), и такие училища были открыты в 26 губернских городах, а в 1788 году – еще в 14. Средние школы (училища) не были открыты, а малые (двухклассные) школы предполагалось открывать в уездных городах: учителей для них должны были готовить губернские главные училища.

Екатерининская реформа не была доведена до конца, но тем не менее она сыграла значительную роль в развитии российского образования. За 1782–1800 годы разные виды школ окончили около 180 тыс. детей, в том числе 7 % девочек. К началу XIX века в России было около 300 школ и пансионов с 20 тыс. учащихся и 720 учителями. Но среди них почти совсем не было сельских школ, то есть крестьянство практически не имело доступа к образованию. Правда, еще в 1770 году созданная Екатериной «комиссия об училищах» разработала проект устройства **деревенских школ** (включавший предложение о введении в России обязательного начального обучения для всех детей мужского пола независимо от сословия). Но он остался проектом и не был воплощен в жизнь.

Российское образование в Александровскую эпоху

В начале царствования Александра I группа «молодых реформаторов» во главе с М.М. Сперанским наряду с другими преобразованиями осуществила и **реформу системы образования**. Впервые была создана школьная система, распределенная по так называемым учебным округам и замкнутая на университетах. Эта система была подчинена Министерству народного просвещения. Вводились три типа школ: **приходские училища, уездные училища и гимназии** (губернские училища). Школы двух первых типов были бесплатными и внесословными. В отличие от екатерининской школьной системы, эти три типа школ соответствовали трем последовательным ступеням общего образования (учебный план каждого следующего типа школы не повторял, а продолжал учебный план предыдущего). Сельские приходские училища финансировались помещиками, уездные училища и гимназии – из государственного бюджета. Кроме того, были **духовные училища и семинарии**, подведомственные Священному Синоду, училища, подчиненные Ведомству учреждений императрицы Марии (благотворительные) и Военному министерству. Особую категорию составляли элитные учебные заведения – Царскосельский и другие лицеи и благородные пансионы.

Приходские школы учили Закону Божьему, чтению, письму, началам арифметики. В уездном училище продолжалось изучение Закона Божьего и арифметики с геометрией, изучались также грамматика, география, история, начала физики, естественной истории и технологии. В губернских училищах изучался предмет, который отныне назывался граждановедением, или обществоведением (по учебнику Янковича де Мириево «О должностях человека и гражданина», одобренному и отредактированному самой Екатериной), а также логика, психология, этика, эстетика, естественное и народное право, политическая экономия, физико-математические и естественнонаучные предметы, коммерция и технология.

Были открыты новые университеты – Казанский и Харьковский. Петербургская учительская семинария была преобразована сначала в Педагогический институт, а затем в университет (академический университет вскоре после создания прекратил свое существование). Были реорганизованы Виленский (Вильнюсский), созданы Дерптский (Тартуский), Гельсингфорский (Хельсинкский) и Варшавский университеты, имевшие особый статус. (После польского восстания 1831 года Виленский и Варшавский университеты были закрыты как рассадники национально-освободительных идей.) В 1834 году был основан Киевский университет Святого Владимира. Устав Московского университета, принятый в 1804 году и ставший образцом для

других университетских уставов, предусматривал внутреннюю автономию, выборность ректора, конкурсное избрание профессоров, особые права советов факультетов (факультетских собраний) в формировании учебных планов. При большинстве университетов были открыты педагогические институты, а при Дерптском – даже «профессорский институт», готовивший преподавателей для высшей школы.

С 1817 года наметились консервативные тенденции в системе образования. Либеральные университеты лишили многих академических свобод. В гимназиях были введены Закон Божий и русский язык, а также древние языки (греческий и латинский), усилено преподавание географии и истории, но исключены философские и общественные науки, всеобщая грамматика, экономика. В то же время были открыты привилегированные учебные заведения (лицей) – Ришельевский (в Одессе), Кременецкий, Нежинский.

Российское образование при Николае I

После смерти Александра I и восстания декабристов движение российской системы образования становилось чем дальше, тем более консервативным. Уже в мае 1826 года императорским рескриптом был образован специальный Комитет устройства учебных заведений, которому было поручено немедленно ввести единообразие в учебную систему «дабы уже, за совершением сего, воспретить всякие произвольные преподавания учений, по произвольным книгам и тетрадям».

Николай I прекрасно понимал, что борьбу с революционными и либеральными идеями надо было начинать со школ и университетов. Системе образования был **возвращен сословный характер**: как суммировал позицию николаевского правительства П.Н. Милюков, «никто не должен получать образование выше своего звания» (Милюков, 1994, с. 294). В 1853 году в Петербургском учебном округе в гимназиях учились 80 % дворянских детей и только 20 % – выходцев из других сословий. В приходских же училищах, наоборот, было 88 % разночинцев и 12 % дворян.

Общее устройство системы образования осталось тем же, но все школы были выведены из подчинения университетам и переведены в прямое подчинение администрации учебного округа (то есть Министерству народного просвещения). Было сильно изменено преподавание в гимназиях. Главными предметами стали греческий и латинский языки, вообще гуманитарные предметы. «Реальные» предметы разрешалось преподавать как дополнительные. Гимназии рассматривались лишь как ступень к университету; таким образом, учитывая их сословный характер, разночинцам был сильно затруднен доступ к высшему образованию. (Тем не менее в 1853 году в одном только Петербургском университете они составляли 30 % от общего числа студентов.) Благородные пансионы и частные школы, плохо поддававшиеся тотальному контролю со стороны государства, были преобразованы или закрыты, их учебные планы должны были быть согласованы с учебными планами государственных школ.

Вместе с тем право устройства начальных школ было предоставлено различным ведомствам – военному, Министерству государственных имуществ, Русской православной церкви. На средства Церкви содержалось более 9 тыс. приходских школ, в основном в деревне.

Именно из уст министра народного просвещения С.С. Уварова (в его обращении к попечителям учебных округов 21 марта 1833 года) прозвучала печально знаменитая формула «православие, самодержавие, народность». «Русские профессора должны были читать теперь *русскую науку*, основанную на *русских* началах» (Милюков, 1994, с. 299). В 1850 году новый министр, Ширинский-Шихматов, докладывал Николаю I, что «все положения науки должны быть основаны не на умствованиях, а на религиозных истинах в связи с богословием». Он же писал, что «лица низшего сословия, выведенные посредством университетов из *природного их*

состояния... гораздо чаще делаются людьми беспокойными и недовольными настоящим положением вещей...»

В университетах и других высших учебных заведениях была отменена выборность ректоров, проректоров и профессоров – они теперь прямо назначались Министерством народного просвещения. Поездки профессоров за границу были резко сокращены, прием студентов ограничен, была введена плата за обучение. Для всех факультетов стали обязательными богословие, церковная история и церковное право. Ректоры и деканы должны были наблюдать, чтобы в содержании программ, в обязательном порядке представляемых профессорами перед чтением курсов, «не укрылось ничего, несогласного с учением православной Церкви или с образом правления и духом государственных учреждений». Из учебных планов была исключена философия, признанная – «при современном предосудительном развитии этой науки германскими учеными» – ненужной. Чтение курсов логики и психологии было возложено на профессоров богословия.

Были приняты меры к укреплению дисциплины среди студентов, то есть к гласному и негласному надзору за ними: так, инспектору Московского университета предписывалось посещать «в разные часы и всегда неожиданно» квартиры казеннокоштных студентов, контролировать их знакомства, посещение ими церковных служб. Студенты были одеты в форму, регламентировалась даже их прическа, не говоря уже о поведении и манерах.

В 1839 году в некоторых гимназиях и уездных училищах были открыты (с 4-го класса) «реальные» отделения, где преподавались промышленно-естественная история, химия, товароведение, бухгалтерия, счетоводство, коммерческое законоведение и механика. Принимались туда разночинцы; задача заключалась в том, чтобы, как прямо писал министр, «удержать низшие сословия государства в соразмерности с гражданским их бытом и побудить их ограничиться уездными училищами», не допуская в гимназию и тем более в университеты. Но объективно это означало поворот от господства классического образования в сторону реальных потребностей общества.

Вместе с тем при Николае I были заложены **основы национального образования** в России. Так, в 1829 году было утверждено «Положение о закавказских училищах», которым создавались особые гимназии и уездные училища с преподаванием вместо древних языков грузинского, армянского или татарского (или азербайджанского) языка. В общегосударственную образовательную систему были включены еврейские (1835) и мусульманские (1850) училища.

Образовательная реформа Александра II

Среди реформ, осуществленных в либеральную эпоху Александра II, значительное место занимает перестройка российского образования. В 1864 году было принято «**Положение о начальных училищах**», утвердившее общедоступность и внесословность начального образования. Наряду с государственными школами поощрялось **открытие земских и частных школ**; их деятельность координировалась училищными советами. Основными предметами в начальных училищах были Закон Божий, чтение (в том числе на церковнославянском языке), письмо, начала арифметики, церковное пение.

В качестве основной школы вводились гимназии и прогимназии. **Гимназии** делились на **классические и реальные**. В 1872 году реальные гимназии были преобразованы в реальные училища. Формально гимназии были общедоступными для всех, кто выдерживал приемные испытания. Доступ в университеты открывался только для выпускников классических гимназий или для тех, кто сдавал экзамены за курс такой гимназии. Выпускники реальных училищ могли поступать в неуниверситетские высшие учебные заведения; именно в это время были основаны Петербургский технологический институт, Московское высшее техническое училище, Петровская сельскохозяйственная академия в Москве. В 1863 году был принят новый

университетский устав, возвращавший университетам автономию, дававший большие права университетским советам, разрешавший открытие научных обществ и даже позволявший университетам выпускать бесцензурно (точнее, с собственной цензурой) научные и учебные издания. Ректоры и деканы вновь стали выборными, опять стали посылать профессоров за границу, были восстановлены кафедры философии и государственного права, было облегчено и резко расширилось чтение публичных лекций, отменены ограничения на прием студентов. Вопрос о «вольнослушателях» был предоставлен на усмотрение университета.

Значительно выросла роль общественности в системе образования (попечительские и педагогические советы). Однако даже в эти годы все учебники для школ утверждались централизованно – в Ученом совете Министерства народного просвещения. С начала 70-х годов XIX века централизация еще больше усилилась: это касалось и учебных планов, и программ (они были унифицированы), и выбора учебников. Начальные училища были разделены на сельские и городские. Православным общинам было разрешено открывать церковно-приходские школы. К концу XIX века появился еще один тип школ – так называемые **коммерческие училища**, оплачивавшиеся предпринимателями. Уже в 60-х годах XIX века появились женские училища (до этого девочки учились только в частных пансионах). В 1872 году были открыты **Высшие женские курсы**.

Роль общества в российской системе образования второй половины XIX века была исключительно большой. Основывались педагогические общества, комитеты грамотности, собирались педагогические съезды. Фактически российское общество в основном контролировало дошкольное, начальное народное образование, профессиональную школу, женское и внешкольное образование.

Российское образование в конце XIX – начале XX века

С начала 1870-х годов, а в особенности при Александре III, школа опять стала сословной. Новый министр, И.Д. Делянов, в 1887 году издал знаменитый циркуляр, где говорилось, что гимназии и прогимназии следует освободить «от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детей коих, за исключением разве одаренных необыкновенными способностями, вовсе не следует выводить из среды, к коей они принадлежат». Основное образование приобретало все более формальный характер, преподавание древних языков свелось к зазубриванию грамматики. **Земские школы** были повсеместно **заменены церковноприходскими**, с тем чтобы «искать главной опоры в духовенстве и Церкви в народном первоначальном образовании» (К.П. Победоносцев).

К концу XIX века положение резко изменилось в лучшую сторону. Были приближены друг к другу учебные планы гимназий и реальных училищ, отменены уроки латыни и греческого в младших классах гимназий и заменены уроками русского языка, географии, русской истории. Выросло число учащихся в гимназиях, причем процент детей дворян и чиновников в них упал до 35, а детей мещан, рабочих и крестьян вырос до 45. Снизилось число неграмотных в России, повысился интерес всех классов к образованию. Университеты вновь получили автономию (официально это произошло в 1905 году), женщины были допущены (в качестве вольнослушательниц) на некоторые факультеты, были открыты новые университеты и другие высшие учебные заведения. Значительную роль в системе российского образования стали играть **частные высшие учебные заведения**; в их числе следует назвать **Высшие женские курсы в Петербурге и Москве** и **Народный университет А.Л. Шанявского в Москве**.

Во многих регионах Российской империи в эти десятилетия открываются школы с преподаванием на языках местных национальностей. Создаются и используются в школах письменности на русской графической основе, готовятся грамотные учителя из числа представителей данной национальности. Наряду с этим, особенно в период реакции – в 80-е годы XIX

века, – заметна тенденция к русификации образования. Так, например, с 1876 года было запрещено использование украинского языка во всех учебных заведениях (включая частные) малороссийских губерний.

Перед самой революцией 1917 года под руководством П.Н. Игнатьева были разработаны **основы новой реформы**, так и не состоявшейся. Ее основными идеями были: привлечение общественности к управлению образованием; автономия школ и большие права органов местного самоуправления в сфере образования; поощрение частной инициативы; создание единой школы с преемственностью всех ее ступеней; отделение школы от Церкви; содействие развитию национального образования; отмена всех сословных, национальных и других ограничений; всеобщее обязательное начальное образование; совместное обучение; свобода преподавания и отмена цензуры учебников; обновление содержания образования.

В этом проекте реформы отразились педагогические идеи, разработанные во второй половине XIX и начале XX века такими выдающимися русскими педагогами, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.И. Чарнолуский. На этих идеях мы вкратце остановимся в специальном разделе данной статьи.

Советская школа до начала 1930-х годов XX века

Уже в конце 1917 года начала проводиться **национализация** всех типов **учебных** заведений. В 1918 году было одобрено Всероссийским съездом по просвещению и затем утверждено Положение «О единой трудовой школе РСФСР» (ЕТШ), предусматривавшее **две ступени обучения**. В систему ЕТШ было вписано и **профессиональное обучение**. Школа была объявлена не только единой и трудовой, но и бесплатной на обеих ступенях, общеобязательной и общедоступной. Была заявлена преемственность ступеней образования, обеспечивалось равенство возможностей образования. Была осуществлена последовательная демократизация школы – участие в управлении образованием органов местного самоуправления, организация общественных школьных советов, отмена обязательных домашних заданий, отметок и экзаменов, введение программ только в качестве примерных, а также гибких учебных планов, варьируемых применительно к местным условиям. Были предоставлены все возможности для педагогических экспериментов в духе прогрессивных идей российской и зарубежной педагогики, в частности, большое распространение получили метод проектов и Дальтон-план, предусматривавшие перенос акцентов на активную и самостоятельную (под руководством учителя) познавательную деятельность учащихся. Теоретические основы ЕТШ были четко сформулированы в вышедшей еще летом 1917 года (то есть до Октябрьской революции) книге выдающегося русского философа, педагога и психолога П.П. Блонского «Задачи и методы новой народной школы» и в написанных первым наркомом просвещения РСФСР А.В. Луначарским в 1918 году «**Основных принципах единой трудовой школы**».

Введение **всеобщего обучения** и **движение за ликвидацию неграмотности**, в результате чего в городах были охвачены обучением все дети, в селах – около половины, а уровень грамотности в обществе резко вырос; борьба с детской беспризорностью; широчайшее распространение обучения на национальных языках, создание десятков новых письменностей и издание учебников; привлечение к педагогической деятельности лучших представителей старой дореволюционной интеллигенции и многое другое – это несомненное достижение советского образования 1920-х годов.

Конечно, те идеалы, которые проповедовались тогда и позже, те ценности, которые были заявлены как ориентир для развития системы образования, и та практика, к которой в конце концов и довольно быстро пришла советская власть, – вещи совсем разные. Многие в ЕТШ опережало реальности окружающего мира. При ее построении иногда некритически использовался опыт зарубежной педагогики: допускались ошибки, которые, впрочем, оперативно

исправлялись; программы, учебники, методические рекомендации оставляли порой желать лучшего. Но это был живой социальный организм. В школе тех лет бился живой пульс творчества, а педагогика была ищущей, антидогматической. А главное – это была школа, пронизанная идеями развивающего образования, демократии, самоуправления и сотрудничества. В создании ЕТШ недаром участвовали такие замечательные педагоги и психологи, как С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак. Кстати, поиски педагогов одобряла и активно поддерживала Н.К. Крупская, бывшая тогда заместителем наркома просвещения РСФСР.

Все ли было хорошо в системе российского образования 1920-х годов?

Начнем с того, что это образование было ярко идеологически окрашенным. Школа рассматривалась (см. «Программу РКП(б)», принятую в 1919 году) как орудие коммунистического перерождения общества, как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои». Основной целью школы объявлялось формирование нового человека; на практике же ставилась гораздо более узкая и ограниченная задача – обеспечить **среднее и высшее профессиональное образование**, необходимое в условиях ускоренной индустриализации страны. Отсюда резкое сокращение основного общего образования (преобладала семилетка) и распространение ФЗУ – фабрично-заводских училищ. Отсюда появление так называемых рабфаков, ускоренно готовивших детей рабочих и крестьян, не имевших законченного среднего образования, к поступлению в высшие учебные заведения (в основном технические). Выпускники рабфаков имели преимущества при поступлении.

Советская власть очень боялась «дурного» влияния старых «буржуазных» специалистов на образование. Особенно пострадала вузовская профессура. Она постоянно подвергалась «чистке», все время была под жестким идеологическим контролем, кое-кого выслали (знаменитый «философский пароход»), кого-то арестовывали по выдуманным обвинениям, а то и убивали (например, поэт Н.С. Гумилев был арестован и расстрелян по сфабрикованному «делу Таганцева» – профессора, выдающегося русского юриста). В 1928 году были не заняты около четверти вакансий профессоров и ассистентов. Следовательно, необходимо было создать новый преподавательский корпус. Для этой цели была основана сеть **Коммунистических университетов и Институтов красной профессуры**.

Уровень этой «профессуры» никого не волновал – важно было вытеснить старых преподавателей и заменить их новыми, идеологически выдержанными. В то же время вузы были лишены автономии; вновь, как сто лет назад, были закрыты кафедры философии (вместо них открывались кафедры, специализировавшиеся на марксизме-ленинизме), были закрыты юридические факультеты, а филологические и исторические преобразованы в «факультеты общественных наук» и педагогические, ставившие своей основной задачей подготовку учителей. Был ограничен прием студентов – дети дворян, духовенства и буржуазии в вузы вообще не принимались, строго проверялись социальное происхождение и «политическая грамотность» студентов и абитуриентов. П.Н. Милюков (1994, с. 418) цитирует одного из тогдашних официальных педагогов: «Отбор исключительно даровитых и талантливых людей по крайней мере на ряд лет неприемлем. Он означал бы закрытие дверей высшей школы для пролетариата и крестьянства. Пока... надо ставить ставку на рабочего и крестьянина нормального развития, так сказать, середняка по подготовке». Впрочем, уже во второй половине 1920-х годов все эти ограничения и запреты были смягчены. Восстановили ранее отмененную докторскую степень, вновь открыли юридические факультеты, несколько сократили число обязательных политических предметов, смягчили требования к социальному происхождению абитуриентов.

Советское образование в 1930–1980-х годах

Сложившаяся к началу 1930-х годов в СССР тоталитарная государственная система не могла не отразиться и на школе. И.В. Сталин лично участвовал в разработке серии постановлений ЦК ВКП(б) 1931–1932 годов о школе («О начальной и средней школе», «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» и др.). Эти постановления полностью отменяли идеи ЕТШ. Вводились всестороннее **централизованное управление** и **централизованный контроль**. Вся деятельность школы, в том числе содержание образования, была подвергнута унификации и жесткой регламентации. Внедрились **единые обязательные программы и учебные планы, единые стабильные учебники**. Во главу угла были поставлены дисциплина и послушание, а отнюдь не развитие личности ребенка. Были строго запрещены любые эксперименты и творческий поиск, школа была сориентирована на традиционную методику и дидактику, восходящую к официальной дореволюционной школе.

Происходила дальнейшая интенсивная идеологизация содержания образования (недавно было издано специальное партийное постановление об учебниках истории). В 1936 году появилось постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в результате которого были повсеместно закрыты педологические кабинеты в школах (обеспечивавшие до того времени комплексный контроль за здоровьем и индивидуальными психическими особенностями детей и препятствовавшие их «стрижке под одну гребенку», то есть выполнявшие функции нынешних школьных врачей и психологов).

С 1934 года введено три типа общеобразовательных школ, существующие и сейчас. Это начальная школа (I–IV кл.), неполная средняя (I–VII кл.) и средняя (1–X кл.). За 1930–1940-е годы в стране резко увеличилось число детей с неполным средним и средним образованием; была поставлена задача обеспечить в городах всеобщее среднее, а на селе – всеобщее семилетнее образование. В 1949 году официально введено **всеобщее семилетнее обучение**. В 1944 году открыты первые **школы рабочей и сельской молодежи**.

Большая часть активно работавших в системе образования в 1920-х годах творчески мыслящих педагогов и психологов была отстранена, многие из них репрессированы. Главным официальным педагогом страны был провозглашен А.С. Макаренко, – выдающийся практик воспитания и образования в целом, во многом развивавший как раз идеи прогрессивной российской педагогики и педагогической психологии 1920-х годов (В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский). Из профессионалов-педагогов, кроме Макаренко, на щит была поднята только Н.К. Крупская, хотя ее работы 1920-х годов, обосновывавшие идеи ЕТШ, практически не публиковались.

В 1944 году была сделана попытка заполнить возникший в теоретической педагогике вакуум путем создания **Академии педагогических наук РСФСР** (с 1966 года – Академия педагогических наук СССР). Характерно, что более половины ее первых членов не были профессиональными педагогами – это были либо государственные или общественные деятели (В.П. Потемкин, А.Н. Толстой), либо выдающиеся ученые в своей области, лишь время от времени обращавшиеся к вопросам преподавания (Л.В. Щерба, С.П. Обнорский, А.Я. Хинчин, А.М. Панкратова), либо известные психологи (К.Н. Корнилов).

В течение 11 лет, с 1943 по 1954 год, **обучение** в школах было **раздельным** («мужские» и «женские» школы). Была введена обязательная школьная форма, скопированная с гимназической.

В высших учебных заведениях произошел частичный возврат к прежнему положению: прагматическая ориентированность высшего образования сменилась общенаучной и педагогической, была восстановлена разрушенная в 1920-е годы университетская система, воссозданы гуманитарные факультеты; частично вузам предоставлялась автономия (например, снова была

введена выборность ректоров, деканов, университетских и факультетских советов). Ограничения на прием студентов **по социальному происхождению** фактически были сняты. Однако в то же время продолжалась **унификация учебных планов** и содержания высшего образования, огромное место в этих планах занимали предметы идеологического цикла (история КПСС, диалектический и исторический материализм, политэкономия социализма). Под строжайшим государственным и партийным контролем было содержание высшего образования, включая отдельные курсы. Многие профессора и особенно студенты исключались из системы образования по идеологическим и политическим мотивам.

В 1950–1960-х годах продолжался процесс увеличения числа средних школ за счет начальных и неполных средних (в это время они уже были не семилетними, а восьмилетними). Появились **школы с углубленным изучением ряда предметов** (так называемые спецшколы). В школах появились первые факультативные курсы. Была сделана попытка соединить обучение с производительным трудом, то есть общее образование с профессиональным.

В конце 1930-х годов стало резко уменьшаться количество национальных языков, на которых велось преподавание в школах. Если в 1934 году таких языков (в СССР) было 104, то к моменту последней переписи (1989) их осталось всего 44. Многие народы России и других республик СССР были лишены уже существовавших письменностей, на их языках перестали выходить учебники, книги, газеты и журналы. Так в России произошло, например, с карелами (вместо карельского в качестве письменно-литературного языка стал использоваться финский, а потом и он был заменен русским), вепсами, ижорцами, греками, саамами, татами, цыганами, в республиках Закавказья – с удиными, курдами, ассирийцами, талышами, в Таджикистане – с шугнанцами. Все письменности народов СССР (кроме еврейской на языке идиш и, разумеется, армянской, грузинской, эстонской, латышской и литовской) были переведены на русскую графическую основу. Была провозглашена официальная политика, направленная на массовое **двуязычие** всех народов России («русский язык как второй родной язык»).

Негативные тенденции в российском образовании, проявившиеся уже в 1930-х годах, к началу 1980-х годов все больше укреплялись. Стало падать качество обучения, особенно в маленьких городах и сельских местностях. Еще больше стало в школах унификации и уравниловки – дошло до того, что во всей России от Калининграда до Чукотки все уроки того или иного предмета в том или ином классе были одинаковыми. Ведь учебник был один, стабильный, программа была одна, общеобязательная, учебный план тоже один. А что касается дидактики и методики преподавания, то даже в 1982 году, когда вся эта авторитарная и унифицированная система стала разваливаться, появилось знаменитое «инструктивное письмо» Министерства просвещения РСФСР, где говорилось: «За последнее время участились случаи, когда... увлекаются непроверенными педагогическими и методическими новациями, побуждают учителей овладевать ими, опираясь при этом *не на приказы, инструктивные письма, методические рекомендации и научные положения, изложенные в утвержденных Министерствами просвещения СССР и РСФСР учебниках по педагогике, психологии и частным методикам, а на публикуемые в порядке дискуссии или информации статьи на страницах газет и журналов*» (выделено нами. – АЛ.).

Фактически игнорировались индивидуальные особенности детей и подростков, весь учебный процесс был ориентирован на несуществующего «среднего» ученика. И отстающие (независимо от действительных причин такого отставания), и одаренные дети оказались в маргинальной позиции, в «зоне риска». Резко ухудшилось физическое и психическое здоровье учащихся; закрытость школы, ее изолированность от общества привели, в частности, к росту инфантилизма, потере школой ответственности перед обществом и государством за судьбу подрастающего поколения. Упал даже сам социальный престиж образования.

На всех уровнях системы образования не было права выбора и самостоятельного решения. Директор школы превратился в госчиновника, он мог лишь реализовать указания свыше,

и главным критерием его хорошей работы стал уровень формальной успеваемости (что, естественно, приводило сплошь да рядом к прямому мошенничеству) и «воспитательной работы». Учитель был лишен права на творческий поиск, он был загнан в жесткую клетку общеобязательного учебника, унифицированной программы, диктуемых министерством дидактических и методических требований. Ученик не мог выбирать свою собственную образовательную траекторию, даже в школу он формально мог поступить лишь в границах своего микрорайона. Педагогическая и родительская общественность была фактически отключена от участия в деятельности органов образования, даже Академия педагогических наук была де факто подчинена министерству и финансировалась из его бюджетных средств. Многие «реформы», спускавшиеся в школу сверху, были фиктивными и нереализуемыми. Кроме соединения общего образования с профессиональным (о чем уже говорилось выше), было заявлено о введении всеобщего обязательного среднего образования (что в масштабах страны было совершенно бессмысленно и даже сейчас не может быть реализовано).

В то же время в российской педагогике и педагогической психологии появлялись и укреплялись прогрессивные тенденции. В 1960–1970-х годах огромное влияние на школу оказали идеи директора сельской школы на Украине Василия Александровича Сухомлинского, призывавшего к формированию «мыслящих личностей» и к утверждению в школе гуманистической педагогики. Для Сухомлинского главной целью воспитания было **свободное развитие ребенка** как активной личности. В 1970–1980-х годах широко известными стали имена Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского и других педагогов-экспериментаторов, противопоставивших свои педагогические убеждения, свои методы и находки догмам официальной педагогики. Они объединились вокруг «Учительской газеты», возглавляемой тогда В.Ф. Матвеевым, где были опубликованы два их совместных манифеста под лозунгом «педагогики сотрудничества». Еще одной яркой фигурой тех лет был выдающийся педагог и журналист С.Л. Соловейчик. Их деятельности сильно препятствовали и министерство, и Академия педагогических наук. Параллельно в российском образовании утверждались новые, гуманистически и личностно ориентированные, психологические концепции и учения: это были концепция Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и концепция Л.В. Занкова.

Образовательная реформа 1980–1990-х годов XX века

В 1988 году был создан **Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа»**. Целью создания ВНИКа была разработка принципиально новой образовательной политики, основанной на идеях развития личности школьника, вариативности и свободного выбора на всех уровнях образовательной системы, превращения образования в действенный фактор развития общества.

Были разработаны и в декабре 1988 года одобрены Всесоюзным съездом работников образования следующие основные принципы: демократизация; плюрализм образования, его многоукладность, вариативность и альтернативность; народность и национальный характер; открытость; регионализация; гуманизация; гуманитаризация; дифференциация; развивающий, деятельностный характер; непрерывность образования.

В 1992 году был принят закон РФ «Об образовании» (новая редакция – в 1996 году).

Параллельно с реформой среднего образования в конце 1980–1990-х годов осуществлялась и **реформа высшего образования**. Ее основным содержанием были гуманизация и фундаментализация образовательных программ, рационализация и децентрализация управления вузами, диверсификация образования и введение его многоуровневой структуры, дальнейшее развитие демократизации и самоуправления в вузах. Однако не были решены проблемы

многоканальности финансирования вузов, осталось почти без изменений высшее педагогическое образование, сохранились и многие другие проблемы.

В 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском федеральном образовании».

В 1991 году вместо АПН СССР была создана Российская академия образования. Ее первым президентом стал А.В. Петровский (сейчас – Н.Д. Никандров). Наряду с ней существует общественная Академия педагогических и социальных наук, взявшая на себя после распада СССР функцию научной поддержки единого образовательного пространства на территории стран СНГ.

После 1985 года, а особенно после 1991 года резко изменилось положение с национальным образованием. Многие языки народов РФ, ранее бывшие бесписьменными, получили письменность и стали предметом обучения в школах. Благодаря введению так называемого национально-регионального компонента содержания школьного образования стало возможным обучать детей истории и культуре народа (региона).

Прогрессивная российская педагогика как основа современной системы образования в России

Н.Д. Ушинский

Имя Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870/71) по праву следует назвать первым в череде выдающихся педагогов прошлого, чьи идеи положены в основу идеологии современной российской школы. Его главные мысли сводятся к следующим. Антропологической основой умственного и нравственного развития детей – а учение и есть главный источник и средство такого развития – является самодеятельность ребенка, его собственная деятельность. При этом важны не столько количество знаний и степень развития ума (мы бы сейчас сказали – интеллектуальное развитие), сколько то, в какие взгляды и убеждения они сложатся и какое окажут влияние на образ мыслей, чувств и поведение учащихся (мы бы сказали – *на развитие личности* ребенка). Распределение предметов в школе должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие. Усваиваемые ребенком знания и идеи должны складываться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь. Только в конце школьного обучения, а не в начале его раскрывается вся система науки.

Ушинский был сторонником гуманной школы. Под гуманизмом он понимал гуманное образование как развитие человеческого духа. Цель воспитания – формирование человека как активной и творческой личности. При таком понимании воспитания исключена всякая авторитарность. Главная цель начального и среднего образования – не наука, а сам человек. Отсюда и название его главного труда – «Человек как предмет воспитания».

Еще одна важная мысль Ушинского – требование народности воспитания. Он связывал это требование с инициативой общественности в управлении образованием.

«Дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью», – писал Ушинский. Именно он сформулировал главную задачу педагога – не столько *учить (научить)*, сколько *учить учиться*.

Л.Н. Толстой

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) был не только великим русским писателем, но и великим русским педагогом, теоретиком и практиком школьного, в особенности начального, образования, создателем знаменитой яснополянской школы для крестьянских детей, редактором и главным автором одного из первых в России общественно-педагогического журнала «Ясная Поляна». Его главная идея в том, что «образовывающий» и «образовываемый»

имеют единую цель, и важнейшая задача – в изучении условий совпадения их деятельности и факторов, препятствующих такому совпадению. Не нужно развивать ребенка: ему «нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне», то есть школа, образование способствуют саморазвитию ребенка. Все образование, по Толстому, должно быть подчинено идее гуманизации научного знания и формированию самосознания и самоопределения личности ребенка. Главная задача образования – способствовать самостоятельному творческому мышлению учащихся.

«Образование народа есть преимущественно дело общественное, которому как бы ни помогало мудрое правительство, оно не может много сделать без содействия самого общества», – писал Толстой.

П.Ф. Каптерев

Петр Федорович Каптерев (1849–1922), выдающийся русский психолог и педагог, к сожалению, мало известен. Между тем его роль в формировании идей современной российской педагогики трудно переоценить.

Вслед за К.Д. Ушинским Каптерев рассматривал образование как дело общественно-государственное. Он писал: «Государство педагогией собственно не занимается, оно создает школы и наблюдает за ними, но педагогически не организует их и не управляет ими. Всё это делает общество... Оно намечает пути в воспитании и образовании. Государство пользуется уже готовыми результатами...»

Защищая педагогию, основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, физиологии и психологии, общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его усовершенствований, вводителем всякой новизны» (Каптерев, 1982, с. 431, 432).

Одной из центральных идей в системе педагого-психологических воззрений Каптерева была идея первичности самообразования по отношению к образованию. Каптерев подчеркивает, что каждый организм есть самодеятельное начало, носящее в себе самом источник деятельности. Родители, воспитатели, учителя подступают к каждому ребенку с готовыми общими схемами, правилами, методами, но ребенок не может уложиться в готовые шаблоны и «ищет себе своих собственных путей и средств для развития». Отсюда необходимость перевернуть отношение между образованием и самообразованием.

Общее образование, говорит Каптерев, не есть «изучение предметов, а есть развитие личности предметами». Условием этого является доверие и уважение к детской личности. Построение такого образования требует педагогических экспериментов, опытных школ и лабораторий. Очень важно демократическое самоуправление учащихся и участие родителей в делах школы.

П.П. Блонский

Педагого-психологические взгляды Павла Петровича Блонского (1884–1941) наиболее ярко отразились в брошюре 1917 года «Задачи и методы новой народной школы». Новая школа – это «школа жизни и творчества самого учителя». Учитель – «лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка. В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях». Школа должна давать ребенку целостное знание. «Предмет познания ребенка – вся окружающая действительность как нечто целое».

А.В. Луначарский

Написанные Анатолием Васильевичем Луначарским (1875–1933) в 1918 году «Основные принципы единой трудовой школы» прекрасно вписываются в ту линию педагого-психологической мысли, которая ведет от Ушинского до теоретиков современного русского образо-

вания. Здесь и идея непрерывной системы общедоступного образования «от детского сада до университета», и отказ от единства школы «по горизонтали», то есть принципы вариативности и дифференциации, и идея «творческого активного метода», и, конечно, идея политехнизма. Трудовой принцип воспитания; «братское, любвеобильное, равное отношение учащихся к учащимся»; участие школьников в самоуправлении; участие общественности в делах школы – все это провозглашено в «Основных принципах ЕТШ».

Л.С. Выготский

Основные идеи знаменитого российского психолога и педагога Льва Семеновича Выготского (1896–1934), касающиеся школы и процессов образования и воспитания, были сформулированы в его книге 1926 года «Педагогическая психология» и в изданной в 1935 году книге «Умственное развитие ребенка в процессе обучения». Во многом Выготский развивал идеи Блонского, Каптерева, Ушинского. Изложим некоторые из них, не затрагивая собственно психологических воззрений Выготского.

«В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и всё искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» (Выготский, 1991а, с. 82).

В процессе учения должно складываться общее целостное представление ребенка о мире, обществе, о самом себе (то, что называется в современной психологии «образом мира»). Но и в рамках отдельного предмета ученик должен понимать общую связь материала. Между тем в старой школе (как, впрочем, и в советской школе) система учебников и система преподавания были построены «на отсутствии такой руководящей связи, и учащийся, переходя от частности к частности, понимал связь между отдельными частями курса, как лошадь понимает связь между отдельным дерганьем вожжей и каждым отдельным поворотом, но смысл всего пути в целом от его отправной до его конечной точки – смысл, которому подчинены все отдельные повороты, – бывал для него так же скрыт, как для лошади» (*Там же*, с. 210).

«Вопреки точному смыслу слова, политехнизм... не означает многоремесленничества, соединения многих специальностей в одном лице, но скорее знакомство с общими основами человеческого труда, с той азбукой, из которой складываются все его формы» (Выготский, 1926, с.194).

Не всё и не сразу ребенок способен усвоить или выполнить самостоятельно: он нуждается в руководстве и сотрудничестве. И «то, что сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнить самостоятельно» (Выготский, 1984а, с. 264). Это и есть знаменитая «зона ближайшего развития». Эту зону создает обучение, которое должно «забегать вперед развитию».

Педагого-психологические взгляды Выготского развивались далее в трудах его сотрудников и учеников – А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, а из ученых более молодого поколения, прежде всего, в работах В.В. Давыдова.

Педагогика сотрудничества

Как уже говорилось в предыдущем разделе, инициаторами разработки педагогики сотрудничества были учителя-экспериментаторы с большим педагогическим стажем, объединившиеся вокруг возглавляемой В.Ф. Матвеевым «Учительской газеты». Их первые публикации появились в 70-х годах XX века, а как единый творческий коллектив они выступили в 1986 году. В этот коллектив входили Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и некоторые другие педагоги.

Главным для всех этих педагогов было сотрудничество как основная идея, цель и средство воспитания и обучения. Были высказаны также следующие общепедагогические и дидактические идеи.

Отношения с учениками ориентированы на то, чтобы вовлечь их в творческую самостоятельную познавательную деятельность. Отсюда лозунг учения без принуждения. Идея трудной цели в том, что перед учениками ставятся всё более сложные цели, причем дидактически (средствами) и психологически (мотивационно) достижение этих целей обеспечивается. Идея опоры сводится к методике использования опорных сигналов, схем и т. п., гарантирующих усвоение и активное продвижение учащихся вперед независимо от их индивидуальных особенностей и способностей. Оценка работы виделась представителями педагогики сотрудничества не как система отметок, а как подведение учителем (в свободной форме) успешных результатов работы. Другие важные положения педагогики сотрудничества – *идея свободного выбора ребенком способа и сроков работы, идея крупных блоков, идея опережения, идея соответствующей формы, идея самоанализа деятельности, идея интеллектуального фона класса, идея коллективного творческого воспитания, идея творческого производительного труда* детей совместно со взрослыми.

Особенно значимы такие идеи, как *идея творческого самоуправления* (при условии совместной работы старших и младших членов коллектива), *идея сотрудничества с родителями* как детей, так и педагогов, *идея личностного подхода* к ученику и воспитаннику и, наконец, *идея сотрудничества учителей* и их взаимопомощи. Сторонники педагогики сотрудничества считали, что реализация всех ее основных идей доступна каждому учителю.

Идеи педагогики сотрудничества, выросшие из эмпирического опыта ее основателей, и сформулированы были в предельно конкретной форме. Тем не менее даже в нашем кратком их изложении можно усмотреть преемственность с охарактеризованными выше передовыми педагогическими идеями конца XIX – начала XX века. Более развернутое теоретическое обоснование в принципе того же подхода было дано уже ВНИКом «Школа».

Новая педагогика в документах ВНИК «Школа»

Изложим только часть разработанных ВНИКом идей – то, что вошло в опубликованную в августе 1988 года «Концепцию общего среднего образования».

Первым шагом на пути демократизации школы должен быть отказ от видения ее как чисто государственного учреждения: «Одна из основных закономерностей развития народного образования состоит в том, что это развитие возможно лишь при взаимодействии двух его ведущих факторов – государства и общества <...> Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно у нее наступает "кислородное голодание". И рано или поздно общество вновь должно прийти к ней на помощь».

«Подход к ученику как к "объекту" обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от процесса учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика... Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможности самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он утерял человеческий ориентир своей профессиональной деятельности – личность ученика». Преодолеть это положение можно лишь на пути гуманизации школы.

«Гуманизация – это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов. Это – создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения. Это – ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни,

но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни на каждом из возрастных этапов... Это – преодоление нынешней безвозрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жизни ребенка, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Это – органическое соединение коллективистского и личностного начал». Гуманизация требует пересмотра и переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Само образование трактуется новой педагогикой как «процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания».

Оптимальная организация школы требует преемственности, дифференциации, факультативных и интегрированных курсов. Школьник имеет право выбрать любую школу и – шире – любую образовательную траекторию (профили, формы, индивидуальные программы). Кроме того, «задача школы – создать компенсирующие условия для отстающих учащихся и возможности продвинутого обучения для тех, кто способен учиться с опережением».

Сам педагогический процесс должен быть перестроен. Он трактуется как «совместное движение педагогов и учащихся к целям образования». Обучение рассматривается как фактор самоопределения в познавательной деятельности, а воспитание – как фактор самоопределения в жизнедеятельности. Вводится понятие деятельностного подхода в образовании, базового компонента образования, гуманитаризации педагогического процесса, гуманизации образования.

Подчеркивается необходимость открытости и вариативности школьного образования. «В целом новое содержание школьного образования представляется в виде следующей структуры: обязательный базовый компонент... плюс "приращение" которое учитывает национальную и региональную специфику плюс элемент содержания, учитывающий специализацию, своеобразие школы, плюс элемент, который варьируется учителем, и, наконец, часть содержания, в пределах которой ученику предоставляется совершенно свободный выбор. Такое содержание должно быть обеспечено разработкой оригинальных, живых и разнообразных авторских учебников, пособий, методических материалов».

Технология обучения предполагает различные активные и творческие методы обучения, отказ от засилья фронтальных форм работы и классно-урочной системы, появление в школе новых информационных технологий, пересмотр существующей системы оценки результатов обучения. Должна быть пересмотрена система воспитания, в частности путем интеграции в образовательную систему различных форм дополнительного образования, семейного воспитания, действительных, а не мнимых форм ученического (и вообще детского) самоуправления.

«Устремленность школы в жизнь – залог обновления содержания и способов образования, открывающего путь:

- от нивелировки личности к ее разностороннему развитию;
- от заучивания догм к познанию и преобразованию мира;
- от авторитарности и отчужденности к гуманности и сотрудничеству».

Заявляется необходимость децентрализации управления образованием, участия общественности в таком управлении, финансовой самостоятельности школы и, главное, приоритетного, а не остаточного финансирования образования.

Нет необходимости лишней раз указывать на преемственность всех этих идей с педагогическими концепциями ведущих российских педагогов двух последних столетий (мы выбрали в этом разделе для анализа лишь отдельные, наиболее целостные такие концепции; например, мы не привели положения СТ. Шацкого о том, что на каждой стадии развития педагогу необходимо создавать максимально благоприятные условия для раскрытия духовных и физических сил и способностей ребенка, идеи А.С. Макаренко, идеи В.И. Чарнолуцкого об автономии школ и децентрализации управления образованием и многие другие положения). Ясно, что это одно

и то же направление педагогической мысли, причем направление прогрессивное и в социальном, и в собственно педагогическом аспекте.

После того как основные документы ВНИКа были одобрены Всесоюзным съездом работников образования (1989), был обновлен руководящий состав Министерства образования РФ (1990) и на месте упраздненной Академии педагогических наук СССР возникла Российская академия образования (1991–1992), началась реализация перечисленных выше и других положений, разработанных ВНИКом. Она началась с принятия (1991) знаменитого указа № 1 Президента РФ, посвященного именно образованию, и Закона РФ «Об образовании» (1992 год, вторично принят с изменениями и дополнениями в 1996 году).

Таким образом, была создана основная законодательная база для реформы образования. Конечно, далеко не все положения, содержащиеся в документах ВНИКа, вошли в Закон «Об образовании» и выходявшие в 1990–1999 годах инструктивные документы Министерства образования РФ. Точно так же не все они могли за это десятилетие быть реализованы в практике системы образования, тем более что многие идеи ВНИКа встретили ожесточенную критику и несогласие не только среди законодателей и представителей исполнительной ветви власти, включая некоторых ответственных сотрудников Министерства образования РФ, но и среди некоторых педагогов-практиков.

Российское образование сегодня

Что такое образование

В Законе РФ «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.

В обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, школы). Система институтов образования в данной стране обычно и называется ее **образовательной системой** или **системой образования**. Но даже и в том обществе, где есть формально организованная система образования, образование может осуществляться в обход их (семейное или домашнее образование, самообразование). Другое дело, что цели и содержание такого неинституционального образования, как правило, определяются целями и содержанием институционального образования).

Под **содержанием образования** понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются человеком в ходе образования. Сюда входит, во-первых, то, что обеспечивает **личностное развитие** человека. Оно, во-вторых, неразрывно с **социальным развитием**, то есть внутренней (личностной) подготовкой индивида к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп. В-третьих, то, что связано с формированием образа мира человека, то есть осмысленного и систематизированного знания о мире, обществе, самом себе. Естественно, само по себе такое знание не может быть целью образования: образ мира есть (в самом широком смысле) ориентировочная основа для адекватной деятельности человека в мире. Наряду с этим, в-четвертых, в содержание образования входит так называемый культурный стереотип – совокупность знаний и умений, невладение которыми вызывает негативные санкции общества или отдельных социальных групп, входящих в его состав. В-пятых, в содержание образования входят знания, умения, навыки и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие учебно-познавательную и производительную деятельность, а также **готовность человека к дальнейшему развитию** – социальному, личностному, познавательному и др.

Потенциальный член общества должен уметь самостоятельно оценивать себя и свои поступки, поступки других людей, принимать самостоятельные решения, касающиеся не только собственной деятельности и судьбы, но – в определенной степени – и других людей, социальных групп, общества в целом.

Гораздо важнее **научить учиться**, чем просто научить; научить хотеть знать и уметь получать это знание, чем просто знать. Только самостоятельная творческая деятельность человека обеспечивает процессы обогащения, трансформации и развития социального опыта общества и всего человечества. И только то общество способно двигаться вперед, где целью школы является – вырастить ученика, способного превзойти своих учителей. Иначе социальное развитие просто остановится.

Уровни и виды образования в современной России

Прежде всего необходимо разделить **общее и профессиональное образование**. **Общее образование** предполагает такое содержание образования, которое является единым для всех учащихся независимо от их будущей профессии. **Профессиональное образование** ориентировано по содержанию как раз на потребности, содержание и условия той или иной профессиональной деятельности. Естественно, в содержание институционального профессионального образования обязательно входит и общеобразовательный компонент. Так, учащийся любого учреждения среднего профессионального образования одновременно с профессиональным получает и полноценное общее образование; даже в учебном плане вуза независимо от его профиля обязательно присутствуют общеобразовательные дисциплины (философия, экономика, право, педагогика, психология, иностранный язык и другие предметы). В Законе «Об образовании» введено понятие общеобразовательных и профессиональных **образовательных программ**; согласно Закону, именно эти образовательные программы вместе с образовательными стандартами (см. ниже), сетью реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием и формируют систему образования РФ.

По уровню общее образование в РФ делится на **дошкольное, начальное, основное общее, среднее полное (общее) образование**. Наряду с ним (параллельно) существуют **начальное и среднее профессиональное образование**. Следующая ступень, доступ к которой открыт получившим как среднее общее, так и среднее профессиональное образование, – это **высшее профессиональное образование**. За ним может следовать **послевузовское профессиональное образование** (например, аспирантура или докторантура).

Факультативные виды образования (необязательные предметы в школе, внешкольные кружки по интересам, курсы и кружки для взрослых, учреждения, обеспечивающие повышение профессиональной квалификации) объединяются понятием **дополнительного образования**.

В российской системе образования существуют следующие виды образовательных учреждений.

Дошкольные учреждения (ясли, детские сады). Они, однако, не охватывают всех детей дошкольного возраста – по данным 1995 года, их посещают около 45 % детей. Поэтому основная ответственность на этом возрастном этапе ложится на семейное воспитание и обучение.

Школы, то есть образовательные учреждения начального общего, основного общего и среднего или полного общего образования. Под общим названием «школа» здесь объединены не только собственно школы, но и гимназии, прогимназии, лицеи и многие другие виды образовательных учреждений.

Профессионально-технические училища и другие учреждения начального профессионального образования.

Колледжи и другие учреждения среднего профессионального образования.

Высшие учебные заведения (вузы, учреждения высшего профессионального образования).

Учреждения дополнительного образования для взрослых и детей.

Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (дет-дома, интернаты).

Нередко звучат утверждения о «разрушении» системы образования в России в результате демократических реформ. Они не соответствуют действительности. Высокий уровень образованности населения остался тем же и даже еще более вырос. Естественно, отдельные виды образовательных учреждений уступали место другим: например, сократилось количество учреждений начального профобразования и студентов в них, но зато выросло число учреждений среднего профессионального образования и студентов в них. Это совершенно понятно, так как сейчас промышленность требует квалифицированных рабочих с более высоким уровнем подготовки.

Формы образования

Основной формой образования (как среднего, так и высшего) является **дневное**. Наряду с ним существует **среднее и высшее вечернее образование**. Сравнительно новой формой обучения является **экстернат**: любопытно, что такой термин отсутствует даже в «Российской педагогической энциклопедии». Если раньше сдавать экзамены экстерном могли только больные дети и некоторые другие категории школьников, то сейчас доступ к экстернату значительно расширен.

Традиционно в России пользовалось большой популярностью **заочное образование**, особенно высшее профессиональное. Число студентов-заочников продолжает расти и сейчас.

Новой формой образования, иногда смешиваемой с заочным образованием, является **дистанционное образование**, использующее компьютерные сети, спутниковое телевидение и другие современные технологии. Расширение сферы использования дистанционного образования связано с процессом компьютеризации образовательных учреждений и информатизации содержания образования.

Вариативность образования, обязательность образования и понятие государственного стандарта

Идея вариативности образования и свободного выбора учащимся любой **образовательной траектории** (то есть любого из видов и любой из форм образования, предлагаемых государством и обществом на данном этапе, включая выбор школы и специализированных или профильных классов в данной школе, содержания и форм дополнительного образования) является основополагающей для российского образования 90-х годов XX века. **Вариативность образования** – это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. Это – одна из основных тенденций развития российской системы образования. Другая, по видимости противоположно направленная, но по существу неразделимая с первой, – это **стандартизация образования**, о которой будет сказано ниже.

Осталось упомянуть о негосударственных учебных заведениях. В системе среднего образования негосударственное почти не заметно; что касается высшего, то, хотя число негосударственных вузов сопоставимо с числом государственных (344 и 578), в них обучается незначительное число студентов (250 тысяч при более чем 3 миллионах в государственных).

Говоря о **негосударственных образовательных учреждениях**, необходимо обратить внимание на несколько важных моментов. Во-первых, на то, что они в подавляющем большинстве являются не частными, а негосударственными некоммерческими, то есть хотя и платными, но вся плата за обучение уходит на обеспечение существования и на развитие данного образовательного учреждения – на заработную плату преподавателям и сотрудникам, аренду помещений, закупку оборудования и учебной литературы. Иными словами, с них никто не имеет и не может иметь прибыли. Во-вторых, они находятся под неусыпным государственным контролем: так, ни одно негосударственное образовательное учреждение не может получить аттестации и государственной аккредитации, если оно не выполняет требований к учебному процессу, общих для всех учебных заведений данного этапа образования в России. Иначе его выпускники не получат аттестата или диплома государственного образца. В-третьих, само появление негосударственных школ и вузов есть гибкий отклик на вновь возникающие потребности общества, которые одна только государственная система удовлетворить не может (новые профессии, интегрированная подготовка по нескольким специальностям). В-четвертых, для большинства негосударственных образовательных учреждений характерна другая, более гуманистичная и индивидуализованная, модель отношений между вузом (школой) и учеником или студентом, чем та, которая в предшествующие десятилетия сложилась в государственной системе образования. В известном смысле негосударственные школы и вузы – важнейший канал проникновения в систему образования прогрессивных педагогических идей. Кстати, это одна из причин того, что число учащихся в негосударственных школах и вузах, в том числе наполняемость классов и учебных групп, как правило, меньше, чем в аналогичных государственных.

Согласно Закону «Об образовании», в настоящее время обязательным является **основное общее образование**, то есть 9 классов. Именно этот уровень и гарантируется государством. Дальнейшее обучение осуществляется при желании учащегося; при этом, если он намерен продолжать обучение в X–XI классах (то есть получить полное общее образование), школа не вправе ему препятствовать. Государство также гарантирует бесплатность и доступность начального общего, основного общего, среднего общего и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования.

В Законе «Об образовании» в качестве объектов **стандартизации образования** рассматриваются обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки выпускников. Стандарты могут быть общенациональными (именно они обычно называются «государственными» образовательными стандартами; однако Ю.Г. Татур в книге «К формированию концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования» (1998, с. 9) прав в том, что единые стандарты для РФ нужны не только для государства, но и для общества и личности, и предлагает называть их «российскими»); национально-региональными; наконец, образовательное учреждение может само задавать для себя нормы, правила и требования к учебному процессу – в той части содержания образования, которая не регулируется государственным и национально-региональным стандартом.

Для чего нужны **государственные образовательные стандарты**? Их функции четко определены законодательством. Во-первых, они призваны обеспечить качество образования: это, таким образом, орудие государственного контроля за эффективностью деятельности образовательных учреждений. Во-вторых, они обеспечивают единство образовательного пространства РФ: именно они гарантируют, например, что школьник, переехав с Камчатки в Калининградскую область, сможет спокойно продолжать образование. В-третьих, они обеспечивают совместимость российской системы образования с системами образования других государств. В-четвертых, они являются основой для объективной оценки уровня образования выпускни-

ков и деятельности образовательных учреждений. В-пятых, они являются основой для разработки примерных образовательных программ. В-шестых, они определяют, в каких границах государство может и должно обеспечивать общедоступность и бесплатность образования. Есть и некоторые другие функции государственных образовательных стандартов, на которых мы здесь не останавливаемся.

В педагогике есть тенденция вообще отказаться от образовательных стандартов: сторонники этой точки зрения считают, что стандарт сам по себе уже стесняет самостоятельность ученика и школы и ведет к унификации образования. Даже из приведенного выше перечисления функций государственного стандарта видно, что эта позиция излишне радикальна: полный отказ от стандартов образования привел бы к нежелательным результатам.

Гораздо более опасна для российского образования противоположная тенденция – к абсолютизации государственного стандарта и таким путем – к унификации содержания общего среднего образования из единого центра. Иначе говоря, сторонники этой тенденции стремятся законодательно определить не только необходимый минимум содержания образования, но и вообще объем, характер и последовательность вводимого материала, вернувшись к положению, существовавшему в школе до 1989 года. Ю.Г. Татур с полным основанием утверждает, однако, что главный компонент стандарта – это требования к уровню подготовки выпускников. Иначе говоря, стандарты должны быть содержательно-целевыми: они не должны регулировать содержание программы и учебника, а тем более распределение материала во времени; их главная задача – фиксировать, чего должен достичь школьник на каждом этапе обучения. А как, в какой последовательности, по какой конкретной программе и учебнику он этого будет добиваться – не может быть объектом стандартизации. (Хотя программа и учебник не могут не учитывать требований государственного стандарта.)

В связи с этим упомянем об охарактеризованном в книге Ю.Г. Татура принципе минимакса. Стандарт должен быть в принципе «двухслойным». Верхняя граница или верхний уровень стандарта – это то содержание образования, которое школа обязана предложить учащемуся. Нижняя граница или нижний уровень – то, что учащийся как минимум обязан усвоить. Это единственное разумное решение проблемы стандартов: если мы зададим только верхний уровень, значительная часть учащихся не сможет его достичь. Если же, как сейчас делается, мы зададим только нижний уровень, это повлечет за собой резкое снижение образовательной «планки». Принцип минимакса – условие стандартизации развивающего и вариативного образования.

Базисный учебный план

В функции органов управления образованием, и в особенности Министерства образования РФ, входит, в частности, стандартизация учебных планов. Но если раньше, до 1989 года, такой учебный план был унифицирован и жестко задавался сверху, то теперь появилось понятие *базисного* учебного плана. Описанный далее его вариант был принят в 1998 году.

Базисный учебный план включает три компонента: федеральный, национально-региональный и школьный. Содержание образования структурировано не по отдельным предметам, а по **образовательным областям**. Их семь: филология, математика, естествознание, обществознание, искусство, физическая культура и технология. На основе базисного учебного плана конструируется примерный учебный план для школ с разным профилем обучения и разными родными языками. Он построен уже по принципу предметов и, как и базисный план, включает часы на обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия. Фиксируется максимальное допустимое количество учебных часов в неделю (от 22 часов в I классе до 36 часов в XI). Если базисный учебный план входит в государственный образовательный стандарт, то есть является общеобязательным, то примерный учебный план

носит только рекомендательный характер. Вообще базисный учебный план ориентирован на разумный баланс стандартизации и вариативности.

Инновационные направления в российском образовании

Современное российское образовательное законодательство не только допускает, но и прямо предполагает различные направления в педагогике и педагогической психологии и, соответственно, их реализацию в образовательных учреждениях. Инновации могут быть частичными и в этом случае регулируются администрацией школы (в рамках государственного стандарта). Но особенно важно понятие **авторских школ**, работающих (опять-таки в рамках стандарта) по особым программам, пользующихся не общераспространенными дидактическими и методическими подходами. Примерами таких авторских школ могут служить в Москве школы Е.А. Ямбурга и В.А. Караковского.

Наконец, существуют образовательные (педагого-психологические) концепции, по которым работают многие школы, обеспеченные собственными программами и типовыми учебными планами, а значит и собственными учебниками. Например, в начальном образовании решением Коллегии Министерства образования РФ базисными считаются, кроме традиционного обучения, обучение по системе Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова и по системе Л.В. Занкова. Наряду с ними используются программы и учебники направления, возглавляемого Н.Ф. Виноградовой, и программы и учебники общественной организации «Школа 2100» (они разработаны и для основной, а отчасти и для полной средней школы). Чтобы представить себе масштаб такого инновационного обучения, достаточно назвать только одну цифру – по учебникам «Школы 2100» (в комплекте или частично) в конце 1999 года работало примерно 4500 школ России.

Учебная литература

Важным компонентом вариативности образования является возможность свободного выбора учебников. В принципе каждая школа и каждый учитель может выбрать любой из нескольких параллельно существующих учебников по данному предмету для данного класса или, введя нестандартный предмет, использовать любой существующий учебник по нему. Но государство в лице Министерства образования РФ каждый год распространяет список учебников так называемого **федерального комплекта**, имеющих гриф министерства, рекомендуемый данный учебник для использования в школах России. В этот список входят как «традиционные», так и инновационные учебники. Теоретически все учебники, включенные в этот комплект, могут финансироваться за счет федерального или регионального бюджета, то есть быть для учеников бесплатными. Но на практике эти учебники, как правило, закупаются за счет родителей.

Непрерывность и преемственность образования

Они заложены уже в формулировках Закона «Об образовании», где говорится, в частности, о **преемственных образовательных программах**. Между тем на «стыках» образовательных программ (или этапов обучения) эта преемственность оставляет желать лучшего. Особенно плохо согласованы «выходные» требования полной средней школы и «входные» требования вуза, что заставило Министерство образования разработать специальную комплексную программу по их согласованию.

Одним из путей преодоления указанной несогласованности является интеграция различных учебных заведений и создание так называемых **образовательных комплексов** типа «школа – детский сад» или «школа – вуз». Интересно, что 28 % опрошенных ректоров российских вузов считают необходимым обеспечить непрерывность среднего и высшего образования и выступают за интеграцию школ и вузов в единые образовательные комплексы.

Этническая дифференциация образования

За последние десять лет значительно увеличилось число школ, перешедших на родной язык обучения или включивших родной язык и словесность в состав учебных предметов. В настоящее время в России школьное образование ведется на 80 языках, в школах с преподаванием на родном (кроме русского) языке или с преподаванием его как предмета учатся более 2 миллионов учащихся. Появились школы, ориентированные на многокультурность, где одновременно преподаются несколько языков и национальных культур.

Перспективы дальнейшего развития российской системы образования

В настоящее время обсуждается вопрос о переходе российской школы с 11-летнего (формально; на практике это десятилетнее обучение) на 12-летнее обучение. Министерство образования РФ поддерживает эту идею. Как ни странно, проблема здесь не в количестве лет, а в том, что мы будем делать в старших классах (одиннадцатом или одиннадцатом-двенадцатом). А здесь все едины. Совершенно ясно, что старшая школа должна быть профильной, что она должна отказаться от «школьничества» и хотя бы частично перейти на вузовские формы обучения и контроля (любой преподаватель вуза знает, что студент теряет не менее года просто на адаптацию к непривычной для него вузовской системе обучения).

Очевидна и необходимость качественного изменения содержания образования. Нужны (особенно в условиях профильности) интегрированные курсы, нужно принципиальное изменение стандартов (они должны быть последовательно содержательно-целевыми; как говорил в одном из интервью Э.Д. Днепров, «стандарт – это образовательное поле, которое находится в распоряжении ученика, а вовсе не панцирь, который на него давит»). Очевидно и то, что даже при одиннадцатилетнем сроке обучения последний школьный год должен быть итоговым, обобщающим, а не просто еще одним классом в ряду других. Да и переход на двенадцатилетку, как недавно заявил министр образования РФ В.М. Филиппов, не может сводиться к тому, чтобы «размазать прежние программы на большее число лет».

Но главные изменения в школе должны иметь содержательный характер и отражать в максимальной степени те прогрессивные педагогические идеи, которые были охарактеризованы в предшествующем разделе. В этом едины все, кто задумывается о тенденциях развития российского образования. Э.Д. Днепров прямо говорит: «У нас сегодня предельно устаревшее содержание образования <...> Сегодняшний школьный стандарт консервирует школьное образование 60-х годов». А.Г. Асмолов намечает несколько направлений перехода к новому содержанию образования: «От установки на выживание личности и социальной системы к установке на развитие личности и социальной системы; от информационной когнитивной педагогики ("дрессуры" знаний, умений и навыков) к ценностной и культурно-исторической педагогике; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний, умений и навыков к формированию в процессе совместной со взрослыми и сверстниками деятельности целостного образа мира...» (Асмолов, 1999, с. 86).

Подробный анализ важнейших тенденций развития вариативного, личностно ориентированного, развивающего непрерывного образования в России, в основном совпадающий со сказанным выше, дан в Образовательной программе «Школа 2100». Ее отличие в том, что эти

тенденции уже воплощены в изданном «Школой 2100» пакете школьных программ и в большом количестве учебников и методических рекомендаций нового поколения.

* * *

«Учительская газета» обратилась к нескольким специалистам, в том числе к автору данной статьи, с просьбой сказать, какое содержание они вкладывают в прогнозирование развития российского образования. Мы дали следующий ответ: развитие образования в целом нельзя и не нужно прогнозировать, как мы прогнозируем погоду на завтра или возможность землетрясения. Образование будет развиваться так, как мы с вами будем его развивать. Нужно понимать, какие возможные тенденции такого развития социально необходимы и прогрессивны с точки зрения развития личности, общества и государства. Нельзя допускать, чтобы на пути такого развития встали «ностальгические установки и взгляды, трактующие сокращение государственного контроля над образованием как развал и деградацию последнего, настаивающие на жестких образовательных моделях, призванных индоктринировать учащихся, но не помогать им адаптироваться к усложняющемуся и меняющемуся миру» (Асмалов, 1999, с. 86). Необходимо преодолевать «неготовность значительной части общества к позитивному восприятию любых реформ... образования, а также инерционность системы образования и управленческих элит» (Там же, с. 89). Но главное в развитии образования зависит именно от нас, педагогов, родителей, детей, общества в целом. (Существенно, что, по данным 1998 г., 90 % учителей считают необходимой реформу образования, а 65 % поддерживают идеи вариативного образования.)

Когда летом 1919 года П.П. Блонский издал уже упомянутую выше замечательную книгу «Задачи и методы новой народной школы», он поставил в качестве эпиграфа к ней слова Льва Николаевича Толстого: «Будущего нет: оно делается нами».

Российское образование будет таким, каким его сделаем мы.

1.4. Что такое деятельностный подход в образовании

Образование – это не подготовка к жизни, оно не «прибавляется» к ней. Как говорил еще в 1923 году выдающийся русский педагог СИ. Гессен, «жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни» (Гессен, 1995, с. 55). Или, как пишет известный финский психолог Тимо Ярвилехто, «жизнь – это постоянное учение, и, напротив, без учения нет жизни. Учение как раз и представляет собой постоянное изменение системы, состоящей из организма и среды <...> Жизнь – это рождение деятельностных единиц в системе организм-среда <...> Для того чтобы деятельность этой системы могла приносить результаты при постоянном изменении ситуации и поведенческих возможностей, системе организм-среда необходимо все время организовываться по-новому» (Ярвилехто, 1998, с. 23).

Еще более четко сформулировал ту же мысль Мераб Константинович Мамардашвили – замечательный философ, один из тех, чьи идеи лежат в основе современной психологии, педагогики, культурологии. Он говорил: «Человек создается. Непрерывно, снова и снова создается. Создается в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий <...> То есть Человек есть такое существо, возникновение которого непрерывно возобновляется. С каждым индивидуумом и в каждом индивидууме» (Мамардашвили, 1992, с. 58–59).

Образование как раз и есть «система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающих вхождение индивида в это общество (социализацию)» (Леонтьев, 2000а, с. 233). И не только взаимодействия людей друг с другом, но и взаимодействия людей с предметным миром. Вообще «в функциональном отношении человек и среда выступают всегда вместе, как единое целое» (Ярвилехто, 1998, с. 22).

Значит, развитие личности человека – это развитие системы «человек-мир». В этом процессе человек, личность выступает как активное, творческое начало. Взаимодействуя с миром, он *строит сам себя*. Активно действуя в мире, он таким путем самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его *саморазвитие и самоактуализация его личности*.

Как говорил в упомянутой выше книге СИ. Гессен, все «образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению» (Гессен, 1995, с. 122). Эта мысль принадлежит Л.Н. Толстому и позже была развита П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским. Так, П.Ф. Каптерев еще в начале XX века подчеркивал, что «не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» (Каптерев, 1982, с. 355).

Сказанное выше есть основа концепции развивающего образования в любом его варианте – будь это система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова, система «Школа 2100» или школа П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной. Во всех этих системах на первом месте стоит не накопление у учащихся знаний, умений и навыков в узкой предметной области, а становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности ребенка в предметном мире, причем не просто индивидуальной, а *совместной, коллективной деятельности*.

Впрочем, индивидуальной деятельности не бывает вообще. Всякая деятельность человека, даже если она индивидуальна по своим внешним формам и проявлениям (например, деятельность ученого-теоретика), по своей сущности всегда коллективна, социальна. Об этом говорил еще К. Маркс: «Даже и тогда, когда я занимаюсь *научной* и т. п. деятельностью, даже и тогда я занят *общественной* деятельностью, потому что я действую как *человек*. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности – даже и сам язык, на котором работает мыслитель, – но и мое *собственное* бытие – есть общественная деятельность. <...> Мое *всеобщее* сознание есть лишь *теоретическая* форма того, живой формой чего является *реальная* коллективность» (Маркс, Энгельс, 1956, с. 590). В.В. Давыдов, развивая

приведенное положение Маркса (восходящее, впрочем, к Гегелю), определяет сознание как «воспроизведение человеком идеального плана своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей» (Давыдов, 1996, с. 43)¹.

Итак, процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «деятельностный подход» в образовании!

¹ См. в связи с этим коллективную монографию «Философско-психологические проблемы развития образования» под ред. В.В. Давыдова, впервые вышедшую в 1981 году и переизданную в 1994-м.

1.5. Личность, деятельность, образование

Наша интерпретация категории личности коренится в последних работах Выготского, связанных с «вершинной психологией». В одной из рукописей конца 1920-х годов, а именно «Конкретная психология человека», Выготский высказал своеобразный взгляд на личность как на психологическую категорию, *первичную* по отношению к деятельности и сознанию. Не только деятельность и сознание, но в первую очередь именно личность социально (культурно) детерминирована, ее сущность – социальна.

Моя личность – это процесс (и результат) постановки меня как субъекта в ключевую позицию в мире «большого опыта» (Бахтин). Это – интериоризованный «единый и единственный» мир в его взаимоотношении с *моим* познанием и *моим* поступком, *моими* мотивами и *моей* волей, *моими* переживаниями и *моими* ценностями. Мир не есть «мир символов» (Дж. Брунер); познавательные процессы – только часть процессов интериоризации, они подчинены личности, определяющей и регулирующей их.

Что такое личность психологически? Ответ можно найти в работах Выготского: это динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли. Все эти компоненты могут быть в различных отношениях друг к другу, могут образовывать различные «сплавы». «В процессе общественной жизни... возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» (Выготский, 1984б, т. 6, с. 328).

В упомянутой выше рукописи «Конкретная психология человека» мы находим несколько иной ответ на поставленный вопрос: личность в принципе диалогична, это всегда драма, а не простой (пусть даже противоречивый) процесс или система процессов. Например, деятельность человека детерминируется различными социальными ролями, «проигрываемыми» этим человеком; и может возникнуть драматический конфликт между моей ролью судьбы («я должен осудить его») и мной как человеком («я его понимаю») (Выготский, 1986).

Подведем предварительный итог: личность есть процесс постоянного самоопределения человека в реальном мире, регулирующий познавательные процессы, поступки, переживания и т. п. Она первична по отношению к деятельности и сознанию.

А.Н. Леонтьев еще в конце 1930-х годов четко сформулировал идею, что личность человека определяется не внутренними условиями, и не внешними, и не их совокупностью, а тем содержательным процессом, в котором все они преломляются и выступают в качестве внутреннего соотношения, «заклученного в самом процессе развития личности» (а не просто «движущих» этот процесс). А это значит – *личность определяется жизнью*. «Она и есть не что иное, как сгусток жизни, продукт ее кристаллизации в форме субъекта» (Леонтьев А.Н., 1994, с. 200).

В книге «Деятельность. Сознание. Личность» вводится понятие личности как внутреннего момента деятельности. Личность возникает в результате иерархизации системы деятельностей, это не данность, а *качество*. Отдельные деятельности связываются в «узлы», в результате чего образуется новый уровень сознания – *сознание личности*. (Вопрос в том, уровень ли это? А может быть, вообще нет никакого сознания, кроме сознания личности? К этой мысли, кажется, потом пришел и сам А.Н. Леонтьев, говоря в лекциях, что то, что мыслит – это личность.)

Особенно важен для нас конспект доклада о личности, относящийся к 1977 году и опубликованный только раз – в двухтомнике А.Н. Леонтьева. Там говорится, что «личность есть *системное* и поэтому *"сверхчувственное"* качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свой-

ствами <...> С этой точки зрения проблема личности образует новое психологическое измерение: *иное*, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека; это – исследование его места, *позиции* в системе, которая есть система общественных связей, *общений*, которые открываются ему; это – исследование того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им» (Леонтьев А.Н., 1983, т. 1, с. 385).

Если главную задачу Леонтьев видит в том, чтобы осуществить «исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 173), а связь деятельностей осуществляется через смысловую сферу, можно вслед за Г.М. Андреевой (1983, с. 62) говорить о своеобразном «личностном выборе деятельности». Ср. у Д.Б. Эльконина: «Личность – высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя» (Эльконин, 1989, с. 517).

Социальная детерминированность личности и ее отношение к деятельности были зафиксированы еще П.А. Флоренским, хотя и в парадоксальной форме: «Предел дробления – не человеческий *атом*, от себя и из себя относящийся к общине, но общинная *молекула*... являющаяся началом действий <...> Это – новая антиномия, – антиномия *личности-двоицы*. С одной стороны, отдельная личность – *все*, но, с другой, она – нечто *лишь* там, где – "двое или трое" <...> Абсолютно-ценную личность может быть не иначе, как в абсолютно-ценном *общении*, хотя нельзя сказать, чтобы *личность* была первее общения или *общение* – первее личности...» (Флоренский, 1990, с. 419). Близкие мысли высказывал А.А. Ухтомский (у него личность обозначается термином «лицо»): «*Ни общее и социальное не может быть поставлено выше лица, ибо только из лиц и ради лиц существует; ни лицо не может быть противопоставлено общему и социальному, ибо лицом человек становится поистине постольку, поскольку отдается другим лицам и их обществу*» (Ухтомский, 1996, с. 267).

Леонтьевский подход к личности развит в работах А.Г. Асмолова. «*Совместная деятельность в конкретной социальной системе детерминирует развитие личности, но личность, все более индивидуализируясь, сама выбирает ту деятельность, а порой и тот образ жизни, которые определяют ее развитие*» (Асмолов, 1996а, с. 470). «Быть личностью – значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: на том стою и не могу иначе. Быть личностью – значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, сметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом, в котором живешь. Быть личностью – значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора. Быть личностью – значит осуществить вклад в общество, ради которого живешь и в котором жизненный путь индивидуальности превращается в историю Родины, сливается с судьбой страны. Через созидание ради общества, ради того образа жизни, который имеет для индивидуальности личностный смысл, она обретает свое социальное бессмертие» (Там же, с. 519).

Наиболее четкая психологическая характеристика личности под этим углом зрения дана, на наш взгляд, Д.А. Леонтьевым. Он, как известно, определяет личность следующим образом: «*Личность... конституируется функциями выделения субъектом себя из окружающего мира, выделения, презентации и структурирования им своих отношений с миром и подчинения своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений, в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам*» (Леонтьев Д.А., 1999, с. 154).

Завершим этот наикратчайший обзор словами Б.С. Братуся: «Формирование и самостроительство в себе человека, сама способность и возможность такого самостроительства подразумевают наличие некоего психологического орудия, органа, постоянно координирующего и направляющего этот невиданный, не имеющий аналогов в живой природе процесс. Этим органом и является *личность человека*» (Братусь, 2000, с. 55).

«Начало личности – поступок». Как известно, под этим названием была в 1976 году опубликована (и затем перепечатана в двухтомнике) актовая речь А.Н. Леонтьева как декана психологического факультета МГУ, обращенная к студентам-первокурсникам. Это одна из немногочисленных работ Леонтьева, где вводится само понятие *поступка*. Различные интерпретации этого понятия А.Н. Леонтьевым и психологами его школы блестяще проанализированы Е.Е. Соколовой (*Соколова, 1999*), и мы в этом разделе остановимся только на одном аспекте понятия «поступок» – его отличии от действия.

Каноническая теория деятельности, как она обычно излагается, по существу приравнивает друг к другу любые действия человека. Для нее принятие и осуществление жизненно значимого решения, например о поступлении в вуз, психологически эквивалентно покупке сигарет в ближайшем табачном киоске. В чем же (и есть ли вообще) принципиальное различие между этими двумя действиями?

Решение о покупке сигарет и само это действие не имеет для человека никакой личностной значимости. За ним не стоит свободного личностного выбора и прогнозирования своей дальнейшей жизнедеятельности. А.Н. Леонтьев только к концу жизни пришел к пониманию неадекватности расширительного понимания действия и отсюда вернулся к понятию поступка как выхода человека в сферу *созидания*, способности и возможности стать соучастником «всех событий окружающего мира», вообще *единицы личности* в том ее понимании, которое очерчено выше.

Поступок, по выражению В.П. Зинченко, есть «средство саморазвития личности» (*Зинченко, 1997, с. 188*). Но он только потому способен им стать, что является действием, «которое воспринимается и осознается самим действующим субъектом как *общественный акт*, как проявление субъекта, которое выражает отношение человека к другим людям» (*Рубинштейн, 1940, с. 455*). Такое действие «включается в более обширное целое деятельности *данной личности* (выделено нами. – А.Л.) и лишь в связи с ней оно может быть понято» (*Там же, с. 468*).

В 1990 году мы впервые употребили выражение «психология деяния» в противоположность психологии действия или деятельности (*Леонтьев, 1990, с. 13*). Там же содержится мысль о том, что если «каноническое» понятие действия соотносено с сознанием, то понятие деяния связано с личностью – сейчас мы бы сказали: с *сознанием личности*.

Деяние является своего рода единицей деятельности, но не всякой, а той системообразующей деятельности, которая «завязывает в узел» другие деятельности человека и соотносена с прогнозированием и проектированием его жизненного пути, в свою очередь связанными с социальной ориентацией этого пути. Это единица *деятельности личности*.

«... Человек не беспомощное существо: он сам распоряжается собой, и в его воле выбрать себе те или иные цели в жизни. Подросток, осознавший себя как член общества, ищет в нем "точку отсчета" для себя... Юноша осмысливает свое место в этом мире, свои идеалы, движущие мотивы... Наконец, зрелый человек определяет свои позиции... Таково поступательное движение человеческой жизни, в процессе которого выкристаллизовывается наше "я"» (*Леонтьев А.Н., 1983, т. 1, с. 382*). Итак, жизненный путь человека – это путь самостроительства, самоопределения в системе жизненных (социальных) отношений, путь самоактуализации в процессе деятельностного взаимодействия с миром.

Развитие личности человека, следовательно, есть, с одной стороны, развитие системы «человек-мир», или, уже, «человек-социум». «В функциональном отношении человек и среда выступают всегда вместе, как единое целое» (*Ярвилехто, 1998, с. 22*). Но, с другой стороны, это процесс, в котором активно участвует сама личность, выступая как активное, творческое начало.

Если рассматривать образование как «систему процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающих вхождение индивида в это общество (социализацию)» (*Леонтьев, 2000а, с. 233*), то движущей силой так понимаемого образования выступают саморазвитие

и самоактуализация личности. Все «образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению» (Гессен, 1995, с. 122). Поэтому «не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» (Кантерев, 1982, с. 355). Эта мысль, впервые сформулированная Л.Н. Толстым, в дальнейшем развивалась также П.П. Блонским и Л.С. Выготским.

М.К. Мамардашвили говорил в одной из своих статей о том, что человек есть такое существо, «возникновение которого непрерывно возобновляется... с каждым индивидуумом и в каждом индивидууме». Иными словами, каждый человек активно «самостановится», самообразуется, включаясь в деятельность социума. Важнейшим условием этого процесса является способность каждого члена общества к самостоятельной творческой деятельности, результаты которой лежат в основе обогащения, трансформации и развития социального опыта человечества. «Только то общество способно двигаться вперед, где целью школы является вырастить ученика, способного превзойти своих учителей» (Образовательная программа... 2000, с. 21).

Школа не «формирует» ребенка по единому шаблону (или, по крайней мере, не должна этого делать). Она *выращивает* в нем личность, творческие способности и потребность в творчестве (включая творчество себя самого), ориентирует ученика на саморазвитие и самообразование, самоопределение и самоактуализацию. Она поддерживает в ребенке все то, что связано с развитием его личности. Одним словом, школа призвана выполнять жизненно важную функцию – функцию стимуляции, помощи и поддержки при вхождении молодого поколения в мир *социального опыта*.

Образование – не подготовка к жизни, оно не «прибавляется» к ней. «Жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни» (Гессен, 1995, с. 55). Или, как пишет финский психолог Тимо Ярвилехто, «жизнь – это постоянное учение, и, напротив, без учения нет жизни. Учение как раз и представляет собой постоянное изменение системы, состоящей из организма и среды <...> Жизнь – это рождение деятельностных единиц в системе организм-среда <...> Для того, чтобы деятельность этой системы могла приносить результаты при постоянном изменении ситуации и поведенческих возможностей, системе организм-среда необходимо все время организовываться по-новому» (Ярвилехто, 1998, с. 23).

В этом суть и социальный смысл так называемого развивающего образования.

1.6. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее образование)

В огромном большинстве стран мира воспитание молодого поколения находится на уровне XIX столетия. Эта давняя система воспитания ставит своей целью прежде всего и по преимуществу подготавливать для общества квалифицированного участника производственного процесса. Все остальные потенции человеческого мозга эту систему практически не интересуют. Неиспользование этих потенций имеет результатом неспособность индивидуума к восприятию гигантски усложнившегося мира, неспособность связывать примитивно-психологически несовместимые понятия и явления <...> Привести эти потенции в движение, научить человека фантазии, привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира вот цель и содержание гигантской революции духа...

А. и Б. Стругацкие (1968)

Василий Васильевич Давыдов был не просто выдающимся педагогическим психологом (да и вообще психологом) современности. Теоретические прикладные исследования, связанные с его именем, составляют лишь часть его творческого наследия: едва ли не главное в этом наследии – попытка философско-методологического прогностического обоснования той гигантской революции духа, наступление которой предвидели братья Стругацкие. В этом смысле В.В. Давыдов является, как сейчас любят говорить, «культовой» фигурой. В нем были олицетворены самые прогрессивные тенденции советской педагогики, и не случайно именно он и его коллектив стали в начале 1980-х годов главной мишенью травли. Столь же не случайны дружба В.В. Давыдова с теми, кто объединился вокруг «педагогики сотрудничества», и его активнейшее участие в деятельности ВНИКа «Школа».

Среди многочисленных печатных публикаций В.В. Давыдова есть одна, редко цитируемая (в том числе и им самим), но продолжающая быть в высшей степени актуальной и сейчас. Это небольшая статья 1974 года «Принципы обучения в школе будущего» (цитирую ее по сокращенной перепечатке в «Хрестоматии по возрастной и педагогической психологии» – Давыдов, 1981). Поражает, насколько она совпадает со словами А. и Б. Стругацких, приведенными в эпиграфе.

«В течение столетий, – пишет в этой статье В.В. Давыдов, – главная социальная задача массового обучения, воплощаемого в начальной школе, состояла в привитии... общекультурных знаний и умений (умения писать, считать, читать и элементарные представления об окружающем) <...> Социальная задача школы диктовала не только отбор лишь утилитарно-эмпирических знаний и навыков, но проектировала общий духовный облик и общий тип мышления учащихся. Эта школа культивировала у детей закономерности эмпирико-рассудочного мышления, свойственного житейской практике человека. Это мышление носит классифицирующий характер и обеспечивает ориентацию человека в системе уже накопленных сведений о внешних особенностях и признаках отдельных предметов и явлений природы и общества. Такая ориентация необходима "в четырех стенах дома", при выполнении стереотипных трудовых действий, но она совершенно недостаточна как для овладения подлинным духом современной науки, так и началами творческого отношения к действительности (подобное отношение предполагает понимание внутренних противоречий вещей, которые как раз игнорируются эмпирическим рассудком)» (Там же, с. 296–297).

Творческое отношение к действительности, следовательно, *предполагает* теоретическое мышление. (Ниже в той же статье, на с. 300, В.В. Давыдов говорит, что последнее «лежит в фундаменте творческого отношения человека к действительности».)

В последней опубликованной при его жизни книге В.В. Давыдов, к сожалению, очень мало говорит о проблеме творчества. Развивая идею личности как творчески действующего индивида, В.В. Давыдов определяет акт творчества как «реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя» (Давыдов, 1996б, с. 55). При этом он включает в понятие творчества также нравственное творчество. Но на этом он останавливается и возвращается к творчеству лишь в контексте воображения и «нестандартных и оригинальных решений задач» (Там же, с. 144). По существу, как бы широко ни видел В.В. Давыдов проблему творчества, в данной книге реализуется в основном приведенный выше его тезис о том, что теоретическое мышление лежит в фундаменте творчества.

В этом смысле позиция В.В. Давыдова не слишком отлична от более традиционных психологических подходов (Исследование проблем психологии творчества, 1983; Психологические исследования творческой деятельности, 1975; и др.). Иными словами, понятие творчества, творческого отношения к действительности здесь интеллектуализировано, в какой-то степени даже редуцировано до продуктивной и познавательной деятельности.

Попытаемся, оставаясь на позициях развивающего образования, подойти к проблеме творчества с другой стороны, а именно со стороны целостной личности в ее отношении к миру независимо от вида и внутренней структуры той или иной конкретной деятельности.

Начнем с того, что творчество отнюдь не сводится к деятельности по созданию новых материальных и духовных ценностей, как определяет его словарь «Психология» (1990, с. 393) (справедливости ради заметим, что это определение восходит к определению творчества Л.С. Выготским как «создания нового»). Такое понимание верно лишь с точки зрения «процессуального» подхода к творчеству, который скорее следовало бы назвать «результативным».

Не случайно в той же словарной статье говорится о продукте творчества как об «отличающемся новизной, оригинальностью, уникальностью». Эта «новизна», однако, никак не может быть положена в основу *психологического*, а тем более педагого-психологического понимания творчества. Даже если говорить о художественном творчестве, такое понимание оставляет в стороне огромный пласт так называемого исполнительского творчества, а определять его творческий характер через оригинальность конечного продукта представляется нам натяжкой.

Под общим названием творчества объединяются разные его виды: техническое, педагогическое, наконец, то, что В.В. Давыдов называет этическим творчеством; кроме того, еще Л.С. Выготский говорил о «творческих способностях к быстрой и умелой социальной ориентировке» (Выготский, 1991а, с. 100), о «творчестве социальных отношений».

Кстати, именно Л.С. Выготскому принадлежит чеканная формулировка основной задачи будущей педагогики. Жизнь в ней «раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» (Там же, с. 346). Речь идет не о новом продукте, а о новой действительности как системе взаимоотношений индивида (а точнее, формирующейся личности) и мира (ср. у А.Н. Леонтьева критику педагогики за то, что в ней «ребенок извлекался путем абстракции из реального процесса жизни, из того взаимодействия, которое и есть его действительное существование» – Леонтьев А.Н., 1998, с. ПО). В последнее время эта позиция особенно четко сформулирована Т. Ярвилехто: «Жизнь – это постоянное учение, и, напротив, без учения нет жизни. Учение как раз и представляет собой постоянное изменение системы, состоящей из организма и среды, ее движение, дифференциацию, расширение, усложнение способов действия и появление новых результатов» (Ярвилехто, 1998, с. 23).

Вернемся к видам творчества. Очевидно, что они психологически неравноценны; например, техническое и художественное творчество по-разному соотносятся с теоретическим мышлением (мы, естественно, не можем здесь подробнее анализировать это различие). Но кое-что их объединяет. Это способность человека «действовать в неопределенных ситуациях» (Асмолов, 1996а, с. 583).

Условием (но не содержанием) такой способности является самореализация (самоопределение) личности (см.: Леонтьев Д.А., 1997). С деятельностной точки зрения такая способность многослойна, она, в частности, может проявляться на уровне как целостной личности (художественное творчество), так и операциональных компонентов продуктивной или познавательной (учебной) деятельности (решение так называемых творческих задач), на уровне структуры ориентировочной активности и перестройки ориентировочной основы деятельности, а в конечном счете образа мира (научное творчество) и т. д. Но во всех случаях мы имеем дело с самостоятельным «строительством» системы отношений между отдельной личностью и предметным и социальным миром, интегральной частью которого эта личность является. Новизна здесь не в объективно новом конечном продукте, а в самостоятельном созидании системы взаимоотношений с миром или, лучше сказать, в преобразовании мира (отнюдь не обязательно «вещного», скорее социального, мира деятельности и отношений: «Мир в полноте своей должен быть представлен вообще не как предмет, а как процесс» – Ухтомский, 1997, с. 447) через собственную деятельность. «Каждый новый человек новое открытие. Новое содержание открываемой истины. Новый кусок живой истины. Чем более он тебе противоречит, тем лучше. Ибо это значит, что он зовет тебя из твоей ограниченной и уравновешенной, устоявшейся абстракции к новому, еще не оцененному» (Там же, с. 209).

В педагогическом плане, следовательно, главное в творчестве – это осознание ребенком себя как «нового открытия», как активного, преобразующего (в широком смысле) начала, как *строителя* мира, реализующего в процессе этого строительства свою личность и свои отдельные способности, знания и умения. Вслед за М.М. Бахтиным можно говорить здесь о «моем не-алиби в мире». Это формирование *смысловой установки на творчество*. И одновременно это выращивание потребности риска, психологической установки на надситуативную активность, неоязни выхода за очерченный предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий и независимо от ситуационных условий и ограничений.

Если «поведение человека представляет собой лишь одну из немногих осуществившихся возможностей» (Выготский, 1991а, с. 46), то смысловая установка на творчество предполагает открытие перед человеком (в нашем случае ребенком) всего спектра этих возможностей и ориентацию его на свободный, но ответственный и так или иначе обоснованный *выбор* той или иной возможности или же нахождение им новых возможностей, не предусмотренных опытом ребенка и его социальной среды.

Как правильно замечает В.В. Давыдов, «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания *этот* потенциал может *существенно* меняться. Цель *развивающего образования* как раз и состоит в том, чтобы углубить его и расширить» (Давыдов, 1996, с. 142).

Но едва ли можно при этом отталкиваться только от развития теоретического мышления в его противопоставлении эмпирическому.

Закончу эту статью-эссе опять-таки словами братьев А. и Б. Стругацких, снова почти дословно совпадающими со словами и мыслями В.В. Давыдова: «Нельзя ожидать сколь-нибудь серьезного изменения массового человека, пока господствуют формы воспитания и образования, выработанные еще троглодитами. Новый человек может быть сформирован только новой педагогикой...» (Стругацкий, Стругацкая, 1993, с. 394).

1.7. Развитие мышления в процессе обучения

Чтобы рассмотреть этот вопрос, надо сначала ответить на другой: что такое мышление? Я не намерен дать полное и окончательное определение мышления и ограничусь тем, что объясню, что понимается под мышлением в настоящей работе.

Наиболее общий ответ можно найти у Л.С. Выготского: мышление есть система внутренней организации опыта. Или, другими словами, участие всего нашего предшествующего опыта в решении текущей проблемы.

Эти определения Выготского могут служить хорошей основой для нашего дальнейшего рассуждения.

1. Как *именно* этот опыт может участвовать в решении текущей проблемы, в каких формах?

Во-первых, этот опыт может не быть презентирован субъекту в осознанной форме, но только служить источником стимулов при формировании условных рефлексов. В этом случае проблема в том, чтобы отождествить ту или иную ситуацию как такой источник; если она отождествлена, реакция человека на эту ситуацию будет автоматической. «Пуганая ворона куста боится» – или, что то же самое, «обжегшись на молоке, дует на воду».

Во-вторых, этот опыт может быть презентирован субъекту в сознательной форме. Но здесь мы имеем дело с двумя различными ситуациями: а) мы осознаем саму ситуацию как «проблемную ситуацию», но наши действия в ней автоматичны, хотя и произвольны; б) мы осознаем не только саму ситуацию, но и наши действия в ней, то есть осуществляем сознательный выбор возможных действий или даже заново конструируем оптимальное действие в этой ситуации.

Дальше мы будем рассматривать только второй случай в обоих описанных здесь вариантах.

Что такое в данном случае «осознанность» или «сознательность»? По моему мнению, здесь этот термин должен пониматься как возможность выбора между различными возможными моделями действительности (в частности, моделями проблемной ситуации и различными моделями поведения (деятельности) в этой ситуации).

Этот свободный выбор определен способностью человека удерживать в своей психике отдельные компоненты опыта, отдельные единицы этого опыта. А это возможно, лишь если такие единицы суть одновременно операциональные единицы деятельности субъекта и компоненты социального опыта (социальной памяти) той или иной социальной группы. А.Н. Леонтьев говорил в свое время о «двойной жизни значений» как онтологической характеристике значения – и значение как раз и есть компонент социального опыта, этот опыт может существовать только в форме значений. Другая важная формулировка принадлежит Выготскому: человеческий способ действия в мире связан с «удвоением» этого мира, проекцией социально выработанных значений на мир, на действительность.

Наш опыт (если он не сводится лишь к условным рефлексам) существует в форме значений или более сложных ментальных конструкций, основанных на значениях.

Что такое здесь «значение»? Оно не должно отождествляться с вербальным, словесным значением. Каждая единица сознания, ведущая «двойную жизнь», есть значение. Такова любая социальная норма, любая социальная роль. Наиболее важны для нас вербальное значение и так называемое предметное значение, связанное с различными видами образов – образами восприятия, памяти, воображения.

2. Итак, мы зафиксировали, что наш предшествующий опыт участвует в решении текущей проблемы в специфической форме значений и что эти значения могут существовать в различных формах, в частности, в форме предметных значений. Проанализируем теперь раз-

личные возможности отношений между нашей моделью действительности (проблемной ситуации) и нашей моделью действий в этой ситуации.

А. Модель действительности строится из **предметных** значений, и мы сознательно выбираем способ **практического** действия в соответствующей ситуации.

Б. Эта модель строится из **вербальных** значений, и мы осуществляем теоретические, чисто ментальные, **словесные** действия, которые могут далее быть реализованы и в практических действиях, а могут остаться в вербальной форме.

Остановимся на минуту. Многие философы считают мышлением только случай Б – чисто вербальное, дискурсивное мышление. Но восходящая к Гегелю традиция, включающая в объем мышления и случай А, представляется нам более приемлемой.

В. Модель строится из **предметных** значений, но действия в ситуации – чисто **теоретические**.

Г. Модель строится из **вербальных** значений, но стимулирует **практические** действия в ней.

Весьма существенно, что любое практическое действие в определенной ситуации должно быть спланировано во внутреннем, теоретическом, плане. Это – специфическая особенность человека, отличающая его от других приматов: реальная дефиниция человека – не «животное, делающее орудия» (Б. Франклин), а «планирующее животное».

Соответственно мы можем классифицировать типы проблемных ситуаций в обучении. Для принятия определенных решений достаточно знать алгоритм решения и использовать в процессе этого решения разработанный ранее план. Другие ситуации требуют активного поиска средств решения и способов их применения, здесь недостаточно выбора стереотипного пути решения. Третий случай – когда процесс решения требует разработки принципиально новых средств.

* * *

Теперь мы уже совсем близко подошли к обозначенной в заглавии проблеме. Проанализируем, что такое «развитие мышления».

По Л.С. Выготскому, существуют два различных вида учения: а) спонтанное, когда ребенок действует по собственной программе и берет от среды то, что соответствует его актуальной потребности; и б) организованное, в частности школьное. Практически любой процесс учения есть синтез обоих видов опыта. Спонтанное учение – это основной источник практического мышления, практического интеллекта; организованное – основной источник рефлексивного, теоретического мышления.

Обучение, считает Выготский, ведет за собой развитие, забегает вперед развитию. Психологические условия развития личности детерминированы деятельностью ребенка в образовательной среде. Таким образом, мы в состоянии влиять на процесс психического развития через рациональную организацию учебной деятельности ребенка. Но не только таким путем.

Конечно, уже на ранних стадиях своего развития ребенок способен мыслить. Но на этих стадиях его мышление ограничено элементарными мыслительными операциями, связанными в первую очередь со спонтанным учением, коренящимся в практической жизни и практическом опыте активности в непосредственном окружении. Это случай А – практическое действие на базе предметных значений, спроецированных ребенком в проблемную ситуацию, или случай Г – практическое действие на базе вербальных значений, словесных текстов. В обоих случаях ребенок не в состоянии решить новую проблему: он может успешно действовать только в первом виде проблемных ситуаций, когда ему нужно только произвести ориентировку в этой

проблемной ситуации и приложить к ней алгоритм операций, чаще всего подсказанный взрослыми.

Первая новая особенность детского мышления – это способность планировать свои действия в особой, вербальной форме с помощью внутренней речи.

Но, когда начинается организованное обучение в школе, ребенок получает множество новых возможностей. Формируются специальные мыслительные операции: рефлексия, генерализация, различные операции анализа и синтеза, планирование. В конце первой стадии школьного обучения, в возрасте примерно 11 лет, формируется совершенно новая способность – способность к *теоретическому мышлению*. Она состоит из двух компонентов: а) способность построить адекватную ориентировочную основу, понять структуру и сущность проблемных ситуаций, классифицировать их и т. д.; б) способность конструировать на этой ориентировочной основе оптимальную деятельность, в первую очередь теоретическую.

Для чего нужны эти способности ребенку? Прежде всего, для того, чтобы у него сформировалась психологическая особенность, игнорируемая большинством педагогических концепций, – а именно *Готовность к Дальнейшему Развитию*.

Готовность к дальнейшему развитию есть система свойств и качеств личности, обеспечивающих потребность и возможность ее саморазвития в границах определенного возрастного этапа или при переходе от одного такого этапа к другому.

Назовем здесь лишь некоторые компоненты готовности к дальнейшему развитию, непосредственно связанные с мышлением.

Ребенок должен быть способен:

а) анализировать словесные тексты и использовать теоретическую деятельность для решения проблем, почерпнутых из этих текстов;

б) анализировать предметную ситуацию соответственно теоретическим моделям, закрепленным в предметной или вербальной форме, чтобы иметь возможность преобразовывать эту ситуацию;

в) находить или создавать средства для разрешения конкретной проблемы (или, лучше сказать, класса проблем) и использовать их для разрешения этой проблемы;

г) осознавать и оценивать свой спонтанный опыт на различных уровнях.

Это и есть психологический, мыслительный аспект содержания школьного образования. Тот самый аспект, который часто сводится к конгломерату знаний, умений и навыков (знаменитые ЗУНы). Об умениях и навыках написано психологами очень много: но что такое в психологическом плане знания?

Во-первых, развитие знаний есть эволюция образа мира ребенка, в формировании которого участвует и спонтанный, и организованный опыт. Это развитие понимания мира и самого себя как части этого мира.

Во-вторых, знания суть ориентировочная основа деятельности ребенка и условие для формирования операциональных средств этой деятельности.

Что должно быть сделано в психологическом плане для того, чтобы была обеспечена готовность к дальнейшему развитию?

• Для *формирования* теоретического мышления должны быть разработаны новые учебные материалы (новое содержание образования и новая организация и форма представления этого содержания). Наиболее разработанная в этом плане система принадлежит В.В. Давыдову и его школе.

• Для *стимулирования* самостоятельной учебной деятельности мы должны преобразовать процесс учения в систему проблемных ситуаций, а содержание образования – в систему средств, направленных на разрешение этих проблемных ситуаций. Существует множество дидактических концепций такого рода: в качестве яркого примера назовем «метод проектов» в обучении иностранным языкам.

- Другим условием самостоятельного учения является специфическая *мотивация* учебного процесса. К сожалению, сегодняшнее образование редко ориентировано на динамическую, внутренне развивающуюся систему мотивов. Некоторые из этих мотивов доминируют в определенных возрастных периодах (в начальных классах – игровые мотивы, в старших – прагматические, «карьерные»); другие не имеют возрастных границ, но качественно различны в разных возрастах (познавательная мотивация); третьи рождаются в самом процессе обучения (мотивация успеха). Учебные материалы должны быть ориентированы на эту развивающуюся систему мотивов, чего сейчас, как правило, нет.

- Следующий момент – *рефлексия* ребенка над содержанием образования и своей учебной деятельностью. Очень важно, чтобы ребенок имел полную картину того или иного курса, его внутренних связей и направленности. Вспомним знаменитое сравнение школьника с лошадью, не понимающей, куда она идет, и лишь слушающейся вожжей, в «Педагогической психологии» Выготского.

- Следующая позиция связана с переходом от спонтанного к организованному учению. Не случайно мы так много говорили выше о проблемных ситуациях, основанных на предметных значениях: смысл данного перехода – не только в различии «научных» и «житейских» понятий, как писали Выготский, Ж.И. Шиф, А.Н. Леонтьев, но и в различии между предметными и вербальными значениями и в переходе от первых ко вторым. Видеть отношения и зависимости между предметами и быть способным выразить эти отношения в вербальной форме – весьма различные вещи. «Научные понятия» Выготского – это *вербальные значения*. Последняя позиция тоже коренится в работах Выготского. Каждая высшая психическая функция, говорит он, выходит на сцену дважды: сначала как коллективная или социальная деятельность, потом как способ мышления ребенка. Учить мышлению значит специально организовывать процесс интериоризации. Интересно, что в известной концепции П.Я. Гальперина анализ соотношения предметных и вербальных значений в процессе интериоризации полностью отсутствует.

* * *

Здесь мы остановимся, хотя основные характеристики нового содержания образования заслуживают того, чтобы на них остановиться подробнее. Остановимся еще только на одной существенной мысли. Когда обсуждается проблема влияния обучения на развитие мышления, чаще всего говорят о специальных разновидностях мышления – математическом мышлении, историческом мышлении, лингвистическом мышлении... Развивать мышление школьника, скажем, в процессе обучения его грамматике родного языка не означает развивать его мышление «вообще». Но в то же время мы можем и обязаны формировать и развивать существенные общие черты всех этих видов мышления, то есть теоретическое мышление как таковое.

Как примирить это кажущееся противоречие? Содержание образования не должно априори делиться на несколько независимых ветвей или циклов. Учебный процесс в принципе един и неделим, по крайней мере, в психологическом отношении, это отражение единого и целостного образа мира. Группировка учебного материала, выделение в содержании образования психологически различных предметных областей, обеспечивающих математическое или естественнонаучное мышление, – все это правомерно постольку, поскольку мы начинаем с содержания образования как целостности и приходим к особенностям того или иного предмета (да и вообще к целесообразности или нецелесообразности его выделения) только апостериори, в процессе специального анализа.

Не математическое мышление – то, что развивается на уроках математики. Скорее наоборот: математика – то, на уроках чего развивается математическое мышление!

1.8. Психологический статус знаний

Понятие «знания» может быть интерпретировано и действительно интерпретируется в современной науке самым различным образом. Я не намерен здесь затрагивать чисто философские подходы, представленные такими именами, как Мур, Витгенштейн, Остин, а из российских ученых – В.А. Лекторский. Я также не буду касаться подхода с точки зрения психологии развития, наиболее ярко представленного В.В. Давыдовым. Вопрос, рассматриваемый в настоящей работе, может быть сформулирован следующим образом: какова функция знаний в деятельности взрослого человека и как они связаны с другими компонентами такой деятельности?

Парадоксально, что это понятие отсутствует как в многотомной «Философской энциклопедии», так и в обоих существующих в России психологических словарях. Создается впечатление, что понятие знаний вообще отсутствует в концептуальной системе психологии – по крайней мере, деятельностной психологии.

Постараемся понять, так ли это.

Начнем с того очевидного факта, что интеллектуальная (мыслительная) активность предполагает два различных источника. Это, во-первых, социальная память или социальный опыт социальной группы, этноса или всего человеческого рода, принятый и интериоризованный каждой отдельной личностью. Это, во-вторых, деятельность этой личности в окружающем мире, в реальности материальных и идеальных предметов. Информация, поступающая из обоих источников, должна быть синтезирована в образе мира данной личности, который представляет собой – по А.Н. Леонтьеву – систему предметных значений, отображенную в сознании человека. Существование образа мира является условием любой деятельности в этом мире, так как он является ориентировочной основой этой деятельности; другими словами, операции, производимые внутри образа мира или с образом мира, суть нормальная часть акта деятельности.

Здесь мы сталкиваемся с очередным парадоксом современной психологии деятельности. «Ориентировочная активность», ориентировочное звено акта деятельности обсуждается практически только в психологии развития (возрастной психологии) или педагогической психологии в контексте процессов учения: ярким примером являются психологические воззрения П.Я. Гальперина. Я убедился в этом, когда начал заниматься психологической структурой общения. Но ведь ясно, что любой акт общения, да и любой деятельности, должен опираться либо на некоторые действия по анализу соответствующей ситуации, либо на сознательный или бессознательный выбор из ряда стандартных способов поведения в этой ситуации – но ведь и в последнем случае мы нуждаемся в ориентировочной активности, хотя другого, более упрощенного типа.

Пока мы обсуждаем проблему *ситуативного знания*. Мы имеем в виду ориентировочную основу, специфичную для определенной ситуации, определенного акта деятельности или класса таких актов. Существует, однако, знание и другого рода – знание или знания в собственном смысле слова, – то есть информация, конституирующая ориентировочную основу для различных актов деятельности, осуществляемых в течение всей жизни данного человека, – естественно, такого рода знания синтезируются с ситуативными знаниями. В любом случае знания суть компоненты образа мира, используемые для конституирования ориентировочного звена различных актов человеческой деятельности. И более того: знания суть *общая часть* образов мира разных людей, и именно поэтому они могут выступать как ориентировочная основа!

Следующая ступень в нашем рассуждении будет опираться на некоторые идеи, сформулированные выдающимся российским философом Эвальдом Васильевичем Ильенковым в блестящей статье «Деятельность и знание», написанной еще в 1974 году, но опубликованной

только в 1991 году, после его смерти (Ильенков, 1991, с. 381–387). Он отстаивает мнение, что любое знание есть знание о *предмете* или, лучше сказать, о *системе предметов*. Согласно Ильенкову, главный просчет неопозитивистской теории познания – это редукция *знания о предметах* к чисто вербальным манипуляциям с «языком науки» в его соотношениях с «фактами», зафиксированными в этом языке и могущими быть «противоречащими» или «не противоречащими» друг другу только в контексте этого языка.

Усвоение нового знания может быть *реальным*: в ходе личного опыта, за стенами школы, молодой человек получает сведения о жизни, встречаясь с самой этой жизнью. Но в школе или университете он получает только другое, *вербальное знание*. Вместо того чтобы использовать язык как средство для познания мира, мы делаем мир средством для усвоения и фиксации словесных, вербальных формул. Под видом реальности, говорит Ильенков, ученику предъявляется заранее организованный словами образ, и ему остается одно – «перевести» этот образ обратно в «открытую» словесную форму. «*Воспроизводить* уже готовые – уже получившие гражданство в языке – образы ученик таким путем научается. *Производить* образ – нет» (Там же, с. 385).

И, что особенно важно! – он приучается видеть в реальности только то, что дано ему в вербальной форме, что соответствует знакомым ему *словам*.

Я абсолютно солидарен с этой позицией Ильенкова. Но продолжим его аргументацию дальше. То, что дано ученику в вербальной форме, – это *социальное знание*, оно и есть часть социального опыта. Иначе говоря, мы сталкиваемся с острейшей проблемой *управляемой социализации* (первичной или вторичной). Решить ее только путем, предлагаемым Ильенковым, то есть организацией деятельности особого рода, практически невозможно: конечно же, существует огромный массив знаний, который не может быть представлен в иной форме, кроме вербальной. Следовательно, нам надо найти другие пути преодоления вербализации в процессах социализации.

Представляется, что одним из таких путей могло бы быть сознательное противопоставление образов мира, типичных для того или иного общества или языковой (культурной) общности. Такое противопоставление требует более глубокого исследования учеником фактов, а не только слов.

Соответственно, любая социализация призвана быть диалогичной. Это может быть сопоставление или противопоставление образов мира, свойственных различным национальным культурам. В этом последнем случае овладение иностранным (или вторым) языком превращается в весьма существенное звено социализации, а усвоение (или, лучше сказать, присвоение) иноязычной культуры из маргинальной части преподавания иностранного языка становится, по существу, ядром овладения им. Как однажды сказал видный немецкий методист иностранного языка Ханс Хунфельд, иностранный язык («*Fremdsprache*», от слова «чужой») есть не столько «чужой язык», сколько «язык чужого», «язык другого». Но этот «другой» должен перестать для нас быть «чужим».

Именно ради этого я тридцать лет занимаюсь проблемами овладения иностранным языком.

1.9. Психология обучения чтению

Процесс чтения – неважно, на родном или на неродном языке – это частный случай процесса восприятия. Значит, чтение подчиняется общим закономерностям любого восприятия. И главное здесь в том, что существуют две различных ситуации восприятия: первая – когда происходит *первичное формирование образа восприятия* (в нашем случае – графического образа слова), вторая – когда происходит *опознание уже сформированного образа*.

Поэтому, чтобы научиться читать, нужно, во-первых, научиться «складывать» из отдельных «кусочков» целостный графический образ слова, во-вторых, научиться узнавать его в тексте по разным признакам. (Ведь процесс чтения – это не побуквенный перебор (сканирование) букв в тексте: иначе он протекал бы невероятно медленно и неэффективно.) Как правило, методика обучения чтению замыкается на решении этих двух задач, то есть на обеспечении так называемой *формальной грамотности*.

Есть, однако, и другое очень важное понятие: *функциональная грамотность*. Что это такое?

Если формальная грамотность есть владение навыками и умениями чтения, о которых мы только что говорили (и навыками и умениями письма: но мы в этой статье говорим далее только о чтении), то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для целей получения информации из реального текста, то есть для его понимания, сжатия, трансформации и т. д. Человек, способный прочесть только букварь или короткую вывеску, в этом смысле неграмотен, и недаром проблема функциональной грамотности уже много лет служит предметом самого пристального внимания со стороны ЮНЕСКО. Естественно, человек, имеющий основное или полное среднее или, по крайней мере, начальное образование, заведомо должен быть способен на большее. Однако значительная часть даже старшеклассников с большим трудом понимают специальные, даже учебные, тексты, совершенно не владеет тем видом чтения, который в методике обучения иностранному языку носит название «просмотрового» чтения (чтение «по диагонали»), и вообще не умеет переходить от одной стратегии чтения и понимания текста к другой стратегии, более соответствующей цели чтения (понимания) и особенностям данного текста. Проще говоря, такой школьник читает любой текст и в любой ситуации одинаково, будь это учебник, художественное произведение, газета или энциклопедия.

В последние годы пользуются чрезвычайной популярностью курсы так называемого динамического (быстрого) чтения для взрослых. Их основная задача как раз в том и заключается, чтобы освободить учащихся от рудиментов жесткой, ригидной и единообразной техники чтения, например, снять моторное сопровождение («шевеление губами»), расширить поле внимания и пр. На самом деле такие курсы не учат *читать быстро*, а отучивают *читать медленно и ригидно*, обеспечивают у учащихся способность свободного выбора наиболее целесообразного в данном случае (наиболее адекватного) способа чтения. Поразительно, однако, какое огромное число взрослых специалистов с высшим образованием нуждается в таких курсах! Ведь это значит, что они исправляют прежде всего недоработку школы – средней, а в известной мере и начальной.

Но вернемся к овладению формальной грамотностью.

На начальном этапе формирования чтения «есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели» (*Эльконин, 1995а, с. 329*)². Ребе-

² Цитируемая работа Д.Б. Эльконина называется «Как научить детей читать». Разработанная им система обучения чтению отразилась в его «Букваре» и в созданных его учениками и последователями (Г.А. Цукерман, Е.А. Бугрименко, Л.Е. Журова, В.В. Репкин) книгах для начального обучения грамоте.

нок, когда он приступает к обучению чтению, уже владеет несколькими сотнями или тысячами слов родного языка – понимает их на слух, употребляет в собственной речи. Но при этом он не умеет производить сознательный анализ звучащего слова³. И ему необходимо, во-первых, усвоить набор элементарных письменных знаков, то есть букв, во-вторых, научиться сознательно выделять в звучащем слове все отдельные звуки, соотносимые с буквами, и, в-третьих, усвоить правила воссоздания по графическому образу слова (как последовательности букв) соответствующего звукового (звучащего) слова (иными словами, научиться понимать, какое слово написано). Все это соответствует первому этапу овладения грамотой.

До сих пор мы говорили о «звуках». На самом деле при обучении чтению необходим не звуковой, а *фонематический (фонемный) анализ* слова. (Фонема – это звук в его функции в языке; в слове «пруд» последний звук – «т», но этот звук соответствует другой фонеме – «д». На то, что это другая фонема, указывает возможность противопоставить различные слова: «дом» и «том».) «Под фонемным анализом мы понимаем: 1) выяснение порядка следования фонем в слове; 2) установление различительной функции фонемы; 3) выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. <...> Из сказанного следует, что фонемный анализ не служит исключительно практической цели – выделению фонемы и связыванию ее с буквой, а имеет более широкие задачи. Он должен дать ребенку ориентацию в звуковой системе языка, без которой нельзя сформировать действие воссоздания звуковой формы слова, то есть невозможно научить читать» (*Там же*, с. 337–338).

Следовательно, без чтения вслух овладение грамотой едва ли возможно. Но чтение вслух не есть главная, а тем более единственная цель обучения чтению. «Нужно понимать, что мы учим ребенка читать не для нас, взрослых, а *для себя*. А это значит, что его нужно научить умению понимать чужую мысль, которая заключена в тексте, извлекать из текста тот смысл, который вложил в него автор при создании, почувствовать то, что чувствовал другой человек. И еще это значит, что равное внимание необходимо уделять и чтению вслух, и чтению *про себя*» (*Бунеев, Бунеева*, 1998, с. 80).

Итак, первый этап обучения чтению обеспечен: наш ребенок способен читать вслух, то есть *знает, какое звучащее слово написано*. Теперь, чтобы научиться читать про себя, ему нужно научиться опознавать графическое слово уже само по себе, без обращения к его звуковому (звучащему) варианту. Если первая задача в процессе обучения решается при помощи жесткой последовательности (алгоритма) учебных действий (операций), то эта, вторая, задача алгоритмически решена быть не может. Чтобы опознать графическое слово, ребенок может использовать разные признаки.

Первый круг признаков – буквенный состав. Но только в начале этого этапа школьник читает и учитывает при опознании все буквы слова. Вскоре он выясняет, что в данном контексте ему достаточно «увидеть» только наиболее характерные буквы слова, чтобы это слово опознать. Причем сколько букв и каких достаточно – зависит от нескольких факторов (сюда входят и другие признаки слова, важные для его опознания). Например, от читательского опыта нашего школьника; от количества слов, которыми он владеет; от частотности данного слова в языке и сложившихся у ребенка умений бессознательного статистического анализа; от его умений прогнозировать появление в тексте данной буквы и данного слова в целом; от контекста, в котором он встречается данное слово, и т. д. Эти факторы связаны друг с другом (например, умения статистического анализа связаны с читательским и языковым опытом ребенка). Но главное – что для опознания *данным ребенком именно данного слова в данном контексте*

³ Строго говоря, ребенок еще в добукварный период способен *вычленять* в звучащем слове отдельные согласные звуки. Он «ощущает», что, скажем, в слове каша есть звуки ш и к, но не «слышит» в нем гласных и не улавливает последовательность звуков в слове. Отсюда распространенная ошибка у первоклассников, когда слово каша записывается ими как кш или даже шк.

нужна в каждом случае своя система операций, ее невозможно представить в виде жесткого алгоритма.

«Отделение» графического образа слова от звучащего слова и переход от жесткого алгоритма к *эвристическому принципу* приводят, между прочим, и к тому, что графическое слово начинает напрямую ассоциироваться ребенком с его семантикой, его значением. У ребенка формируется образ содержания читаемого слова, который может заменять его графический (зрительный) образ в процессах восприятия (смыслового восприятия) текста. Это очень важно, потому что ребенок может теперь комбинировать и анализировать встреченные им в тексте слова, «ухватившись» за их содержательную сторону, опираясь на их семантику. «Сквозь» графическую форму он «непосредственно видит» значение слова. Такое «непосредственное видение» совершенно необходимо для восприятия целостного высказывания на основе опознания отдельных слов, входящих в его состав.

И очередной, третий этап овладения грамотностью – это как раз такое восприятие либо целостного высказывания, либо – прямо – текста (или отрезка текста), состоящего из высказываний. Как это может быть, как возможно оперировать сразу с текстом, минуя отдельное высказывание? Если читать «медленно», оперируя с каждым высказыванием в отдельности, количество так называемых фиксаций глаза на печатной странице, во время которых информация как раз и «вычитывается» из текста, довольно велико. В каком месте страницы фиксируется взгляд, зависит от того, какие слова в высказывании являются ключевыми, несут в себе наиболее значимую информацию, и от того, как мы способны прогнозировать дальнейшее развертывание высказывания или цепочки высказываний. Но если читать «быстро» (динамическое чтение), то фиксаций оказывается мало по сравнению с «медленным» чтением, оперативной единицей оказывается не высказывание, а большой содержательный «кусочек» текста. И прогнозируем мы в этом случае не развертывание высказывания, а семантическое развертывание целого текста.

О том, как происходит «обработка» текста при чтении, мы не имеем возможности здесь говорить – см. нашу книгу «Основы психолингвистики» (Леонтьев, 1997а), а также работы И.А. Зимней, Т.М. Дридзе, А.С. Штерн и др. Ограничимся констатацией, что эта «обработка» осуществляется сразу в двух направлениях: от отдельного высказывания к тексту и от целого текста к высказыванию. При этом читатель опирается на бессознательно (а отчасти и сознательно) усвоенные им закономерности композиционной и смысловой (содержательной) организации целого текста.

До сих пор мы не упоминали о важнейшей, определяющей части процесса восприятия текста (в том числе при чтении), а именно о *понимании*. В психологии и философии в последние десятилетия возникла особая наука, предметом которой является понимание – *герменевтика*. По мнению известного ученого А.А. Брудного, с которым нельзя не согласиться, «понимание выступает как присвоение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики. <...> В результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности» (Брудный, 1998, с. 26). Существуют различные концепции того, как происходит понимание: мы опираемся на то психологическое направление, основоположником которого является великий российский психолог Л.С. Выготский. Его мысли о сущности и протекании процесса чтения имеют для нас принципиальный характер.

«Обычно думают, – пишет Выготский, – ... что понимание лучше при медленном чтении, однако... при быстром чтении <не динамическом, а просто более быстром. – А.Л.> понимание идет лучше, ибо... сама скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения». Но, к сожалению, продолжает он, чтение до сих пор изучалось только «как сложный сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка. <...> Работа зрительного механизма является до известной степени подчиненной процессам понимания» (Выготский, 1996, с. 169).

В чем же заключаются, по Выготскому, умения понимания? В том, чтобы «ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. В этом устанавливании отношений, выделении важного, в сведении и переходе заключается процесс, называемый обычно пониманием» (*Там же*, с. 170). И далее: «Чтение – сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и развитое и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка. <...> Понимание рассказа подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в правильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния или степени важности. <...> Процесс чтения, обучение чтению теснейшим, внутренним образом связаны с развитием внутренней речи» (*Там же*, с. 209–211).

В свете этих мыслей Выготского представляется правильным положение А.А. Брудного, что понимание – это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому, в результате чего образуется некоторая картина общего смысла текста – его «концепт».

Можно сформулировать ту же мысль несколько иначе. Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии (сжатия), в результате чего может образовываться «мини-текст», воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события. Или, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще *понятно то, что может быть иначе выражено*.

В связи со сказанным целесообразно ввести понятие *образа содержания текста* (это понятие близко к понятию концепта у А. А. Брудного). Образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания, а сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду – лишь частный случай формирования образа содержания. Но и в этом случае новый текст есть не итог понимания, а лишь способ закрепления (опредмечивания) процессов понимания.

Восприятие текста подчиняется общим закономерностям любого восприятия, и образ содержания текста есть тоже предметный образ. Его предметность – особого рода, но принцип остается неизменным: мы оперируем с самого начала с тем, что стоит *за текстом*. Что же стоит за ним? Изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный, если не более реальный, для читателя). Мы отображаем его в образе содержания текста, используя определенную перцептивную технику (технику восприятия), опосредующую формирование этого образа. Именно об овладении этой перцептивной техникой мы и говорили выше, касаясь психологии обучения грамоте.

Нельзя забывать, что, понимая текст, мы используем его в качестве ориентировочной основы для другой деятельности, которая качественно отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие в качестве структурного компонента. В зависимости от характера этой «большой» деятельности, места в ней восприятия текста, типа текста, степени сформированности навыков и умений «большой» и «малой» деятельности и ряда других факторов в каждом конкретном случае оптимальной является разная стратегия восприятия, в том числе понимания. Или, по М.М. Бахтину, «...всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер. <...> Конечно, не всегда имеет место непосредственно следующий

за высказыванием громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного (или прочитанного. – А..Л.)...может непосредственно реализоваться в действие» (Бахтин, 1979, с. 246–247).

Несомненно, что каждый читатель «вычитывает» из текста несколько разное содержание – содержание текста имеет множество степеней свободы. Но, воспринимая текст по-разному, мы не строим различные миры: мы по-разному строим один и тот же мир. Этот мир мы можем видеть в разных ракурсах, с разной степенью ясности, можем видеть фрагмент вместо целой картины. Но никакое чтение не может привести нас к пониманию, скажем, «Капитала» Маркса как апологии капитализма или к восприятию Элен Курагиной как образца для подражания. Есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание или объективный смысл текста, или, выражаясь словами А.А. Брудного, его концепт.

Мы можем воспринимать предметный мир в его целостности только при условии, что в нем есть что-то постоянное, опорные элементы, отображенные в нашем сознании в виде образов «низшего порядка» – образов предметов и ситуаций, константных по отношению к образу мира. Чтобы образ мира изменялся (а он существует только в непрерывном изменении!), в нем должно быть что-то относительно неизменное.

Так и в тексте. Только роль образа предмета в его восприятии и понимании играет *образ содержания слова*, психический эквивалент его значения. Тот самый образ содержания слова, о котором мы говорили выше, когда рассуждали о прямой ассоциации графического слова с семантикой, подчеркивая, что формирование такого образа – органическая составная часть процесса овладения грамотой на определенном этапе.

Итак, процесс овладения чтением на родном языке – это система разнохарактерных, но тесно взаимосвязанных психологических процессов. В сущности, мы учим не *читать*: наша действительная задача – научить *понимать читаемый текст*.

На начальном этапе обучения это формирование системы действий, обеспечивающих перцептивную технику. Когда эта перцептивная техника налицо, это позволяет ребенку научиться формировать у себя в сознании образ содержания текста.

1.10. Психология коллективной деятельности в учении

В статье «Что такое деятельностный подход в образовании» мы писали, в частности, о том, что неотъемлемой частью деятельностного подхода является идея интериоризации – движения «снаружи» «внутри». Чтобы научить ученика внутренним, теоретическим действиям, чтобы у него сформировались полноценные навыки, наконец, и это главное, чтобы его учебная деятельность была самостоятельной и творческой, надо идти от внешних, практических, материальных действий. Это положение было выдвинуто выдающимся российским психологом Петром Яковлевичем Гальпериным и вошло в разработанную им теорию поэтапного формирования умственных действий (известную также под названием «теории управления усвоением»).

Но интериоризация – это не просто движение снаружи внутрь. Об этом замечательно писал великий учитель Гальперина – Лев Семенович Выготский.

В основе его теории лежит идея того, что деятельность человека по самой сути своей и по своему происхождению есть не активность изолированного индивида, а явление социальное, общественное. Речь идет не только о непосредственно коллективной деятельности, например производственной. Как писал Карл Маркс, «даже и тогда, когда я занимаюсь *научной* и т. п. деятельностью, даже и тогда я занят *общественной* деятельностью, потому что я действую как *человек*. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности – даже и сам язык, на котором работает мыслитель, – но и мое *собственное* бытие – есть общественная деятельность... Мое *всеобщее* сознание есть лишь *теоретическая* форма того, живой формой чего является *реальная* коллективность» (Маркс, Энгельс, 1956, с. 590).

Сознание маленького ребенка рождается из его деятельности. Не индивидуальной, а *совместной со взрослыми*: чтобы научить ребенка самостоятельно есть ложкой кашу, надо сначала буквально водить его рукой. (Есть и другой способ – подражание: но он мало эффективен – мы не позавидуем матери, которой после попытки идти этим путем придется убирать комнату.) У обычного, нормального ребенка эта прямая зависимость развития его психики от совместной деятельности не так заметна; но она совершенно очевидна, так сказать доступна невооруженному глазу у слепоглухих детей.

Развитие деятельности, сознания, самой личности ребенка предполагает интериоризацию его совместной (со взрослым или с другим ребенком) деятельности. Как писал другой ученик Выготского, известный нам по образовательной системе Эльконина-Давыдова – Даниил Борисович Эльконин, – «предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальная и операционно-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» (Эльконин, 1989, с. 497).

Общее положение, которое отстаивал Выготский, формулируется им так: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах – сперва социальном, затем психологическом; сперва как форма сотрудничества между людьми, как категория коллективная, интерпсихическая, затем как средство индивидуального поведения, как категория интрапсихическая. <...> Таким образом, структуры высших психических функций представляют собой слепок коллективных социальных отношений между людьми. Эти структуры суть не что иное, как перенесенное в личность внутреннее отношение социального порядка, составляющее основу социальной структуры человеческой личности. Природа личности социальна» (Выготский, 1984а, с. 223).

Это положение у Выготского связано с его мыслями о психическом развитии ребенка в процессе учения. Он рассуждал так. Ребенок определенного возраста и уровня развития (как писал Выготский, определенного «умственного возраста») вступает в специфические отношения с окружающей его действительностью, прежде всего социальной: они обобщаются Выгот-

ским в понятии «социальная ситуация развития», и она-то, эта ситуация, и есть «основной источник развития». Если поставить перед ребенком данного умственного возраста какую-то познавательную задачу то, может быть, он способен решить ее самостоятельно. В образовательной практике мы обычно учитываем и контролируем только такое решение. Но ведь может быть и так, что ребенок для решения задачи нуждается в «подсказке» – наводящем вопросе, указании на способ решения и т. д. И есть круг задач, которые он пока не может выполнить самостоятельно, но которые он может решить «под руководством или в сотрудничестве» (*Там же*, с. 263). Но ведь «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно» (*Там же*, с. 264).

Все то, что ребенок сегодня может выполнять только в сотрудничестве, а завтра будет способен выполнять самостоятельно, Выготский назвал «зоной ближайшего развития». Эту «зону» создает обучение, которое, по Выготскому, должно «забегать вперед развитию». Оно (обучение) «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, проделывая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка» (*Выготский*, 1996а, с. 334).

Еще раз о «зоне ближайшего развития». Выготский определяет ее как «расстояние между уровнем его (ребенка. – *Ред.*) актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» (*Там же*, с. 345). Отсюда возникает сразу несколько вопросов, нуждающихся в том или ином ответе.

Вопрос первый. Не означает ли сказанное, что проверка знаний и умений школьников путем диагностики их *наличного, сегодняшнего состояния*, господствующая в нынешней школе и лежащая в основе вводимого в России Единого экзамена, себя в принципе не может оправдывать? К сожалению, ответ будет положительным: означает. Никакие стандартные тесты по выбору одного из четырех возможных ответов не скажут нам ничего о реальных *возможностях* развития школьника – а ведь для поступления в вуз и вообще под углом зрения непрерывного образования именно это – самое главное!

Вопрос второй. Как нам судить об успешности учения школьника? Всякий ли «пятерочник» по определению хорош (отличен...), а всякий «троечник» тем самым уже плохой или посредственный? И вот Выготский вводит понятия «абсолютной» и «относительной» успешности. Что это такое? Представьте себе, говорит он, что нас с вами посадили во второй или четвертый класс. «Я думаю, что каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности, т. е. школьные требования, по-видимому, мы с вами будем выполнять лучше, чем дети этого класса, и несомненно будем поставлены по абсолютной школьной успешности на первое место. Но приобретем ли мы что-нибудь в школе, научимся ли мы чему-нибудь? Ясно, что мы выйдем с теми же знаниями, с которыми мы туда попали. <...> Можно с уверенностью сказать, что самый последний из всех неуспевающих учеников этого класса по относительной успешности будет выше нас. Таким образом, мы видим, что абсолютная успешность еще ничего не говорит об успешности относительной» (*Там же*, с. 341).

А вот пример из реального исследования. В школу дети поступают с разным уровнем владения техникой чтения: у одних это 20 слов в минуту, у других 5 слов в минуту. Первые через год читают 30 слов в минуту, вторые – 15. Конечно, любой средний учитель будет считать более успешным ученика первой группы, констатирует Выготский. Но ведь этот ученик увеличил беглость чтения в 1,5 раза, а ученик второй группы – в 3 раза!

Каждый из нас встречался на практике с детьми, которые никогда не были в школе отличниками (обычно это троечники, иногда на грани двойки), но в дальнейшем проявляют незаурядные способности и становятся выдающимися учеными или писателями (как Эйнштейн или Вальтер Скотт). И, наоборот, очень часто отличники (особенно так называемые профессио-

нальные отличники, для которых единственным мотивом учения служит отличная отметка и похвала учителя), вырастая, не представляют собой ничего особенного. Именно этот «феномен» имеет в виду Выготский, говоря об относительной и абсолютной успешности.

Вопрос третий. Если главным двигателем развития ребенка является «социальная ситуация развития», то есть свойственная данному умственному возрасту система взаимоотношений с другими школьниками и взрослыми, то не следует ли сам процесс обучения превратить в коллективную (по форме, а не только по существу) деятельность?

Ответ здесь совершенно определенный: да, следует. И не только обучение, но и воспитание. Еще в 1926 году, в первой своей опубликованной книге «Педагогическая психология», Л.С. Выготский писал: «Новое, что должно быть положено в основу нравственного воспитания, ближе всего можно определить... как социальную координацию своего поведения с поведением коллектива. <...> Правило, исходящее от коллектива и адресованное ко всему коллективу, поддержанное действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни, должно заменить собой тот педагогический дуэт, который господствовал между учителем и учеником при авторитарной системе» (Выготский, 1996а, с. 218). (Легко видеть, что та же мысль лежит в основе воспитательной системы А.С. Макаренко и обычно приписывается именно ему.)

Вернемся к обучению. Для педагогических поисков 1920-х годов было характерно именно обращение к коллективным формам обучения (об этом писала, например, Н.К. Крупская, говорил об этом и главный идеолог «единой трудовой школы» – Павел Петрович Блонский).

По Выготскому (и Блонскому), сам смысл работы учителя заключается в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учеников с учителем.

Вот и прозвучало «знаковое» слово – *сотрудничество*. Мы подошли к «педагогике сотрудничества», теоретической основой которой и являются идеи Блонского и Выготского. «Нужна новая педагогика, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Ее можно назвать **педагогикой сотрудничества**», – говорилось в манифесте группы учителей-новаторов во главе с Ш.А. Амонашвили (см.: Лысенкова и др., 1997, с. 384).

Параллельно идеи коллективных форм работы развивались в рамках научного движения, непосредственно (точнее, через А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина) восходящего к идеям Л.С. Выготского. Мы имеем в виду теорию «развивающего обучения» В.В. Давыдова, в свою очередь лежащую в основе популярной образовательной системы Эльконина-Давыдова. В рамках этой теории было предложено и развито понятие «коллективно-распределенного обучения» (точнее – коллективно-распределенной формы учебной деятельности). Подробнее об этом можно прочесть, например, в монографии В.В. Рубцова (Рубцов, 1987).

Но, пожалуй, самой полезной для учителя работой в этом направлении является известная книга ученицы и сотрудницы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова – Г.А. Цукерман. Она ставит вопрос о возрастной динамике различных видов сотрудничества и о полезности межвозрастного учебного сотрудничества, с одной стороны, и о двух группах педагогических условий, необходимых для порождения учебной инициативы ребенка, побуждающей взрослого к совместному учебному действию, с другой. Это а) процедуры, связывающие способ действия с учебным материалом и способ взаимодействия ученика и учителя, и б) процедуры, направленные на организацию учебного сотрудничества со сверстниками.

И главная, пожалуй, мысль этой книги – что «задача существует для ребенка только в определенной ситуации отношений со взрослым. <...> В ориентировочную основу действия

ребенка, решающего поставленную взрослым задачу (а такое действие заведомо совместно...), учитель входит... именно *как партнер взаимодействия*» (Цукерман, 1993, с. 34).

Как известно, «Школа 2100» во многом опирается на разработки школы Эльконина-Давыдова и солидаризируется с большинством ее теоретических положений. Поэтому для нас органично обращение к коллективным формам учебной деятельности.

Другой вопрос, что эта проблема, вполне естественная и для системы Эльконина-Давыдова, и для нас, еще не стала проблемой и предметом специального исследования в других направлениях отечественной педагогики и педагогической психологии. А это значит, что не реализованы огромные резервы, содержащиеся в психологически ориентированной теории учения.

1.11. Технология развивающего обучения: некоторые соображения

От автора. Сорок пять лет тому назад у меня на глазах складывалась теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Тридцать пять лет назад я вошел во второй экспериментальный класс 91-й московской школы, где Л.И. Айдарова вела формирующий эксперимент по методике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Тридцать лет назад мы постоянно общались с Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Не говорю уже о том, что я вырос в доме Алексея Николаевича Леонтьева.

Я вспомнил обо всем этом, потому что, всю жизнь будучи сторонником и активным пропагандистом развивающего обучения, как его понимали Леонтьев и Ильенков, Эльконин и Гальперин, Давыдов и Зинченко, я в то же время постоянно ощущал известную односторонность, в каком-то смысле ограниченность существующих и ставших почти общепринятыми концепций психологии учения. Другой вопрос, что, занимаясь преимущественно психолингвистикой и психологией общения, а в обучении – методикой иностранного языка, я лишь время от времени касался педагогической психологии и не имел ни повода, ни желания высказываться по ее принципиальным вопросам.

Так получилось, что в последнее время мне постоянно приходится обращаться именно к проблемам психологии учения. И настоящая статья как раз и есть плод раздумий над этой проблематикой. Она ни в коей мере не претендует на то, чтобы сразу предложить альтернативные технологические решения. Ее задача – наметить основные направления выработки таких решений, обозначить принципы, которые могут быть положены в их основу.

* * *

Начнем с того, что попытаемся четко разграничить – оставаясь в рамках движения, называемого развивающим обучением, или, по В.В. Рубцову, развивающим образованием, – две стороны психологии учения, взаимосвязанные, но отнюдь не тождественные. Это, во-первых, *методология психологии учения*, восходящая к взглядам Л.С. Выготского и в наиболее четком виде сформулированная Д.Б. Элькониным. Это понимание учебной деятельности как деятельности по «самоизменению», идея формирования у школьников ориентации на основные отношения изучаемого предмета (на философском языке – восхождение от абстрактного к конкретному), выделение в структуре учебной деятельности четырех компонентов – учебной задачи, учебного действия, действия контроля и действия оценки, концепция интериоризации как перехода действия от «интер» к «интра», то есть не только снаружи внутрь, но и в то же время – от совместного, социального действия к самостоятельному внутреннему действию (отсюда концепция коллективно-распределенной учебной деятельности) и многое другое (Давыдов, 1996; Ильясков, 1986; Обухова, 1996; Фельдштейн, 1997; Эльконин, 1994, 1995; и др.). Это, во-вторых, *технология психологии учения* – то в ней, что является опосредствующим звеном между методологией психологии учения, с одной стороны, и дидактикой (как бы ее ни понимать)⁴ и методикой обучения конкретному предмету, с другой стороны.

Важно подчеркнуть, что если технология развивающего обучения необходимо предполагает адекватную ей методологию, то методология не обязательно связана именно с той технологией, которая реально развивается в рамках развивающего обучения. Исторически они

⁴ В моем представлении дидактика есть не обобщение предметных методик, а концепция представления содержания образования как целостности (системы предметов или предметных областей).

разрабатывались в рамках единой психологической системы: но в принципе на базе той же методологии теоретически возможна и иная технология. Между тем обычно они связаны чрезвычайно жестко как единая «теория развивающего обучения». Сразу же оговорим, что все дальнейшие рассуждения ни в коей мере не касаются основных постулатов методологии психологии учения – мы полностью принимаем эти постулаты. Речь пойдет о технологии психологии учения и ее взаимоотношениях с методологией.

Начнем с того, что обратимся к малоизвестной работе Э.В. Ильенкова, написанной еще в 1974 году, но впервые опубликованной только в 1991-м. Это «Деятельность и знание»⁵. Вот логика Ильенкова.

«Знание в точном смысле этого слова есть всегда знание *предмета*» (с. 381), вернее, системы действительных, реальных явлений. Это ни в коем случае не вербально организованное сознание, не «словесное оформление словесно неоформленного материала» (с. 382). Между тем в процессе усвоения знаний мы сталкиваемся именно с последним, превращаем знание в знание «языка науки». «Предмет тут – всегда словесно оформленный предмет, – в том виде, в каком он существует до словесно-знакового "оформления", до его оречевления, он вообще в составе этой концепции не мыслится, *не существует* для нее» (с. 383).

Альтернатива – «организовать процесс усвоения знания как знания предмета», понимаемого «как *система вещей*, обладающая своей, ни от какого языка не зависящей, "внеязыковой", организацией и связью, – как *конкретное целое*» (с. 383). Между тем сейчас «вместо реального предмета ученику предъясняется... искусственно выделенный фрагмент предметной действительности, в точности соответствующий его словесному описанию, то есть образный эквивалент заданной абстракции. <...> Внимание ученика с самого начала ориентируется на активное отыскивание таких чувственно воспринимаемых явлений, которые в точности согласуются с их собственным описанием, – на выделение тех "признаков" предмета, которые уже получили свое однозначное выражение в словесных формулах» (с. 384). Чувственно воспринимаемые вещи, случаи, ситуации превращаются в «овеществленные абстрактные представления»: «этим именно и воспитывается представление о самодостаточности абстрактных схем» (с. 384), дополненное идеей конкретного «воплощения» абстрактного правила.

Ученику не предлагается строить образ – он предъясняется готовым, этот «*заранее организованный словами образ*, и ученику остается лишь одно – *обратный* перевод этого образа в словесную форму» (с. 385). «Никакой деятельности с предметом при этом не совершается. С чем ученик действительно *действует* – так это с образом, вынесенным за пределы его головы, с *овеществленным представлением*» (с. 385). А с предметом он сталкивается лишь в мире реальной практической жизни – и возникает «щель» между житейскими и научными понятиями.

Требуется, следовательно, особый вид деятельности – «*деятельность, изменяющая предмет, а не образ его*. Ибо только в ходе этой деятельности *впервые и возникает образ...*» (с. 387).

Остановимся на одной из ключевых идей этой статьи Ильенкова – на идее о том, что противоположение житейских и научных понятий соответствует различию деятельности с предметом и деятельности со словесной схемой, переведенной в образную форму. Откуда вообще возникло это противоположение? Как известно, оно впервые было в отечественной педагогической психологии развито Л.С. Выготским и его ученицей Ж.И. Шиф. По Выготскому, специфика научного понятия по сравнению с житейским в том, что «момент появления научного понятия как раз начинается со словесного определения, с операций, связанных с таким определением» (Выготский, 1996а, с. 360). Аналогична мысль А.Н. Леонтьева, что научное понятие возможно, когда спонтанное ставится в дискурсивный контекст. Но главное отличие научного понятия от житейского – его системность и осознанность.

⁵ Далее сноски на страницы этого издания даются в тексте в круглых скобках.

Как Л.С. Выготский (1982), так и А.Н. Леонтьев (1983) подчеркивали, что научные понятия не противопоставлены житейским. Хотя способ усвоения у них различен и даже в известной мере противоположно направлен (ср. известную параллель с усвоением родного и иностранного языка, проводимую Выготским), для усвоения научных понятий необходимы сформированные житейские понятия, хотя эти последние фрагментарны, не систематизированы в сознании ребенка, он не способен с ними произвольно и сознательно оперировать. Развитие житейского понятия должно достигнуть известного уровня для того, чтобы ребенок вообще мог усвоить научное понятие и осознать его... «Научные понятия прорастают вниз через житейские. Житейские понятия прорастают вверх через научные» (*Выготский*, 1982, с. 262–263).

Логика неумолимо подсказывает, что подлинная теория учения не может концентрироваться только на формировании научных понятий. Она должна включать как изучение механизма спонтанного формирования «житейских» понятий, так и изучение оптимальных путей перехода от этих последних к «научным» понятиям.

Большой вопрос, насколько правомерны вообще эти термины (и соответствующие им понятия). Например, можно ли говорить о научных понятиях применительно к первым знаниям младшего школьника об окружающем мире или к математике для дошкольников? Но и житейскими эти понятия едва ли можно называть.

Житейские понятия, говорит Выготский, сильны «в сфере спонтанного, ситуационно осмысленного, конкретного применения, в сфере опыта и эмпиризма» (*Там же*). Мне кажется, что в этой формулировке есть внутренняя несогласованность. Конечно, – и об этом много писал сам Выготский, – на стадии формирования и функционирования житейских понятий существуют обобщения, причем отнюдь не только эмпирические и применяемые отнюдь не обязательно спонтанно. Недаром сам Выготский говорил о «первом абрисе детского мировоззрения», о том, что в дошкольном возрасте «закладывается общее представление о мире, о природе, об обществе, о самом себе» (*Выготский*, 1996б, с. 130). Отличие их от подлинных, научных обобщений не только и не столько в том, что на стадии житейских понятий мы имеем дело с формальными обобщениями, а на стадии научных – с содержательными обобщениями, как полагает В.В. Давыдов (1996а; см. также: 1972). Гораздо важнее – и мы потом к этому вернемся – другое: их «ситуационная осмысленность», связанность этих обобщений с ситуацией, центром которой является сам ребенок. Обобщения дошкольника, или, по Выготскому, его «общие представления», позволяют ему «если грубо сказать, вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен» (*Выготский*, 1996б, с. 129) – но этот предмет остается в рамках ситуационных связей, хотя и по-своему обобщенных. Ребенок от реальной ситуации переходит к «воображаемой ситуации», как говорил (применительно к игре) Д.Б. Эльконин, у него формируется «образ действия». При этом воображаемая, обобщенная ситуация, а вернее «то значение, которое ребенок вкладывает в эту ситуацию» (*Там же*, с. 130), образует для ребенка «возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли» (*Там же*).

Можно ли сказать, что такое – ситуативное – представление знания принципиально уступает системному (внеситуативному), является более элементарным, отражает более низкую ступень развития мышления? В сегодняшней педагогической психологии получается именно такая картина. Но дело обстоит на самом деле несколько иначе – и гораздо сложнее.

«Мир, где действительно протекает, свершается поступок, – единый и единственный мир, конкретно переживаемый: видимый, слышимый, осязаемый и мыслимый, весь проникнутый эмоционально-волевыми тонами утвержденной целостной значимости. <...> В соотношении с моим единственным местом активного исхождения в мире все мыслимые пространственные и временные отношения приобретают ценностный центр. <...> Если я отвлекусь от этого центра... неизбежно разложится конкретная единственность... мира, он распадется на

абстрактно-общие, только возможные моменты и отношения, могущие быть сведенными к такому же только возможному, абстрактно-общему единству. Конкретная архитектоника переживаемого мира заменится не-временным и не-пространственным, и не-ценностным систематическим единством абстрактно-общих моментов», – писал Михаил Михайлович Бахтин (1986, с. 511–512). Эта идея «большого» и «малого» мира находит неожиданный отклик у А.Н. Леонтьева: «Возвращение к построению в сознании индивида образа *внешнего многомерного мира*, мира *как он есть*, в котором мы живем, в котором мы действуем, но в котором наши абстракции сами по себе не "обитают" ...» (Леонтьев А.Л., 1983, с. 255).

Наше знание о мире, наш образ мира может быть ситуативным и, следовательно, фрагментарным, но зато непосредственным, ценностно и мотивационно значимым – и внеситуативным, абстрактным, но зато и внеличностным, миром абстракций, заведомо психологически обедненным. «Система вещей как конкретное целое» – и «образный эквивалент заданной абстракции», «овеществленные абстрактные представления», «самодостаточные абстрактные схемы» (Ильенков).

Этим двум подходам соответствуют две формы ментальной репрезентации информации, выделяемые современной когнитивной психологией: категориальная (сетевая) репрезентация и схемная (сценарная, динамическая) репрезентация (Величковский, 1982, 1987; Шабес, 1992). По-видимому, различие речевых и когнитивных функций левого и правого полушарий как раз и соотносено с различием системно-сетевого и событийно-ситуативного представления, хранения и использования человеком информации.

А если так, у нас нет оснований считать, что оперирование «миром абстракций», связанное с доминированием функций левого полушария, в чем-то превосходит оперирование фреймами, скриптами, сценариями или другими формами динамической (ситуативно-событийной) репрезентации мира, связанное, прежде всего, с функциями правого полушария. Более того: реальная работа мозга предполагает взаимодействие обеих форм ментальной репрезентации и совместную взаимосвязанную деятельность левого и правого полушарий.

Развитие познания у ребенка – это не только и не столько смена житейских понятий научными, сколько поэтапное формирование обоих видов или форм ментальной репрезентации в их единстве и взаимозависимости. Если подходить с позиции *внешней формы выражения*, то в индивидуальной истории психики действительно преобладание образа предшествует преобладанию дискурсивного, теоретического рассуждения. Но если подходить с позиций *внутреннего способа обобщения*, то дело обстоит значительно сложнее. Во-первых, образ может быть продуктом оперирования конкретно-чувственными объектами на эмпирическом уровне. И, как ни парадоксально, такое эмпирическое обобщение иногда может в чем-то быть более совершенным, более развитым, чем так называемое содержательное обобщение; так, например, восприятие квазиобъекта (произведения) искусства (см.: Леонтьев, 1997в) с точки зрения концепции В.В. Давыдова эмпирично (во всяком случае, оно отвечает всем признакам эмпирического обобщения), но едва ли оно генетически и функционально предшествует и уступает содержательному обобщению. Но, во-вторых, образ может быть носителем так называемого предметного значения, своего рода правополушарного аналога вербального значения. Оно, это предметное значение, так же, как вербальное значение (понятие), отражает основополагающие, системообразующие внутренние отношения и связи предметов и тем самым выходит за пределы содержания обобщенных чувственных представлений, становится теоретическим понятием в смысле Давыдова – оставаясь при этом чувственным образованием.

Именно предметные значения являются строительным материалом образа мира человека – конечно, если мы имеем в виду непосредственный образ, образ «большого» мира, по Бахтину.

Введение в анализ понятия предметного значения возвращает нас к исходным идеям Э.В. Ильенкова. Представляется, что это – единственный путь примирения «теоретичности» взгляда на мир с преодолением «вербализации» этого мира. Предметный образ абстрактен –

но он абстрактен по-другому, чем вербальное понятие, выраженное в слове или в тексте. И он *богаче*, чем вербальное теоретическое понятие, – за счет не индивидуального, «эмпирического» опыта как такового, а за счет *личностного* опыта, опыта переживания ситуации, смыслового видения ее, за счет «моего не-алиби» (Бахтин) в этой ситуации.

Здесь мы пришли к в высшей степени важной проблеме взаимоотношений у ребенка предметной и познавательной, уже – учебной деятельности. Именно эта проблема особенно волновала Д.Б. Эльконина (если судить по его опубликованным научным дневникам и некоторым местам в опубликованных статьях), хотя он не нашел окончательного ее решения.

Кстати, думается, Эльконин понимал внутреннюю связь не только продуктивного действия и учения, но и игры и учения гораздо глубже, чем многие его сегодняшние последователи. Не случайно он опубликовал в качестве приложения к своей «Психологии игры» знаменитый текст Выготского об игре, где анализируется понятие «смыслового поля» и не раз говорится о «значении вещи». Но анализ этой проблематики увел бы нас слишком далеко.

Вернемся снова к Э.В. Ильенкову. Мы помним, что одно из основных положений его статьи – полемика с попытками проекции на предмет нашего вербального знания о нем.

В сущности, Ильенков предлагает идти к пониманию теории, к ее словесной формулировке, от раскрытия и понимания внутренних сущностных связей в предметном мире. Это ход, органичный для наук о мире – физики, химии, биологии. И, казалось бы, логично было бы строить новую концепцию обучения, начиная именно с этих предметов.

Но произошло нечто совершенно противоположное. Например, концепция В.В. Давыдова (теория содержательного обобщения, теория учебной деятельности) практически замкнулась на двух предметах, совершенно специфичных, – на математике и языке. Эти учебные предметы специфичны тем, что они ориентированы не столько на предметный мир как таковой, сколько на *строение нашего знания о нем, на моделирование средств познания этого мира*. Объект этого моделирования сам по себе теоретичен до предела, он чрезвычайно далек от самого предметного мира в его реальности и целостности. Он, по определению, дискурсивен, во всяком случае, мы всячески стремимся к тому, чтобы эту дискурсивность сохранить и углубить в структуре соответствующих предметов. Пример – доживший до наших дней евклидов способ представления геометрического знания в виде логической цепочки аксиом и теорем, одним словом – в виде аксиоматической, а не генетической теории.

Впрочем, здесь термин «теория» употреблен не вполне корректно. И в этом мы следуем за концепцией В.В. Давыдова, где не проведена грань между научной *теорией*, ориентированной, с одной стороны, на сущность объекта, с другой, на принципиальную философско-методологическую позицию исследователя, и научной *моделью*, то есть конкретным способом описания объекта в рамках общей теории этого объекта, зависящим от узкой задачи моделирования и от наличной традиции такого моделирования, включая метаязык модели. Их неразличение чревато подменой научного *знания* об объекте одним из многочисленных возможных вариантов *моделирования* этого объекта. При этом упускается из вида, что модель, скажем, языка, разработанная для собственно научных целей, и модель дидактическая, то есть способ презентации языка в учебном процессе, совершенно не обязательно обязаны совпадать. С нашей точки зрения, основная слабость (и одновременно трудность) учебников В.В. Репкина как раз в том, что одна из многочисленных научных моделей описания русского языка более или менее произвольно представляет в них *теорию языка*.

И последнее соображение. Хотя, как мы отмечали выше, и Выготский, и Леонтьев подчеркивали неразрывность спонтанного, «житейского», и научного, теоретического, знания, концепция учебной деятельности пошла по другому пути, противопоставив их и полностью игнорируя спонтанное знание именно там, где оно особенно актуально – в обучении родному языку (см.: *Божович, 1997; Леонтьев, 1997в*), опирающемся на почти полностью сформиро-

ванную систему психолингвистических единиц, спонтанную рефлексию над родным языком (феномен «вычленения») и бессознательное «языковое чутье».

* * *

Попытаемся еще раз сформулировать – предельно кратко – все эти основные соображения, касающиеся технологии развивающего обучения и навеянные прежде всего анализом концепции учебной деятельности (содержательного обобщения) как наиболее «сильной» и наиболее глубоко проработанной. Достаточно много подобных замечаний можно было бы высказать и относительно других ответвлений развивающего обучения. Так, уже Д.Б. Эльконин критиковал П.Я. Гальперина за то, что в его концепции отсутствует социальное начало и в этом смысле его теория интериоризации есть шаг назад по отношению к теории «вращивания» Выготского. Мы выбрали для анализа именно концепцию учебной деятельности только потому, что она наиболее полно и многосторонне разработана и в своей методологической части наиболее близка нам.

1. Принятие разработанной Л.С. Выготским и его школой, прежде всего А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, методологии психологии учения не влечет за собой обязательности принятия всей технологии учения, предлагаемой в рамках единой педагого-психологической концепции, – например, концепции учебной деятельности (содержательного обобщения).

2. Согласно разделяемой нами позиции Э.В. Ильенкова, знание о предмете как системе реальных явлений не должно подменяться «заранее организованным словами образом».

3. Противопоставление житейских и научных понятий, неправомерно. Одни «прорастают» в другие (Выготский). Их формирование – единый многоаспектный процесс, который и должен быть предметом психологии учения. Она не имеет права игнорировать процессы спонтанного (или во всяком случае прямо не регулируемого) развития.

4. «Житейские» понятия ситуационно связаны, предполагают движение сознания ребенка в «смысловом поле» (Выготский). Знание ребенка – ситуативное знание (имеется в виду не обязательно наличная, но обобщенная и воображаемая ситуация).

5. Ситуативное и внеситуативное, теоретическое знание соответствуют двум изучаемым современной психологией формам ментальной репрезентации информации: категориальной (сетевой) и схемной (сценарной, динамической).

6. Развитие познания у ребенка – это поэтапное формирование обеих форм ментальной репрезентации в их единстве и взаимообусловленности.

7. Ситуативное (образное) представление информации предполагает обращение к понятию предметного значения как чувственного (образного) эквивалента вербального значения, как строительного материала образа мира.

8. Именно введение предметного значения позволяет примирить теоретический характер знания о мире с преодолением вербализации мира, о которой писал Э.В. Ильенков.

9. Концепция содержательного обобщения развивалась и развивается на материале предметов, ориентированных больше на структуру и средства нашего знания о мире, нежели на сам этот предметный мир, – языка и математики.

10. Не всякое научное описание предмета (его научная модель) является, по определению, его научной теорией, то есть отображает его глубинные, принципиальные характеристики и связи.

В заключение подчеркнем, что мы полностью солидарны с В.В. Давыдовым, когда он считает необходимым для школы ориентироваться на развитие *личности*, а не голого интеллекта. Жаль, что эта проблематика развивалась в концепции учебной деятельности явно недостаточно.

* * *

Из всего сказанного, на наш взгляд, можно сделать следующий важный вывод. Теоретические основы психологии развивающего образования закладывались в 1960–1970-х годах и, что совершенно естественно, несут на себе отпечаток тогдашнего состояния психологической, и не только психологической, науки. Не отказываясь от наиболее существенных, принципиальных положений, сформулированных в этот период, целесообразно пересмотреть некоторые более частные выводы и положения, соотнеся их с тем, что вошло в науку в последние десятилетия, а в чем-то вернувшись и к исходным идеям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова, Д.Б. Эльконина.

Чтобы решить эту задачу, было бы крайне желательно объединить усилия психологов и дидактов, разрабатывающих различные ответвления внутри развивающего образования. Ибо создание гуманистической, культурно, личностно и деятельностно ориентированной психологии учения, способной лечь в основу обновления содержания образования, – слишком ответственное дело, чтобы расплыть свои силы: у нас не так уж много специалистов, способных полноценно работать в этом направлении.

Мы, «Школа 2001», готовы к такому сотрудничеству.

1.12. О реформе образования в России

Среди проблем сегодняшнего образования есть такие, которые касаются только самой системы образования. А есть такие, которые интересны и важны для любой семьи, каждого родителя и каждого школьника.

Первая и главная проблема: надо ли было реформировать школу десять лет назад? Ведь принято считать, что наше образование всегда, в том числе (а некоторые считают – главным образом) в советское время, было едва ли не лучшим в мире. От добра добра не ищут... А сейчас, по данным международного обследования, по уровню знаний школьников в области математики и естественных наук Россия с 4–5-го места в мире опустилась на 16-е. Значит, рассуждают многие, система образования в России разрушена! А тут еще вариативность учебников, платность обучения в некоторых школах и почти всех вузах (в негосударственных полностью, в государственных частично)... Сплошное безобразия!

Проблемы здесь на самом деле никакой нет. За годы советской власти мы довели образование до такого состояния, что без решительных шагов по его реформе обойтись стало невозможно.

Почему?

Школа превратилась в фабрику по производству «винтиков» государственного механизма (а педвузы – в такие же фабрики по производству винтиков к ним). В ней царствовали повсеместные уравниловка и обязаловка. Все школьники СССР учились по одному и тому же, стабильному, единственному и неповторимому учебнику, а любое отступление от утвержденной методики преподавания строго каралось. Назначаемый сверху директор отчитывался, как и любой директор завода, «по валу» – в данном случае по отметкам. Главной заботой школы было иметь как можно больше отличников, а тех, кто по той или иной причине в пятерочки или «хорошисты» не вписывался, штрафовать двойками, оставлением на второй год или вообще выдавливать из школы в ПТУ, а то и во «вспомогательную» школу для детей с задержками развития. Самым страшным словом было «неуспевающий». (А кстати, вспомним происхождение этого слова: это ведь просто-напросто тот, кто *не успевает* за другими, за усредненным большинством класса. Ну и что? Надо просто разобраться, почему, и помочь каждому такому ребенку. Между прочим, среди них нередко оказывались и оказываются дети с выдающимися способностями, просто «не вписывавшиеся» в школьный ранжир.) Вся школа работала в расчете на некоего (не существующего в природе) усредненного ученика (шаг влево, шаг вправо...).

В дореформенной школе ученика никто не уважал, к нему никто не прислушивался, а главное, никто не думал о том, чтобы он нормально и всесторонне развивался, чтобы помочь ему стать настоящим человеком, достойной личностью, способной не просто механически воспроизвести вложенные в него знания, умения и навыки, а поставить на службу развитию общества все свои способности и возможности, быть творцом, а не исполнителем. А сейчас именно это – главное. В 1920-х годах была очень популярна повесть Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева». Вот что писал Костя о тогдашней «единой трудовой школе» (задушенной Сталиным в начале 1930-х годов): «Раньше смотрели так, чтобы как можно скорее набить ученику голову всякой всячиной, а когда ученик кончит школу, все у него из головы в два счета вылетало. Одним словом, надо было наполнить пустой сосуд, а что в него может влиться, это им было наплевать с шестнадцатого этажа. А теперь на ученика смотрят как на костер, который только разжечь, а дальше уж сам гореть будет...»

Разве плохо? И не «молодые реформаторы» это придумали, а великий педагог Лев Николаевич Толстой (он призывал отказаться от «старого взгляда на школу как на дисциплинированную роту солдат»), К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, замечательный психо-

лог Лев Семенович Выготский – в сегодняшней школе реализуются мысли и чаяния всех этих и многих других классиков русской педагогики и педагогической психологии. И они закреплены и в Законе РФ «Об образовании», и в Национальной доктрине развития образования РФ, принятой в январе этого года Всероссийским съездом работников образования.

А как же с отставанием по физике и математике от других стран? Очень просто: если содержание и методику школьного образования по существу не менять 30–40 лет (а так у нас и вышло), когда-нибудь это скажется на результатах обучения. Вот и сказалось. Э.Д. Днепров, ставший десять лет назад первым министром образования новой России, недавно с горечью заметил в одной из газет, что «сегодняшний школьный стандарт консервирует образование 60-х годов»...

Многие клянут пресловутую вариативность. Конечно, среди множества нынешних учебников попадаются и халтурные, непрофессиональные. За качеством учебников надо следить – это и делает Министерство образования. Но *учебников должно быть много и разных, и типов школ должно быть много, и учителям надо дать свободу выбора – как преподавать*. Лишь бы преподавали грамотно и эффективно! Одним словом, сегодняшняя школа дает волю и ученикам, и учителям, и директорам. Плохо это? По-моему, хорошо.

А платность? Да у нас образование никогда бесплатным не было! Только мы не знали, на что идут деньги, которые из нашего кармана вынимало государство. А теперь точно знаем, за что платим, – если можем дополнительно платить. А если не можем? В этом случае государство все равно обязано дать нашим детям достойное образование. В этом – как обеспечить высокое качество «бесплатного» образования – реальная проблема, а не в том, что рядом с «бесплатным» вырастает платное. Вы же не будете закрывать магазины в ГУМе только потому, что там вещи стоят дороже, чем на оптовом рынке в Конькове? Время лозунгов вроде шариковского «взять и поделить» прошло.

А как, действительно, это качество обеспечить? Реальными учебниками и программами, написанными на *профессиональном* уровне с учетом *современного* представления о содержании образования и методике обучения. Несколько лет назад мы, группа педагогов, начали писать и издавать новое поколение учебников для массовой школы. Это движение носит имя «Школа 2100». Опубликована общественная образовательная программа под тем же названием. В наших учебниках и программах мы как раз и стремимся дать *любому* школьнику образование высокого качества. Сейчас эти учебники и программы используются уже в четырех тысячах российских школ. Это уже реальность, с которой приходится считаться.

Вопрос второй касается двенадцатилетки. Будет ли у нас обязательное двенадцатилетнее обучение? Если да, то когда и какое?⁶

Здесь мнения расходятся. Э.Д. Днепров, например, против двенадцатилетки. А нынешнее руководство Министерства образования РФ – за нее. Январский съезд работников образования в целом одобрил точку зрения министерства. Ясно пока одно: *обязательного* двенадцатилетнего образования в обозримое время не будет. И не будем (как не раз случалось за последние десятилетия) торопиться и, не подготовившись толком, не зная броду, лезть в воду. Сначала попробуем, как получится. А потом начнем вводить повсеместно. (Сомневаюсь, нужно ли это делать повсеместно. По-моему, год назад министерство было право, когда в решении своей коллегии записало, что вводить двенадцатилетку надо по мере готовности регионов – да и отдельных школ.)

Во всяком случае, ближайшие четыре года мы будем жить без двенадцатилетки. На самом деле дольше: ведь «под» двенадцатилетку надо переписывать и учебники (и программы) для предшествующих классов.

⁶ В период, к которому относится данное выступление, вопрос о переходе на двенадцатилетнее общее среднее образование активно обсуждался, но в конечном результате решение об этом принято не было. – *Примеч. ред.*

А вообще-то – какие у нее плюсы и минусы? Есть и те и другие. Главный минус: лишние два года школьники будут сидеть на нашей шее (как родителей и как налогоплательщиков). Главный плюс: у нас будет время более основательно подготовить их и к жизни и работе, и к учебе в вузе.

Но плюс этот «сработает» только в одном случае: если бы не будем, как выразился министр образования РФ В.М. Филиппов, «размазывать» старое содержание образования на 12 лет, а воспользуемся переходом на 12-летку, чтобы *качественно* его изменить (и не только в старших классах). Отсюда идея ввести в старшие классы вузовские технологии обучения и контроля (лекции, зачеты и т. п.), сделать их профильными и многое другое.

И последняя проблема, о которой стоит поговорить. Это роль родителей и семьи в системе образования. Пока у государства в лице Министерства образования мы не видим четкой позиции по этому вопросу. А определиться надо. Во всех развитых странах Европы общественные организации родителей играют в решении проблем, связанных со школой, очень значительную роль: они *реально принимают участие в таком решении и обеспечивают контроль общества за деятельностью государственных органов образования*. Поэтому они пользуются большим общественным и политическим весом: например, несколько лет назад руководителей Федерального родительского совета Германии принимал сам Президент ФРГ Р. Херцог. Мы пока остановились на уровне попечительских советов отдельных школ (на этот счет накануне текущего учебного года вышел специальный Указ Президента РФ⁷).

Проблем на самом деле много больше. Некоторые из них может решить только само государство (зарплата учителей, катастрофическое состояние школьных зданий). А другие – дело не столько государства, сколько всего общества. Прежде всего это касается содержания школьного образования.

Будет очень плохо, если к нашему с вами мнению не будет прислушиваться законодательная и исполнительная власть, если проблемы образования будут решаться чиновниками волевым порядком без серьезного обсуждения со специалистами, да и с родителями, не говоря уже об учителях. Так уже не раз бывало. Бог даст, больше так не будет!

В последние годы в нашей прессе, да и не только в ней, часто обсуждается проблема российской национальной идеи. Если такая идея и существует, совершенно ясно, в чем она может заключаться: *в приоритетности интересов наших детей перед нашими собственными сиюминутными интересами*. На все, что мы делаем сегодня, мы должны прежде всего смотреть с точки зрения будущего, каким мы хотим его видеть. Иначе говоря, главная задача в том, чтобы обеспечить благополучие, нормальную жизнь, нормальное физическое, психическое, моральное становление и развитие детей и молодежи. Ведь будущее всего общества, в конечном счете, всей страны прямо зависит от того, каким будет ее молодое поколение, то есть – каким мы с вами его вырастим.

Нельзя сказать, что руководство России не отдает себе в этом отчета. Знаменитый «Указ № 1» первого Президента новой России Б.Н. Ельцина – теперь можно вспомнить, что и я принимал участие в его подготовке, – это столь же знаковый, символический акт, как выступление В.В. Путина на Всероссийском совещании работников образования в январе этого года, как тезис о приоритетности образования для страны, переходящий из одного государственного документа в другой. Но провозгласить такую приоритетность легче, чем ее обеспечить.

А обеспечить ее можно только при совместных усилиях государства и всего общества. Когда Министерство образования РФ привлекает к разработке своих планов и документов широкий круг специалистов и вообще заинтересованных лиц и организаций, результат всегда получается более весомый и успешный, чем тогда, когда такие документы готовятся в тиши

⁷ По всей видимости, имеется в виду Указ Президента РФ № 1134 от 31.08.1999 «О дополнительных мерах по поддержке общеобразовательных учреждений в РФ». – *Примеч. ред.*

министерских кабинетов. Приведу только два противоположных примера. Конечно, работа над созданием Концепции содержания непрерывного образования еще не завершена, но уже сейчас видно, что эта Концепция, готовящаяся несколькими десятками компетентных специалистов с участием и при содействии министерства, будет серьезным документом и может лечь в основу дальнейшей работы на много лет вперед. Но совсем недавно из недр того же министерства вышел проект решения, посвященного экспертизе учебников. Если внимательно вчитаться в него, можно увидеть, что оно ставит крест не только на появлении инновационных учебников, но и на вариативности образования как таковой: чтобы началась апробация учебника, необходимо, чтобы он использовался в течение не менее трех лет 50 процентами школ региона, причем апробация предполагается в такой форме, что вряд ли какой-либо учебник нового поколения имеет шанс ее пройти.

Так или иначе, ясно, что принятие решений в системе российского образования должно учитывать мнение педагогического сообщества. Для этого такое мнение не должно представлять интересы какой-то одной группы, педагогической системы, авторов и лоббистов определенного учебного комплекта. Обсужденная нами год назад и опубликованная сейчас в отредактированном и дополненном виде Образовательная программа «Школа 2100» и является попыткой объединить все здравые силы российского образования вокруг идей, восходящих к Ушинскому, Льву Толстому, Каптереву, Блонскому, Выготскому и легших в основу Закона РФ «Об образовании» и Национальной доктрины образования в Российской Федерации. Мы с самого начала взяли курс на консолидацию вокруг МОО «Школа 2100» и Образовательной программы всех педагогов и психологов, разделяющих идеи развивающего, вариативного, личностно ориентированного, непрерывного образования. Эта консолидация продолжается в самых различных формах: от публикации в журнале «Начальная школа: плюс-минус» статей авторов, принадлежащих к различным направлениям развивающего образования, до участия в Общественном экспертном совете и Ученом совете МОО «Школа 2100» видных представителей прогрессивной педагогической общественности. Мы активно сотрудничаем с Министерством образования в самых различных формах. Но хотелось бы, чтобы министерство и другие государственные организации, занимающиеся вопросами образования, еще больше опирались на наше общественное движение, объединяющее сегодня более 4 тысяч российских школ и множество специалистов – педагогов, психологов, методистов-предметников – и ставшее реальной силой. Ведь дело, которое мы делаем, – общее. Судьба наших детей, а это значит – будущее всего российского общества, не может быть предметом внутриведомственных и межведомственных «разборок» и келейных решений, порой прямо противоречащих заявленной государственной политике в области образования. Вот еще один красноречивый пример: все специалисты по дошкольному и начальному образованию едины в том, что начало школьного обучения наиболее рационально в возрасте не менее 6 с половиной лет. Прием в первый класс шестилеток опасен, для этого школа не располагает необходимыми условиями. Между тем где-то «под ковром» цифра 6,5, значащаяся в первоначальном варианте проекта Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе), была заменена на цифру 6. Кому это нужно и выгодно? Во всяком случае, не детям и их родителям.

Мы, наша Межрегиональная общественная организация «Школа 2100», сейчас – самое крупное общественное педагогическое движение. Это налагает на нас всех особую ответственность – в известном смысле мы призваны представлять педагогическую общественность при обсуждении и решении вопросов, касающихся школы. И стараемся это делать там, где это возможно и необходимо. Позволю себе вспомнить, что концептуальное осмысление проекта двенадцатилетней школы, вошедшее во все образовательные документы, было осуществлено не без нашего активного участия.

Именно двенадцатилетняя школа должна быть поставлена в число основных наших приоритетов на ближайшее время – в противном случае учителя и родители нас бы не поняли.

Попробуем сначала сформулировать наше отношение к двенадцатилетке. В целом оно положительное. Во всяком случае, у нее больше плюсов, чем минусов, – конечно, при том обязательном условии, что заранее будут решены организационные вопросы, например, связанные с призывом в армию, и не повторится та неприличная спешка, когда у нашего образования, как у зайца, бегущего с горы, задние лапы оказываются впереди передних – мы это проходили, увы, уже не раз (напомню соединение общего образования с трудовым, обучение шестилеток, введение иностранных языков в младшие классы – все это было введено, не будучи подготовленным). Но есть и еще одно обязательное условие, касающееся самого содержания двенадцатилетнего образования. Я имею в виду использование перехода на двенадцатилетку для того, чтобы укоренить в массовой школе те принципы и подходы, которые являются перспективными, для того, чтобы провести фундаментальную *реформу* содержания и организации среднего образования.

Многие вздрагивают при упоминании самого слова «реформа». Между тем необходимо отдать себе отчет, что такая реформа, во-первых, не выдумана Владимиром Михайловичем Филипповым, Николаем Дмитриевичем Никандровым, Александром Григорьевичем Асмоловым или Алексеем Алексеевичем Леонтьевым. Она так же объективно необходима школе, как был объективно необходим переход нашего общества к рыночной экономике. У нас нет возврата к унифицированной, манипулятивной, авторитарной школе. Во-вторых, идеология этой реформы не высосана из пальца и не заимствована из каких-то зарубежных источников. Это логическое продолжение прогрессивных идей отечественной педагогики, начиная с Константина Дмитриевича Ушинского и Льва Николаевича Толстого – мы стремились показать это в статье «Система образования в России», опубликованной в нашем сборнике (Леонтьев, 2000б). В-третьих и в-главных, эта реформа *уже идет*, причем не только в министерских постановлениях, но прежде всего в *умах учителей и в реальных учебниках и программах*.

Введение двенадцатилетней школы дает хорошую возможность изменить в нужную сторону содержание образования *во всех классах, начиная с первого*. Судя по документам и выступлениям в прессе министра образования В.М. Филиппова, Министерство образования тоже стоит на этой позиции. Нас беспокоит только, что на переход к новому содержанию образования отводится всего четыре года и что обновление учебников и программ будет, видимо, происходить методом конкурса, или, как модно выражаются наши экономисты, тендера. Не получится ли как в известной детской игре, когда голова слона приставляется к шее жирафа, телу льва и ногам верблюда? Кроме того, едва ли целесообразны единые сроки перехода на двенадцатилетку для всех регионов и всех школ.

Что касается нас, мы полностью готовы к тому, чтобы представить полный набор учебников и программ для двенадцатилетней школы, объединенных единой концепцией, уже в самые ближайшие годы. И надеемся на вашу помощь и поддержку и в написании всех этих материалов, и во внедрении их в массовую школу.

Прежде чем перейти к расстановке дальнейших приоритетов, хотелось бы подчеркнуть, что их расставляем не мы, руководители общественного объединения «Школа 2100». Их расставляет жизнь. Жизнь, практика школы и вообще образования подсказывает, например, актуальность проблемы *непрерывности и преемственности образования*. Она важна и для перехода от одного этапа образования к другому, и для решения проблем контроля и оценки, и в плане внутренней вариативности процесса образования, то есть учета в нем особенностей конкретного школьника. Причем важно понимать, что это – не внешняя, так сказать, организационная проблема, а проблема поступательного развития содержания образования на различных его этапах.

Сказав о контроле и оценке, мы можем сформулировать еще один приоритет: это *проблема мониторинга и контроля успешности образования*. Сейчас учитель, работающий по учебникам нового поколения, попадает в тяжелую ситуацию, когда его работу оценивают по-

старому, когда ему приходится все время оправдываться, что он делает не так, как принято, а так, как нужно. Это касается и школьника: мы приучаем его к активности и самостоятельности мышления, а господствующая система контроля, в сущности, проверяет только его память и не способна учитывать темп его *индивидуального продвижения*. Именно поэтому в нашем новом сборнике мы публикуем несколько материалов по требованиям к уроку и его оценке.

Мы отдаем себе ясный отчет в том, что нельзя одновременно приучить всех учителей работать по-новому. В этом смысле мы – консерваторы. Но мы считаем, что учебники и программы должны быть такими, чтобы по ним просто *невозможно было бы работать по-старому*, и стараемся, чтобы наши с вами учебники и программы были именно такими. Новое содержание, так сказать, тянет за собой и новую методику.

Именно поэтому одним из наших приоритетов мы видим *совершенствование педагогического образования*. Не секрет, что значительная часть педагогических вузов и колледжей продолжает работать, как говорится, в парадигме 1960-х годов, в лучшем случае ограничиваясь чисто косметическими изменениями. С каждым годом разрыв между педагогическим образованием и потребностями общества и школы как его части, к сожалению, углубляется. Впрочем, и педагогическая наука сильно отстает от реальных процессов, идущих в образовании.

Весьма болезненной остается проблема *национально-регионального компонента содержания образования*. Очевидно, что невозможно, да и бестактно, пытаться управлять его наполнением из центра. Но, с другой стороны, необходимо проанализировать сложившуюся практику и договориться об основных принципах. Иначе мы разрушим единое общероссийское образовательное пространство. На эту тему на нашей сегодняшней конференции предусмотрено специальное выступление Александра Александровича Штеца.

В жизни нашей школы многое меняется, причем в лучшую сторону. Чтобы изменения эти шли планомерно и систематически, необходимо преодолеть существующую разобщенность между преподавателями различных предметов, между начальной и основной школой, школой и вузом, между педагогической наукой и школьной практикой, между деятельностью управленцев образования всех уровней и тенденциями сегодняшней школы. Время показало, что выбранная нами форма общественного объединения оптимальна для преодоления этой разобщенности и выработки общей стратегии и тактики дальнейшего развития.

Школа тогда уверенно пойдет вперед, когда все причастные к ней люди, от рядового старшекласника до министра образования, будут объединены общим пониманием и общим видением будущего школы. Давайте стремиться, чтобы это поскорее стало реальностью.

1.13. Патриотическое воспитание и «национальное образование»

Понятие национального образования уже около двух веков разрабатывается в мировой педагогике – от И.Г. Фихте и К.Д. Ушинского до СИ. Гессена. Смысл этого понятия в том, что образование в той или иной стране, у того или иного народа не может не нести на себе печать данной нации, не может не отражать специфические ценности народа. И патриотическое воспитание есть то в системе образования, что прямо обращает ум и сердце ученика к этим национальным ценностям. Вопрос – *как и зачем* это делается.

Воспитание вообще есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой – соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества. Его цель – выращивание в человеке определенных свойств личности – личностных смыслов, установок и т. д. Добиться этой цели только путем каких-то специальных «воспитательных» акций невозможно, как невозможно противопоставить друг другу обучение и воспитание: они в этом, как и в других смыслах, неразрывны.

Есть предметы, которые прямо-таки ориентированы на решение задач воспитания, – это, например, окружающий мир (в начальной школе), история, литература. Это касается и патриотического воспитания. Но это последнее не может отождествляться с воспитанием в духе государственничества, а тем более с военно-патриотическим воспитанием. Покажем это на материале истории.

Говоря об истории России, нельзя смешивать два подхода. Первый из них – подход с позиций Российского *государства*. Но прошли времена, когда исторические сочинения, адресованные прежде всего обществу, направленные на воспитание у него исторического самосознания, назывались, как у Н.М. Карамзина, – «История *государства* Российского». Второй подход – это как раз и есть подход с позиций российского *общества*.

Государство не тождественно обществу. Оно есть орган общества, система властных структур, формируемая обществом для целей управления экономическими, политическими, социальными процессами, происходящими в этом обществе. В тоталитарном обществе это управление есть прямое манипулирование обществом со стороны государства, чаще всего в интересах не самого общества, а узкой правящей группы. В демократическом обществе это – разумное регулирование жизни общества компетентными управленцами, способными и предвидеть развитие политических, экономических, социальных процессов, и вмешиваться в них в интересах общества.

Сильное государство отвечает потребностям общества, если не строится по известному принципу «сила есть – ума не надо». То, в чем нуждается сегодняшняя Россия, – не просто сильное, а к тому же умное и компетентное государство, способное обеспечить благосостояние, безопасность, социальную и психологическую комфортность всем своим гражданам, защитить их права, обеспечить поступательное развитие экономики и интеграцию России в мировое сообщество – естественно, при условии понимания и последовательного отстаивания национальных интересов.

История государства – это история *управления государством*. Это только часть национальной истории, причем не самая главная. Основная, важнейшая часть истории России складывается из описания (и раскрытия взаимосвязи) тех процессов, которые происходили и происходят в российском обществе и делают нас тем, что мы есть. Конечно, в истории российского общества могут и должны найти себе место и исторические деяния российских монархов, и правительственные реформы в политической, административной или экономической сфере – но только постольку, поскольку все эти действия отражаются на материальной и духовной

жизни народа, общества, нации: приводят к укреплению национальной безопасности, к улучшению жизни народа, к повышению его материального благосостояния, духовного, культурного, образовательного уровня, к обеспечению интеграции разных классов и сословий, племен и народов в единое целое, которое мы называем россиянами.

История общества – это не только перечисление внешних исторических событий, отразившихся на судьбах общества. Это и история культуры общества, включая сюда и образование. Это и история общественной и научной мысли, история национального самосознания русского народа, русского общества. Это и история складывания и осознания, принятия обществом общероссийских и этнических, национальных духовных и культурных ценностей, включая в число этих ценностей и родной язык.

И патриотическое воспитательное содержание курса отечественной истории – это, в первую очередь, обращение к этим ценностям с тем, чтобы они стали личностными ценностями учащихся. Это выращивание в школьниках национального самосознания – и исторического самосознания как его неотъемлемой части.

При этом следует иметь в виду, что национальные ценности ни в коей мере не противопоставлены ценностям общечеловеческим. В сегодняшней публицистике идет ожесточенная борьба вокруг «общечеловеческих ценностей». Одни обрушиваются на них, противопоставляя им ценности национальные. Другие, напротив, видят стержень духовного развития русского общества во все большем приобщении к этим общечеловеческим ценностям. Оба спорящих лагеря исходят обычно из одной и той же совершенно ошибочной идеи – а именно из того, что «общечеловеческие» ценности исключают национальные – и наоборот.

Прежде всего, зафиксируем: нет ценностей общечеловеческих в строгом смысле. Видение человека и мира у разных народов различно, а иногда даже в чем-то и противоположно. Например, в христианской (протестантской) этике одной из центральных является идея деятельной активности человека в мире (усвоенная и классической немецкой философией в лице Гегеля и Маркса), в то время как для буддизма основополагающей является как раз противоположная идея – идея недеяния. Тому же протестантизму с его проповедью самоценности личности противостоит конфуцианство с его культом государства.

Что же тогда мы называем общечеловеческими ценностями? Это те ценности, которые позволяют носителям разных национальных культур, разных религий и идеологий найти «общий язык», те ценности, которые позволяют людям вне зависимости от их происхождения и их самоидентификации с той или иной культурой ставить общие цели и обеспечивать их совместное достижение, решать наднациональные, порой и глобальные проблемы таким образом, чтобы это решение было оптимальным для всех. Это те ценности, которые делают возможным баланс интересов личности, народа и человечества, в конечном счете – их выживание и поступательное развитие в нашем общем, таком, в сущности, небольшом мире. Пример такой ценности – благополучие и воспитание детей. Нет такого этноса и такого общества, где бы эта задача так или иначе не решалась. Именно наличие таких «общечеловеческих» ценностей поддерживает на земле мир, сотрудничество, единство мировой науки, взаимовлияние культур. И они не противостоят национальным ценностям, а входят в их систему благодаря тому, что эта система национальных ценностей не привносилась извне, а естественно складывалась, обычно долго и мучительно, в течение всей культурной истории народа. Именно поэтому в системе ценностей русского этноса христианские ценности занимают столь заметное место – так сложилась история русского народа; но ими эта система не ограничивается. Точно так же совершенно естественно, что в ходе многовекового противостояния агрессии с Востока (татаро-монголы) и Запада (немецкие рыцарские ордена, Польшо-Литовское государство, Германия, наполеоновская Франция) в русском национальном сознании заняли столь большое место ценности, связанные с патриотизмом в его, так сказать, военном, оборонительном измерении (большая часть войн, которые вела Россия с другими государствами, были не агрессивно-наступательными, а

оборонительными). Сама история не способствовала пацифистскому настрою русского национального сознания.

Итак, патриотическое воспитание не противостоит воспитанию в духе общечеловеческих ценностей. Напротив. Как писал в середине XIX века известный публицист Н.В. Станкевич, «чего хлопчут люди о народности? Надобно стремиться к человеческому, свое будет поневоле...» Близкую мысль высказывал замечательный педагог СИ. Гессен: «Только в меру осуществления народом общечеловеческих ценностей становится он индивидуальностью, занимающей свое особое незаменимое место в общечеловеческой культуре, т. е. становится нацией» (1995, с. 343).

Именно этот подход лежит в основе программы воспитания толерантности, принятой по инициативе Президента РФ В.В. Путина и реализуемой сейчас в российском образовании. Это тот же подход, который сформулирован в Законе РФ «Об образовании» и отразился в известной нашему читателю Образовательной программе «Школа 2100».

1.14. Психолого-педагогические вопросы непрерывного педагогического образования

1. Понятие непрерывного педагогического образования (ПО).
2. ПО в системе общего среднего образования.
3. Психология ПО как рефлексия над целями, содержанием и методами общего среднего образования.
4. Преемственность общего среднего и высшего педагогического образования (ВПО).
5. ВПО: мировоззренческий, общеобразовательный, общекультурный компоненты.
6. ВПО: профессионально-ориентировочный компонент.
7. ВПО: профессионально-деятельностный компонент.
8. ВПО: профессионально-личностный компонент.
9. ВПО: готовность к дальнейшему развитию.
10. Последипломное ПО в системе вторичной социализации.
11. ППО: психология инновационной педагогической деятельности.

1. Под системой *непрерывного педагогического образования* (НПО) в данном документе⁸ понимается единая система профессионального образования в сфере подготовки учителя средней общеобразовательной школы, охватывающая старшие классы полной средней школы, учреждения среднего профессионально-педагогического образования, учреждения высшего профессионально-педагогического образования (педагогические университеты и институты) и учреждения, обеспечивающие последипломное образование (повышение профессиональной квалификации) педагогических работников. При этом непрерывность педагогического образования, как и связанное с ним понятие преемственности (имеется в виду непрерывность и согласованность на стыках отдельных этапов непрерывного педагогического образования), понимается не только как внешняя формальная согласованность, но как содержательная преемственность целей и задач, содержания и направленности профессиональной и обеспечивающей ее другой подготовки и переподготовки учителей.

2. Крайне важным компонентом системы НПО являются элементы ПО в системе целей и содержания полного среднего образования. Попытаемся в связи с этим сформулировать содержание «социального заказа» общества на выпускника средней общеобразовательной школы, то есть определить, какими качествами он должен обладать, чтобы были максимально удовлетворены потребности как общества, так и его собственного личностного и социального развития.

А. Выпускник школы должен быть готов к производительному труду в современных условиях. Речь идет не только о труде в сфере материального производства («политехническом» образовании; впрочем, еще К. Маркс видел главный смысл «технического обучения» в том, что оно «знакомит с основными принципами всех процессов производства», и лишь на второе место ставил «навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»), но и, что особенно важно, об *умственном труде*, который в нашей педагогике порой и не считается за труд.

Б. Выпускник школы должен быть готов к дальнейшему обучению и – более широко – вообще к непрерывному образованию. Хотелось бы сразу оговориться, что мы отнюдь не рассматриваем среднее образование как своего рода подготовку к высшему или общее образование – как подготовку к профессиональному. *Все компоненты и этапы процесса непрерывного образования решают собственные задачи, и на каждом из основных этапов непрерывного образования должна быть обеспечена относительная завершенность образования.* Речь идет

⁸ Нам не удалось выяснить, о каком документе идет речь. – *Примеч. ред.*

в том числе (а может быть и в первую очередь) и о *формировании психологической готовности к дальнейшему развитию*.

В. У выпускника школы должно быть сформировано (или, лучше сказать, выращено) естественнонаучное и общегуманитарное мировоззрение.

Г. У выпускника школы должен быть обеспечен определенный уровень общекультурного развития. Примером может служить формирование (выращивание) у школьника умений адекватного художественного восприятия хотя бы литературы, которые в современной школе абсолютно не обеспечены. В связи с этим целесообразно ввести понятие *культурного стереотипа*, то есть таких знаний и умений школьника, невладение которыми влечет за собой негативные санкции со стороны общества в целом или отдельных входящих в него социальных групп.

Д. У школьника должны быть сформированы определенные личностные свойства, обеспечивающие его успешную социально-психологическую адаптацию в обществе, успешную социальную активность и успешное социально-личностное развитие. Эта задача обычно трактуется как содержание и цель *воспитания и психологической поддержки*. Проблема определения, целей и задач, содержания и видов воспитания представляет собой особую не столько даже педагогическую, сколько в первую очередь психологическую проблему, раскрытие которой не входит в задачу настоящего документа.

Е. Школьнику должны быть предоставлены максимальные возможности для формирования у него *установки на творческую деятельность и умений творческой деятельности*. Причем не так важно, с каким видом творчества школьнику придется столкнуться непосредственно: это может быть техническое, научное, художественное, наконец, педагогическое творчество. На любом материале задача остается одной и той же: расковать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, нестереотипного, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения за себя и за других людей, вообще сформировать у него принципиальную установку на творчество.

Ж. У школьника должны быть сформированы знания, установки и базисные умения педагогической деятельности. Понятие педагогической деятельности в данном контексте трактуется предельно широко и включает подготовку не только и не столько к профессии учителя, сколько к решению широкого круга житейских, профессиональных и общесоциальных задач. Это задачи управленческого характера, связанные с деятельностью руководителя производственного подразделения, воинского начальника, руководителя кружка и мн. др. Это подготовка к общественной деятельности. Наконец, и это главное, это подготовка к семейной жизни, в особенности к воспитанию детей. Мы считаем, что решение данной задачи не требует изменения учебного плана, введения каких-то специальных предметов и пр.: оно должно, с одной стороны, обеспечиваться самим содержанием существующих предметов, с другой, составлять одно из основных направлений внеклассной работы по воспитанию.

3. Педагогическое образование в средней школе в психологическом плане не может не выступать в форме направленной рефлексии школьника над различными компонентами образовательного процесса, начиная с его целей и кончая особенностями личности и стилем деятельности учителя. Такая рефлексия, в свою очередь, обеспечивает позитивную обратную связь на эффективность среднего образования как такового: иными словами, полноценное включение образовательного процесса в средней школе в систему непрерывного педагогического образования позволяет более успешно решать собственные, так сказать, внутренние, задачи общего среднего образования.

Представляется, что ключевой задачей при определении педагогического компонента общего среднего образования является выращивание у школьника чувства ответственности по отношению к детям (вообще младшим), а также рефлексии над основной парадигмой образования (манипулятивной или развивающей). Иначе говоря, школьник должен уметь не только критически оценивать педагогическую действительность с позиций развивающей парадигмы,

но и проектировать желаемую педагогическую модель, хотя бы в отдельных определяющих ее чертах. Факты показывают, что и оценка, и проектирование доступны учащимся не только старших, но и VII–IX классов.

4. Основными линиями преемственности между педагогическим компонентом содержания общего среднего образования и высшим профессионально-педагогическим образованием являются:

А. Перенос на профессиональное образование принятой и отрефлектированной в школе личностной (развивающей, гуманистической) парадигмы образования. Для будущего учителя должна быть принципиально неприемлема манипулятивная парадигма образования даже еще до того, как ему будут предложены для усвоения профессиональные знания, умения и навыки. *Учитель нового типа должен начать формироваться в школе, до того как он начинает становиться учителем.* Кроме того, уже в школе для него должна быть доступна и естественна творческая деятельность, должна быть сформирована установка на творчество, которую ему предстоит перенести на свою будущую профессионально-педагогическую деятельность.

Б. Использование в профессиональном образовании знаний о мире и человеке, полученных в ходе общего среднего образования, и сформированных на этом этапе навыков и умений. Как уже говорилось выше, для этого в содержании общего среднего образования, в том числе в отдельных образовательных областях и предметах, должна быть усилена педагогическая (образовательная) ориентация. Это касается как гуманитарных (обществоведение, история, литература и др.), так и естественных (биология) предметов, а также предметов типа ОБЖ.

В. Введение, по крайней мере, в старших классах общеобразовательных школ факультативных или элективных курсов, пропедевтических по отношению к высшему педагогическому образованию. При этом представляется, что они не должны обеспечивать исключительно профессионально-педагогическую ориентацию, а скорее иметь направленность на подготовку к любому последующему этапу непрерывного образования и к дальнейшей профессиональной деятельности. Примером такого курса может служить курс психологии, курс риторики (или вообще устной публичной речи). Здесь названы уже существующие курсы. Целесообразно было бы разработать и предложить для внедрения также такие курсы, как «Искусство быть студентом», «Наука и образование», «Как ребенок становится взрослым». Каждый из подобных курсов должен быть для школьников сильно мотивированным независимо от выбора им именно педагогической профессии и соединять в себе элементы воспитания, общеобразовательной и общекультурной, а также профессионально-педагогической ориентации.

Г. Опора профессионально-педагогического образования на внеклассную работу (кружки, научные школьные общества и т. п.) педагогической направленности (в соответствии с интересами). В частности, предлагается ввести в практику такую форму внеклассной работы, как «Школьная педагогическая академия», в которую избирались бы и учителя, и ученики, а может быть, также родители и приглашенные специалисты, по результатам их «научно-педагогической» деятельности (например, доклады или публикации в стенной печати на педагогические темы), которая проводила бы регулярные научные конференции и т. д.

5. Профессионально-педагогическое образование предполагает следующие содержательные компоненты.

А. *Мировоззренческий компонент.* Имеется в виду необходимость для будущего учителя иметь социальные установки и убеждения в отношении общества, человека, его духовного мира, иметь общефилософское представление о мире, о познании мира человеком и соотношении этого познания с отдельными научными дисциплинами, о культуре и образовании и их соотношении с другими сторонами духовной жизни человека и общества и т. д. К сожалению, предметы так называемого «Госстандарта», призванные решать, в частности, и эту задачу, ее чаще всего не решают, вырождаясь в конгломерат предметных дисциплин, трудно объедини-

мых в сознании студента в некоторую общую картину и воспринимаемых им как факультативные по отношению к его основной профессии.

Б. Общеобразовательный компонент. Речь идет, во-первых, о необходимости в процессе высшего профессионального образования обеспечить общее образование на уровне, более высоком по отношению к средней школе. В первом приближении – это достижение любым будущим учителем к моменту начала профессиональной деятельности такого общеобразовательного уровня, на котором находятся наиболее образованные (имеется в виду общее образование, целостная картина мира) выпускники полной средней школы. Во-вторых, имеется в виду профессионально-предметное образование, «общее» только по отношению к профессионально-педагогической деятельности и профессионально-педагогическому образованию. *Профессиональный учитель физики не может не быть профессиональным физиком, а профессиональный учитель литературы – профессиональным филологом.*

В. Общекультурный компонент. По уровню не только образованности, но и культурности учитель не может уступать своим ученикам. Это касается национальной и мировой культуры. Но он должен в достаточной степени быть знакомым и с молодежной субкультурой, например, эстрадной музыкой, «культовыми» персонажами и произведениями, молодежной модой и идеологией основных молодежных социальных движений, вообще системой ценностных ориентации молодежи и подростков. Такая информация, предназначенная для учителей, содержится, например, в статье В.С. Собкина (1998).

Г. Профессионально-ориентировочный компонент (см. ниже, п. 6).

Д. Профессионально-деятельностный компонент (см. ниже, п. 7).

Е. Профессионально-личностный компонент (см. ниже, п. 8).

Ж. Компонент готовности к дальнейшему развитию (см. ниже, п. 9).

Последние четыре компонента, носящие по своему существу психологический характер, именно поэтому рассматриваются нами отдельно. Первый из них связан с системой знаний, являющихся ориентировочной основой для эффективной профессионально-педагогической деятельности. Второй – со структурой и организацией самой этой деятельности. Третий – с выращиванием таких личностных черт учителя, которые оптимальны с точки зрения его профессиональной деятельности вообще и педагогического общения в частности. Наконец, четвертый компонент обеспечивает преемственность профессиональной подготовки будущего педагога с его последипломной переподготовкой («повышением квалификации»).

6. «Теоретическим» компонентом профессионально-педагогического образования является система предметов, обеспечивающая ориентировку в педагогической действительности (в широком смысле) как основу для профессиональной деятельности в этой действительности. В настоящее время она распадается на три предметных цикла: педагогика, психология и методика. Слово «распадается» здесь не метафора: предметы или содержательные блоки, относящиеся к каждому из названных циклов, подаются в педагогическом вузе совершенно независимо и замкнуто. Особенно тревожно положение с педагогикой, ибо многие проблемы, фундаментально важные для будущего учителя, в ней трактуются на вербальном уровне, в безнадежно устаревшей «манипулятивной» парадигме и заведомо на более низком уровне осмысления, чем те же проблемы трактуются в педагогической психологии. Ярким примером являются вопросы воспитания.

Другим недостатком существующей системы является отрыв ее от практики формирования профессионально-педагогической деятельности. Педагогические, психологические (хотя и в меньшей мере), даже методические *знания* выступают не как условие и компонент формирования профессиональной деятельности будущего учителя, а как своего рода теоретическая «прибавка» к практическому тренингу студента педвуза. Нечего и говорить, что по приводящим соображениям (типа количества учебных часов у отдельных преподавателей и у кафедры

в целом) эта «прибавка» часто отягощена случайным материалом, не имеющим никакого отношения к формированию профессионально-педагогической деятельности.

Сложившееся положение с теоретическими курсами попытался исправить, в частности, Е.И. Пассов на факультете иноязычной культуры Липецкого государственного педагогического института (1998а). В его модели, успешно реализуемой в учебном процессе, все три компонента теоретической подготовки объединены на одной кафедре и подчинены задачам формирования профессионально-педагогической деятельности по конкретному предмету (иностранный язык). Однако, успешно решая, так сказать, прагматическую проблему, Е.И. Пассов, как представляется, недооценил системность и целостность педагогического, психологического и методического знания. Поэтому предлагаемый им выход удачен, но едва ли оптимален, особенно при подготовке школьных психологов.

Интериоризация теоретических знаний по педагогике, психологии и методике, или, иными словами, закономерная опора на них при формировании практической профессионально-педагогической деятельности, требует, в первую очередь, пересмотра самой теоретической модели, предлагаемой студентам – будущим педагогам. Членение педагого-психологической проблематики на отдельные курсы, их содержательное наполнение и внутренняя организация, их взаимное соотношение, наконец, последовательность и способы их презентации студентам должны быть подчинены задаче формирования деятельности. Так, например, в данной ситуации едва ли имеет смысл разделять курсы детской или возрастной и педагогической психологии. История педагогики едва ли практически полезна для студента как отдельный курс, она может и должна быть «инкорпорирована» в общий курс педагогики, освобожденный от всего того балласта, которым он сейчас нашпигован. И так далее.

Оборотной стороной той же проблемы «теоретических знаний» является соотношение педагого-психологической теории и теории предметной области. Как уже отмечалось выше, уровень профессионально-предметного образования у студента педвуза должен обеспечиваться без всяких скидок. Между тем, назвавшись «университетами», большинство педагогических вузов не имеют того, что и составляет основную отличительную черту университетского образования – а именно высокого уровня профессиональной научной подготовки в данной предметной области. (С другой стороны, классические университеты, обеспечивая эту сторону высшего образования, как правило, лишь формально готовят своих студентов к педагогической деятельности.) Интересно, что в структуре даже педагогических институтов и университетов предметные кафедры часто являются «аристократами», а кафедры педагого-психологические трактуются как маргиналы. Что касается классических университетов, то в них обычно вообще отсутствуют кафедры конкретных (предметных) методик.

Весьма печально и в то же время характерно, что в системе педагого-психологического знания почти полностью отсутствуют вопросы философии образования и методологии педагогической деятельности, которые могли бы цементировать разрозненные теоретические знания студентов воедино. Нет даже учебников и учебных пособий по этим вопросам, хотя они, эти вопросы, часто поднимаются и в педагогике, и в педагогической психологии.

7. Лучше всего сформулировал основную психологическую проблему, связанную с самим процессом формирования профессионально-педагогической деятельности, заместитель министра общего и профессионального образования РФ В.А. Болотов: «Нужно готовить не кадры, которые потом всю жизнь будут работать у учительского стола, а людей, способных потом обновлять методики, менять учебники, понимать и сотрудничать с новыми поколениями, вписываться в постоянно меняющуюся среду» (цит. по указанной брошюре Е.И. Пассова). Иначе говоря, мало учить технологической (операционной) стороне педагогической деятельности. Недостаточность такого подхода ярко проявилась уже в те годы, когда появились различные учебники по одним и тем же предметам и ушло в прошлое понятие единственного «стабильного учебника». Педвузы оказались к этому просто не готовы – они привыкли «натас-

кивать» будущего учителя на работу со стабильным учебником и не были способны обеспечить его рефлексию над конкретным педагогическим процессом и гибкую адаптацию к меняющемуся учебнику, предлагаемым педагогическим инновациям, меняющемуся ученическому контингенту, оценивать специфику и качества предлагаемого нового учебника. Сейчас происходит еще более глубокая смена ориентиров – множественность учебников дополняется множественностью методик. А главное, для учителя стало необходимым понимание и принятие развивающей (личностной, вариативной) педагого-психологической парадигмы, то есть более глубокая рефлексия над педагогическим процессом. К тому же эта парадигма существенно меняет требования к самой профессиональной деятельности учителя.

Учитель или студент-педагог должен иметь правила перехода от теоретических знаний (системы ориентиров) к действию, правила выбора конкретных методических решений на основе теоретических знаний. Мало знать, как надо действовать в том или ином случае: необходимо еще и понимать, почему надо действовать именно так. Лишь в этом случае мы сможем обеспечить одинаково успешные действия учителя (студента) в изменяющихся условиях преподавания.

Но обаякомпонента, и ориентировочный, и деятельностный, бесплодны без третьего – без умений *эффективно реализовать принятое решение*, умений, опирающихся в свою очередь, на определенные навыки профессионально-педагогической деятельности, включая профессионально-педагогическое общение (см.: *Леонтьев*, 1996, а также серию публикаций покойного В.А. Кан-Калика). Эта проблема стоит при обучении любому предмету и решается при подготовке учителей с большим трудом.

К сожалению, деятельностный подход часто понимается в педагогике упрощенно, сводится к чисто операционально-исполнительным моментам. Между тем деятельностный подход, во-первых, не может быть изолирован от личностного, во-вторых, предполагает формирование у учащихся, помимо адекватных навыков и умений деятельности, специфических потребностей, способностей и умений, связанных с контролем и самоконтролем деятельности, оценкой и самооценкой, самостоятельной постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения и т. д. Сказанное относится и к формированию у студентов готовности к педагогической деятельности.

Если мы ставим основной целью высшего педагогического образования такую подготовку студентов, которая обеспечила бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических (в частности, методических) решений, то и сами способы обучения их профессиональной деятельности не могут не измениться. Сейчас это прежде всего система педагогического тренинга под прямым манипулятивным руководством преподавателя, буквально диктующего студентам, какие решения в данном случае оптимальны. Между тем в мировой теории и практике давно уже найдены адекватные пути как обучения педагогической деятельности, так и повышения педагогической квалификации уже работающих учителей. Это самостоятельная групповая работа по решению педагогических задач (по типу «метода проектов»), в которой преподаватель участвует не как основной источник информации, а как консультант и «режиссер» коллективного поиска. К сожалению, в российских педагогических вузах такой подход если и реализуется, то крайне редко и несмело. Очевидно, кстати, что как раз этот подход делает в наибольшей степени востребованными теоретические знания студентов по педагогике, психологии и конкретной методике.

8. Непрерывное педагогическое образование, и в особенности высшее профессиональное образование в педагогическом вузе, предполагает развитие у студентов таких особенностей личности, создание таких личностных установок, которые в наибольшей мере соответствуют личностной (развивающей, вариативной) парадигме образования и формируют в глазах учащихся позитивный имидж как педагогической профессии в целом, так и конкретного педа-

гога. Эта проблема в системе высшего педагогического образования практически не решается, хотя научные разработки в этом направлении существуют. В рамках настоящего документа мы можем лишь фиксировать наличие этой проблемы, но не указать пути ее решения. Ограничимся констатацией необходимости дифференцированного ее решения применительно к различным типам личности студентов и различным свойственным им стилям профессионально-педагогической деятельности и педагогического общения. Такой дифференцированный подход органично сочетается с отмеченной выше общей установкой педагогического образования на выработку умений принятия самостоятельных педагогических решений.

9. Под готовностью учащихся к дальнейшему развитию мы понимаем систему сложившихся у него качеств или свойств личности, обеспечивающих дальнейшее развитие личности в следующих основных направлениях: а) мотивация и мотивационная готовность, б) рефлексия над усвоенным знанием и собственной деятельностью, в) системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности, г) развитие средств и приемов деятельности. Система образования на каждом этапе должна быть, образно выражаясь, «открыта в будущее», в ней должна присутствовать установка на дальнейшую *самостоятельную* деятельность учащегося в определенном направлении. Применительно к высшему педагогическому образованию речь идет о внутренней готовности студентов к повышению своей профессионально-педагогической квалификации, и в частности к освоению новых для него педагогических приемов и подходов (и прежде всего к готовности отказаться от ставших неадекватными приемов и подходов, усвоенных им ранее; а это в свою очередь требует умения оценить такую неадекватность), и о внутренней готовности студентов к научно-исследовательской и вообще творческой работе в сфере педагогики и психологии. Здесь приходится констатировать, что, хотя формально научно-исследовательская работа студентов-педагогов, реализуемая в форме студенческих конференций, курсовых и дипломных работ, считается научно-исследовательской, в большинстве случаев она представляет собой лишь более или менее удачную имитацию этой последней. Большая часть студенческих работ педагогической или методической направленности по своему уровню в принципе не может быть рекомендована к публикации даже частично. На III, даже на IV курсе педагогического вуза преобладают работы реферативного характера. Нечего и говорить о том, что при выпуске из вуза студенты, как правило, не обладают даже минимально необходимыми навыками научно-исследовательской работы и оформления научного текста, что дает себя знать при приеме в аспирантуру и работе научного руководителя с аспирантами.

10. Приходится констатировать с сожалением, что в настоящее время в стране отсутствует единая и продуманная система последиplomного педагогического образования как часть единой системы непрерывного педагогического образования. Причин тому несколько.

Во-первых, это причины экономического характера. Последиplomное образование стало в основном платным, что делает его малодоступным для рядового учителя. Уровень последиplomного образования в отдельных субъектах Российской Федерации крайне неровен, и во многих случаях такое образование превращается в формальное прослушивание лекций и участие в семинарах, причем не всегда высокого качества (см. об этом ниже); а поездка в Москву, Санкт-Петербург, другие педагогические «столицы» материально неподъемна. Даже поездки ведущих специалистов из Москвы и Санкт-Петербурга в регионы стали материально затруднены.

Во-вторых, это причины психологического характера. Установка на «выживание» не способствует потребности в профессиональном совершенствовании. Далее, у значительной части учителей в предшествующие десятилетия сложилось ригидное педагогическое мышление. Достигая в своей работе определенных профессиональных результатов, они не чувствуют *внутренней потребности в саморазвитии*, удовлетворяясь этими результатами и воспринимая новые тенденции в педагогике и педагогической психологии как нечто, не имеющее к ним

прямого отношения, в лучшем случае – как источник новых технологий, которые могут быть взяты ими на вооружение. И наконец, уровень философско-методологической, психологической и общепедагогической подготовки значительной части учителей, особенно вне культурных и научных центров, оставляет, мягко говоря, желать лучшего, что влечет за собой стремление многих даже думающих учителей ограничить повышение своей квалификации овладением новыми технологиями или вообще технологией работы по новым учебникам.

В-третьих, это причины, связанные с отсутствием системности в последипломном педагогическом образовании. Остановимся на них более подробно. Любое последипломное образование, в том числе педагогическое, представляет собой органическое звено процессов так называемой *вторичной социализации*. Дело в том, что любое профессиональное знание развивается с опережением по отношению к саморазвитию человека и тем более – по отношению к системе профессионального образования. Чтобы быть адекватным развитию этого знания, профессионал должен постоянно «догонять» такое развитие, дополнять и развивать (самостоятельно или в рамках институализованного последипломного образования) свой уровень квалификации, усваивая накопившийся новый социальный опыт. Тем более это необходимо в таких ситуациях, когда то или иное знание развивается внезапным рывком, и ситуация в данной профессиональной области постоянно меняется, иногда революционно. Так обстоит дело в последние годы с биологией, компьютерными науками, так обстоит дело и с образованием, переживающим в России так называемую «педагогическую революцию». И вот здесь возникает расхождение между потребностью (социальной и индивидуально-личностной) в освоении нового социального опыта и готовностью системы образования представить этот опыт в форме содержания последипломного образования, как развивающуюся систему, обслуживаемую определенными предметами и направлениями в системе последипломного профессионального образования, могущую быть представленной в виде тех или иных вариантов учебных планов и программ. Сейчас же эти учебные планы и программы в значительной мере случайны. Поэтому возникает исключительно важная *исследовательская* задача – определить содержание и пути дидактической реализации последипломного педагогического образования применительно к его институализованным формам.

Но, как уже говорилось, в сложившейся ситуации нельзя пренебрегать и самостоятельным последипломным образованием. Между тем в стране отсутствует ясное представление о том, из чего оно должно складываться, какие образовательные, профессиональные, психологические задачи должно решать. Тем более отсутствует система публикаций, ориентированных на самостоятельное повышение квалификации массового учителя, дешевых и доступных, имеющих адекватную систему распространения. Они могут выступать либо в форме журнала с предметными приложениями, либо в форме подписной библиотечки с реализацией части тиража через книготорговую сеть.

В-четвертых, это причины кадрового характера. Как говорилось выше, научный уровень последипломного педагогического образования в ряде субъектов РФ оставляет желать лучшего. Это вызвано в значительной степени тем, что в стране отсутствует система подготовки педагогов высшей квалификации, то есть квалификации, соответствующей мировому уровню, достаточно хорошо ориентированных в проблемах и тенденциях современного российского образования, имеющих философско-методологическую и психологическую подготовку. Образовательные учреждения по подготовке таких специалистов, которые были бы способны стать основой развернутой системы последипломного педагогического образования в стране, отсутствуют; по-видимому, их целесообразно создавать на базе классических университетов (что позволило бы обеспечить и повышение их предметной квалификации), а где они отсутствуют – на базе педагогических университетов и институтов.

11. В последние годы в РФ возникло большое число курсов повышения педагогической квалификации, ориентированных на подготовку учителей, способных работать по тем или

иным инновационным педагогическим программам (система Эльконина-Давыдова, система Занкова, система «Школа 2000...»). Эти успешно работающие подсистемы общей системы последипломного педагогического образования имеют как свои минусы, так и свои плюсы по сравнению с общегосударственной подсистемой.

Главным минусом является то, что такие курсы, как правило, ориентируют учителей исключительно на работу по данной конкретной педагогической модели, не давая им адекватного представления о более общих, принципиальных методологических и психологических подходах, и в частности о других направлениях инновационного образования (или, что еще хуже, такое представление сводится к односторонней критике). Это тем более обидно, что уровень профессиональной подготовки в этих подсистемах, как правило, выше, чем в государственной подсистеме. Некоторым исключением является подсистема «Школы 2000...», где учителям дается обобщенное представление о парадигме развивающего (вариативного) образования и о сходствах и различиях различных инновационных систем.

Главным плюсом является продуманная и хорошо действующая система переподготовки учителей на разных уровнях. Проиллюстрируем ее опять-таки на примере «Школы 2000...». Там предусмотрены курсы трех видов.

1. *Ознакомительные курсы* – для тех, кому требуется подготовка по всему комплексу на текущий учебный год.

2. *Предметные курсы* – для тех, кто заинтересован в подготовке по какому-либо одному из предметов комплекса.

3. *Углубленные курсы* – углубленная подготовка по одному из двух циклов (естественно-математический и гуманитарный), дающая права учителя-методиста, распространяющего систему на региональном уровне.

На всех типах курсов, как уже говорилось, дается и обобщенное представление о развивающей парадигме образования. Перечисленные курсы проводятся в Москве на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (бывший РИП-КРО). Наряду с этим существуют формы последипломного образования в других субъектах РФ. Это, во-первых, выезд в них авторов учебников, методистов и др. с проведением семинаров (своего рода «педагогический десант»). Во-вторых, это курсы, проводимые на местах (на базе педвузов, учреждений повышения квалификации, Домов учителя и др.) в основном людьми, прошедшими углубленные курсы, иногда с участием специалистов из центра. При этом существенно подчеркнуть, что в «педагогических десантах» участвуют, как правило, директора школ, работающих по системе «Школа 2000...», управленцы и пр. Наконец, существует система консультаций для учителей и семинаров на базе школ, предусматривающих знакомство с опытом работы этих школ. Все эти формы последипломного образования включают не только учителей, но и директоров школ, руководителей образовательных округов, методистов окружного уровня и др. По-видимому, опыт функционирования подобной подсистемы может быть использован при поиске путей дальнейшего развития всей системы последипломного педагогического образования.

1.15. Плюсы и минусы университетского психологического образования

Это небольшое эссе носит не абстрактный, а вполне конкретный характер. Это, во-первых, результат своего рода лонгитюдного наблюдения – в течение 35 лет из года в год я вел занятия на V курсе факультета психологии Московского университета. Во-вторых, в последние годы, работая на факультете на постоянной основе, я имел возможность достаточно широкого среза – это и государственный экзамен по общей психологии, и защиты дипломных работ, и лекции на III–V курсах, и, наконец, курсовые работы младшекурсников. В-третьих, за много лет я не раз общался со студентами, преподавателями и выпускниками других психологических вузов и факультетов и, таким образом, представляю себе аналогичные проблемы, возникающие у них. Однако в основном я буду иметь в виду факультет психологии МГУ.

Плюсы университетского психологического образования общеизвестны. У нас достаточно много учебных заведений, готовящих специалистов большого пальца правой ноги, не обеспечивающих глубокой и целостной психологической, в первую очередь общепсихологической, подготовки. Готовят психотерапевтов и психоаналитиков, школьных и вообще прикладных психологов, которые на самом деле психологами вообще не являются. Факультеты и отделения психологии, да и многие сравнительно недавно возникшие психологические вузы, во всяком случае, дают базовую общепсихологическую подготовку, их выпускники, как правило, достаточно хорошо представляют себе структуру и концептуальную систему психологической науки, владеют ее методическим аппаратом и, что особенно важно, способны к миграции от одного круга психологических проблем к другому, владеют психологией, если можно так сказать, не только в глубину, но и в ширину.

Поэтому я сосредоточусь далее на минусах, на тех проблемах, которые, на мой взгляд, нуждаются в разрешении.

Проблема первая. Она настолько серьезна, что отделение общей психологии и психологии личности в настоящее время вплотную работает над ее решением. До сих пор общепсихологическая подготовка студентов ведется в устаревшей парадигме и сводится к сообщению студентам некоторого объема знаний и формированию некоторых навыков экспериментальной работы, причем в системе, почти не менявшейся со времен Уильяма Джемса и Вильгельма Вундта. Целостного и подлинно системного представления о личности и деятельности, о том (выражаясь словами Алексея Николаевича Леонтьева), «что в обществе строит человека, психику», о том, как «жизнь делает мозг», смыслового, а не значенческого аспекта психологического знания мы не даем. У нас отдельно выступает человек мыслящий, человек запоминающий, человек переживающий. Двадцать четыре года назад, обращаясь к тогдашним студентам, Алексей Николаевич подчеркивал опасность ситуации, когда студент, «увлекаясь теми или иными узкоспециальными знаниями, усваивает взгляд на них не как на часть большой науки, а принимает их за самое эту науку. И тогда у него формируется своеобразный снобизм, недооценка более широких проблем науки, ее роли в жизни общества, ее социальных функций. Узкопрофильный специалист добровольно покидает арену большой жизни и с высоты своих знаний смотрит на мир как бы "прищуренными глазами"». Мы, к сожалению, самим построением и содержанием психологического образования провоцируем их на это. И задача, поставленная Леонтьевым на 2000 год, – ход «от будущего человека, от общества» и «не по отдельным отраслям, а по некоторым проблемам», необходимость «новой системы психологического знания»⁹ – пока – во всяком случае, на нашем факультете – находится еще в процессе решения.

⁹ Леонтьев А.Н. Психология 2000-го года // Леонтьев А.Н. Философия психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 277–278. —Примеч. ред.

Проблема вторая – это отрыв детской и педагогической психологии, с одной стороны, и медицинской или клинической психологии, с другой стороны, от общей психологии. Нельзя сказать, что это не беспокоит самих педагогических и медицинских психологов – но проблема остается. (Это должно волновать и другую сторону. Ну, можно ли считать нормальным, если упоминание в аудитории студентов – общих психологов психолого-педагогической системы Василия Васильевича Давыдова вызывает удивленные взгляды многих студентов?) В связи с этим я хотел бы привести положительный пример из совсем другой практики – я имею в виду психологическую подготовку студентов-медиков. Не так давно вышли учебно-методический комплекс по психологии для студентов-медиков – учебник Надежды Дмитриевны Твороговой и практикум под ее редакцией. Мне представляется, что в этом комплексе проблема соотношения общепсихологического и медико-психологического знания решена в высшей степени удачно.

Проблема третья. Выход психологического образования за пределы узко «академической» подготовки, преодоление «прищуривания» и интеграция психологического знания в широкий спектр общесоциальных проблем невозможны без серьезной общегуманитарной подготовки студентов-психологов. Это касается и самой психологии – например, явно недостаточное место в системе психологического образования занимают этнопсихология и особенно историческая психология, – и знакомства студентов-психологов с другими гуманитарными областями. Будучи сам гуманитарием широкого профиля, я особенно чувствую тяготение студентов к этому общегуманитарному знанию. Естественно, учебный план, как говорится, не резиновый, но ведь существуют и другие пути «гуманитаризации» подготовки студентов – в форме различных общефакультетских семинаров, кружков, отдельных выступлений. Факультет психологии МГУ имеет в этом плане богатую традицию, сейчас, с возникновением отделения общей психологии и психологии личности, возрожденную. Из своей преподавательской биографии вспомню, например, семинар по работам Михаила Михайловича Бахтина, который я вел вскоре после его смерти, в начале 1980-х годов. Впрочем, на факультете все время работали семинары с участием студентов, например, семинар Бориса Сергеевича Братуся. Большое будущее, на мой взгляд, здесь принадлежит межфакультетским и межвузовским семинарам, которых сейчас практически нет. А тяготение к подобным семинарам у студентов огромное.

Четвертая проблема. В советские времена она не могла бы возникнуть: тогда методология была единственной, унифицированной и обязательной, одним словом, марксистско-ленинской. Слава Богу, эти времена ушли в прошлое. Но на развалинах ее появилась философско-методологическая неразбериха, полный отказ от мировоззренческого осмысления психологической проблематики, особенно опасный как раз для психологии. Я уже не первый год говорю своим студентам: не обязательно вам быть марксистами – хотя ни Блонский, ни Выготский, ни Леонтьев не стеснялись называть себя марксистами или, что то же, последовательными материалистами. Будьте позитивистами, неотомистами, неокантианцами – но будьте *хоть кем-нибудь!* Пусть за вашим психологическим знанием, вашей психологической позицией стоит мировоззренческая, философская база. Без этого стать подлинно профессиональным психологом невозможно. Блестящий курс методологических основ психологии, читавшийся в свое время Леонтьевым и Лурией, Мамардашвили и Зинченко, надолго увял и возрождается лишь в самые последние годы. А интерес студентов-психологов к философии с каждым годом увеличивается. Им надоело болтаться, так сказать, без руля и без ветрил. Мы их если и учили диалектике, то отнюдь не по Гегелю.

Пятая и последняя проблема. Факультет психологии МГУ числит в своей научной традиции Рубинштейна и Леонтьева, Лурию и Зейгарник, Гальперина и Эльконина и многих других, а если рассматривать его как преемника университетского Психологического института и факультета общественных наук МГУ, то также Челпанова и Выготского, Шпета и Боровского, Корнилова и Добрынина... Казалось бы, эта традиция не имеет права оставаться в рамках

обычного курса истории психологии, она призвана пронизывать все преподавание психологии. Между тем студенты, неплохо разбираясь в классической и современной западной психологии, бойко рассказывая на экзаменах о различных теоретических концепциях и экспериментальных исследованиях, часто имеют весьма туманное представление о том, как развивалась психология в нашей собственной стране. Это не квасной патриотизм – слава Богу, что теперь студент-психолог начитан в зарубежной психологической литературе. Ему бы быть, однако, не хуже начитанным в российской. Но этого нет – говорю с полной ответственностью. Отсюда чисто формальное принятие, скажем, деятельностного подхода – его не присваивают в гегелевском или, что то же, леонтьевском смысле, а просто «сдают», зная все полагающиеся слова, но не чувствуя его внутренней логики, не говоря уже о методологической базе.

Вообще творческий и демократический дух, пронизывавший всю педагогическую, не говоря уже о научной, работу факультета при деканстве Леонтьева, сейчас, к сожалению, утерян, и это беспокоит многих из нас, особенно тех, кто помнит и ценит то, что было на факультете при Леонтьеве. Надеюсь, что теперешнее руководство факультета это тоже видит, но этот дух не вернуть административным путем – мало жалеть о том, что утеряно, надо, чтобы сам коллектив факультета делал ощутимые шаги к тому, чтобы это утерянное вернуть. При поддержке администрации, если она будет. Между тем ни для кого не секрет, что на факультете вновь окрепли авторитарные тенденции, что решения все чаще принимаются келейно и мнение ведущих преподавателей и сотрудников далеко не всегда учитывается в должной мере, наконец, что в коллективе возникает разброд, противопоставление одних другим, он на грани того, чтобы потерять единство и цельность, которые последовательно обеспечивал в годы своего деканства Алексей Николаевич.

Подводя итоги, вновь вернусь к одному из выступлений Алексея Николаевича. Он говорил, что XXI век – век психологии. Большой вопрос: учим ли мы своих студентов психологии XXI века или застряли в веке XIX или начале XX? Я бы затруднился ответить на него определенно!

Часть 2. «Школа 2100»

2.1. Что такое «Школа 2100» сегодня

1. Это личностно ориентированное, развивающее, вариативное, непрерывное образование для массовой школы (дошкольная подготовка, начальная школа, основная старшая школа).

2. Это образовательная система, включающая в себя четыре неразрывные составляющие:

а) методолого-теоретическую базу;

б) учебники, пособия и методические разработки, написанные в едином методическом, дидактическом и психологическом пространствах;

в) систему их апробации и мониторинга обученности учеников;

г) многоуровневую систему переподготовки педагогических кадров. В создании учебников принимали участие 98 авторов-разработчиков. На 1 декабря 2002 года написаны и выпущены 135 учебников и пособий.

3. Это система, рассчитанная на максимальное раскрытие личностных качеств ученика и учителя в процессе совместной деятельности. **«Школа 2100» предполагает максимальное использование личного опыта в педагогической деятельности каждого учителя.**

4. В основе всех теоретических и практических разработок авторов лежит единый методологический документ – **«Образовательная программа "Школа 2100"»**, содержащий основные концептуальные положения.

5. Все учебники, пособия и программы опираются на единую систему психолого-педагогических принципов.

6. В Системе реализован принцип преемственности и непрерывности от детского сада до старшей школы через единые курсы. Написаны учебники и пособия по большей части образовательных областей от дошкольной подготовки до основной школы. Все учебники полностью методически обеспечены.

7. Из всех существующих комплектов только наши книги прошли всестороннюю апробацию в течение 10 лет.

8. Учителю предлагается оригинальная система контроля и мониторинга.

9. Именно в нашей системе были впервые предложены предметы «Информатика» и «Риторика».

10. Наши учебники реализуют принцип минимакса, который позволяет построить индивидуальную образовательную траекторию для каждого ученика, реализовать свою индивидуальность каждому учителю, легко скорректировать работу в зависимости от своеобразия класса.

11. Очень важно, что нам удалось с помощью организации материала в учебниках и методики реализовать принцип комфортности в обучении: при соблюдении рекомендуемых технологий учиться по нашей системе легко, а значит к минимуму сведено переутомление.

12. Учителям и специалистам в области образования предлагаются самые разные курсы совершенствования: ознакомительные; предметные; углубленные, на которых ведется регулярная подготовка методистов по Системе.

2.2. Что такое образовательная система «Школа 2100» для каждого из нас

Для ученика: хорошие современные учебники, по которым интересно и приятно заниматься; продуманная система работы по этим учебникам; отсутствие перегрузки; человеческая атмосфера на уроке; развитие интеллекта и личности школьника; введение необходимых, но обычно отсутствующих предметов (информатика, риторика).

Для учителя: ответы на все сомнения и вопросы, которые возникают у учителя в процессе его профессиональной работы – потому что те же сомнения и вопросы возникали и возникают у нас самих, методистов и авторов учебников; продуманная система повышения квалификации; полное методическое обеспечение всех учебников; системное единство всех учебников и программ и в рамках одного класса, и в последовательных классах.

Для администрации школы: продуманная система образовательной среды школы; обеспеченность взаимосвязанными (по содержанию и методике) учебниками всех классов начальной ступени и V–VII классов средней школы (с перспективой полного обеспечения всей основной, а затем и профильной старшей школы); система методической работы со школьной администрацией; продуманная система юридического и организационного взаимодействия «Школы 2100», образовательных органов субъектов РФ и отдельных городов и администрации школ.

Для методистов и авторов учебников «Школы 2100»: возможность реализовать наш опыт, наши мысли и способности на пользу детям и учителям.

Традиционное – альтернативное – инновационное – эволюционное образование

Попытаемся разобраться в этих терминах, потому что за ними не всегда стоит ясное понимание – с чем мы имеем дело.

Самое непонятное – что такое *традиционное образование*. Например, Коллегия Министерства образования РФ в 1996 году решила, что в начальной школе действуют три системы: Эльконина-Давыдова, Занкова и традиционная. Иными словами, согласно решению коллегии всякая система, которая не эльконинская и не занковская, – традиционная.

А что такое вообще «система»? Под образовательной системой мы понимаем единство теоретико-методологической (концептуальной) трактовки образования и ее реализации в конкретных учебных технологиях, методических подходах, программах, учебниках и других образовательных средствах и приемах. Различные образовательные системы ориентированы на достижение одних и тех же принципиальных целей, но обеспечивают это достижение разными путями.

В этом смысле система Эльконина-Давыдова и система Занкова – типичные образовательные системы, в них психология, дидактика, предметная методика, требования к учебнику и т. д. составляют единое целое. А традиционные учебники и методики? К сожалению, они такой образовательной системой не являются, это, как правило, только комплекты учебников, построенных по определенным принципам. Наша «Школа 2100», с точки зрения Минобробразования, тоже традиционная: но она как раз отличается от других традиционных систем тем, что в ней, как у Эльконина-Давыдова и Занкова, все продумано и взаимосвязано – от педагогических и психологических основ до конкретных приемов. Поэтому мы считаем, что это – образовательная система (в указанном выше смысле).

Образовательные системы Эльконина-Давыдова и Занкова по отношению к «традиционным» учебникам и методикам являются *альтернативными системами*. Это означает, что они – по крайней мере, в начальной школе – не совместимы с «традиционными» подходами. Учитель должен выбрать: или – или. Невозможно начать преподавание по «традиционному» учебнику, а в следующем классе перейти на «альтернативный». Наоборот – можно, но тогда все достоинства «альтернативной» системы окажутся потерянными.

Когда мы создавали образовательную систему «Школа 2100», то исходили из того, что она не противопоставлена «традиционным» подходам, не является в этом смысле альтернативной им. Это скорее следующий шаг в том направлении, в котором развивалась последние десятилетия вся наша школа (см. ниже об истоках и традициях нашей системы). Еще точнее: мы использовали все то в «эльконинском» и «занковском» подходах, вообще в *развивающем образовании*, что может быть внедрено в *массовую* начальную и основную школу, для чего учителю не надо *переучиваться*, а достаточно *доучиться*, понять, осознать и принять определенные принципы, цели, приемы обучения, не противоречащие, а соответствующие «генеральной линии» развития нашего образования. Многие из этих принципов и приемов заимствованы нами из системы Эльконина-Давыдова. Поэтому мы часто сотрудничаем с ее сторонниками и идеологами, по отношению к этой системе мы не альтернативны. Как и «эльконинцы» и «занковцы», мы – одно из направлений развивающего образования.

Вероятно, наша образовательная система является скорее системой *эволюционной*, чем альтернативной, это продукт развития, эволюции педагогических идей, лежащих и в основе «традиционных» подходов. Только у нас эти идеи доведены до своего логического завершения и последовательно и системно проводятся на разных уровнях образовательного процесса.

Осталось раскрыть содержание еще одного термина – «инновационное» образование.

Инновационная школа – это такая школа, которая сознательно уходит от традиции, внедряя у себя новые, не свойственные обычным школам педагогические приемы, требования, находки. Одним словом, это – нестандартно, творчески работающая школа.

Но инновации могут быть разными. Они могут быть достоянием именно этой конкретной школы, ее педагогического коллектива – тогда обычно говорят об «авторской школе», например, о школе Ямбурга, Тубельского, Караковского, о школах «диалога культур» Библера и т. д. А могут быть инновациями по отношению к большинству других школ, но объединять данную школу с другими, разделяющими те же принципы и подходы, – именно так обстоит дело со «Школой 2100».

Соотношение образовательной системы и образовательной программы «Школа 2100» и современной государственной политики в области образования

Противоречит ли концепция «Школы 2100» образовательной политике государства в целом и Министерства образования РФ – в особенности?

Нет, не противоречит. Более того: в нашей системе последовательно реализованы все позиции, обозначенные в основных государственных документах по образованию, начиная с Закона Российской Федерации «Об образовании». Перечислим эти позиции по тексту Закона:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников;
- свобода и плюрализм в образовании;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства;
- обеспечение адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося картины мира, адекватной современному уровню знаний и ступени обучения;
- интеграция личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учет разнообразия мировоззренческих подходов, способствование реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Другие основополагающие документы, в особенности Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации, Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы и Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, развивают и конкретизируют те же принципиальные подходы.

Разработанная в рамках нашей образовательной системы Образовательная программа «Школа 2100» – это система теоретических положений и организационно-методических предложений, в которой реализуются перечисленные основные принципы государственной политики в сфере образования. В свою очередь, образовательная система «Школа 2100» – это попытка довести те же положения и предложения до уровня конкретных учебников, методических рекомендаций и т. д.

Многие теоретические и практические предложения, разработанные в рамках нашей образовательной системы, широко использовались и используются в подготовленных Минобрнауки документах. С другой стороны, мы принимали участие в коллективной разработке (под руководством или при участии Министерства образования) таких важных государственных документов, как «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», «Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы» и др.

Конечно, различные структурные подразделения и различные сотрудники Минобрнауки относятся к нам по-разному. Но, во всяком случае, министр В.М. Филиппов и его заместители уделяют нам большое внимание и во многом нас поддерживают. Ведь за нами стоят несколько тысяч школ, десятки тысяч учителей. Не считаться с этой армией невозможно.

Сотрудничает с нами, особенно в последние годы, и Российская академия образования. Наша проблематика входит в научные планы возглавляемого членом-корреспондентом РАО А.Г. Асмоловым Центра методологии вариативного образования РАО.

Истоки и традиции «Школы 2100»

Система «Школа 2100» – это система личностно ориентированного, развивающего, вариативного, непрерывного массового начального и среднего образования. Все эти ее особенности, равно как социальная и психолого-педагогическая концепция образования, особенно подробно изложенная в Образовательной программе «Школа 2100», имеют глубокие корни в истории российской школы и педагогики.

Можно назвать несколько имен выдающихся отечественных педагогов и психологов, чьи идеи мы разделяем и развиваем. Это К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, СИ. Гессен,

П.П. Блонский, Л.С. Выготский. Мы высоко ценим и используем и некоторые взгляды А.В. Луначарского и Н.К. Крупской.

Уже на наших глазах создавалась (1986) «педагогика сотрудничества» – движение, возглавлявшееся Ш.А. Амонашвили. Мы разделяем многие положения этого движения, а сам Амонашвили принимает участие в работе нашего журнала и выступал на ежегодной конференции «Школы 2100» в 1999 году.

Когда в 1988 году был создан Временный научно-исследовательский коллектив «Школа» под руководством будущего министра образования РФ Э.Д. Днепров, в котором сотрудничали многие российские педагоги и психологи – А.М. Абрамов, Б.М. Бим-Бад, В.В. Фирсов, Б.М. Неменский, О.С. Газман, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, И.И. Ильясов, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.С. Собкин и др., – в его работе принимал участие и научный руководитель «Школы 2100» А.А. Леонтьев. Многие документы ВНИКа «Школа» легли в основу обновления российского образования в первой половине 1990-х годов, многие другие остались на уровне концепций и деклараций. Мы глубоко изучали разработки этого коллектива и во многом положили их в основу нашей концепции.

2.3. «Школа 2100» и воспитание будущего гражданина России

«Школа 2100» (до конца 1998 года – «Школа 2000...») – это ассоциация, объединяющая авторов новых школьных программ и учебников и школы, работающие по этим программам и учебникам. Концептуально «Школа 2100» представляет собой одно из направлений развивающего образования, восходящее к позициям Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова и др. Отсюда принципиальная общность наших взглядов со взглядами школы Давыдова, «вариативным образованием» А.Г. Асмолова и др. Однако наше направление, в отличие от некоторых других, непосредственно ориентировано на интересы сегодняшней *массовой школы*, предусматривает непрерывное образование от детского сада до вуза и активное участие учителей, не имеющих специальной теоретической подготовки. (Не случайно статья, описывающая нашу концепцию и написанная автором настоящих строк, который является научным руководителем ассоциации, называется «Педагогика здравого смысла» – *Леонтьев*, 1997б, 1998в). Мы не *внедряем* свои теоретические позиции в школьную практику – мы *выращиваем* своих единомышленников в школах, инициатива работы по нашей концепции всегда исходит от них.

К настоящему времени (конец 1998 года), по данным Минобразования РФ, около 40 % учащихся начальных классов России учатся по нашим учебникам. Учебный план начальной школы полностью (кроме иностранного языка) покрыт нашими учебниками и программами; начата работа над учебниками и программами для V–IX классов. В основном силами ассоциации издается ежемесячный журнал «Начальная школа плюс-минус», вокруг которого группируются лучшие силы нашей педагогики и психологии. Актив нашей ассоциации все больше растет не только за счет школ, но и за счет известных педагогов и психологов – таких, как Ш.А. Амонашвили, академик РАО Б.М. Неменский, член-корреспондент РАО, директор Центра социологии образования РАО В.С. Собкин, директор НИИ возрастной физиологии РАО М.М. Безруких и многие другие. Ассоциация была инициатором постоянного теоретического семинара «Развивающее образование», объединяющего все его направления. На тех же теоретических и методологических основах построена концепция развивающего образования в вузе, реализуемая в Институте языков и культур им. Л.Н. Толстого.

Ниже мы описываем принятую нами концепцию *целей и содержания образования* в той ее части, которая касается подготовки школьника к будущей жизни и деятельности в обществе.

* * *

Наша главная задача – учить детей так, чтобы никакие, даже самые глубокие изменения в окружающем мире не смогли поставить их в тупик. Ориентировать ребенка на возможное будущее, в создании которого ему так или иначе предстоит участвовать, а не на мифологическое прошлое, продолжающее жить в виде стереотипных формул, рекомендаций и установок, в том числе педагогических догм, и даже не на многоликое, еще как следует не осмысленное нами настоящее – мы все равно не угадаем, что из него останется жить завтра и послезавтра, а что тут же канет в Лету, как канули в нее перестройка, ускорение, гласность и многие, многие другие вещи... Как говорил замечательный французский педагог XIX века Альфред Фуллье, «ребенка надо приспособить к будущему человечества» (цит. по: *Блонский*, 1961, с. 69).

Необходимо сказать несколько слов вообще о сущности образования. Образование, или «учение», «представляет собой постоянное изменение системы, состоящей из организма и среды, ее движение, дифференциацию, расширение, усложнение способов действия и появление новых результатов» (*Ярвилехто*, 1998, с. 23). Или, иными словами, образование есть

система процессов взаимодействия людей в обществе (или: взаимодействия отдельных людей и общества), обеспечивающая, с одной стороны, развитие этого общества, с другой стороны, вхождение индивида в это общество (социализацию) и его личностное развитие и личностное самоопределение.

Образование, следовательно, в принципе не может, а значит и не должно, быть не непрерывным. (Мы говорим сейчас не о внешней, организационной его стороне, а о внутренней, содержательной, сущностной.) Ведь темпы развития общества всегда опережают смену поколений. Это приводит к необходимости процессов вторичной социализации и соответственно делает необходимым непрерывное образование, в первую очередь – профессиональное.

Под содержанием образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме присваиваются индивидом в ходе образования. Содержание образования можно рассматривать, так сказать, со стороны общества и со стороны личности. Со стороны общества оно определяется следующими основными целеустановками («социальный заказ» общества): готовность к производительному труду, причем, что принципиально важно, – не только физическому, но и умственному, интеллектуальному; сформированность целостного естественнонаучного и социально-философского мировоззрения¹⁰; сформированность общей культуры; сформированность потребностей и умений творческой деятельности; сформированность педагогических (в широком смысле) умений, необходимых и в семейной, и в социальной жизни; и, наконец, готовность к дальнейшему развитию, в частности – к непрерывному образованию.

Остановимся далее на двух аспектах содержания образования: на творческой деятельности (креативности) и на готовности к дальнейшему развитию.

Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы усвоенной им информации, стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать *самостоятельный выбор*, принять *самостоятельное решение*. Как ни странно, но лучшую формулировку необходимости творческого, креативного начала в образовании дали А.Н. и Б.Н. Стругацкие. Они выдвинули задачу «привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира» (*Стругацкие*, 1993, с. 361).

Под общим названием творчества объединяются различные его виды. Это, во-первых, художественное творчество. Далее, это научное творчество; техническое творчество; педагогическое творчество; этическое творчество (В.В. Давыдов). И наконец, еще Л.С. Выготский говорил о «творческих способностях к быстрой и умелой социальной ориентировке», о «творчестве социальных отношений».

Вообще у Выготского жизнь «раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» (*Выготский*, 1991б, с. 346). Аналогичную мысль применительно к «другому человеку» высказал в своих записных книжках А.А. Ухтомский: «Каждый новый человек – новое открытие. Новое содержание открываемой истины. Новый кусок живой истины. Чем более он тебе противоречит, тем лучше. Ибо это значит, что он зовет тебя из твоей ограниченной и уравновешенной, устоявшейся абстракции к новому, еще не оцененному» (*Ухтомский*, 1997, с. 209). Здесь перебрасывается мостик к известной бахтинской идее диалогизма, впрочем, находящей отклик в кон-

¹⁰ «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность, как нечто целое: взор ребенка направляется на окружающую природную и общественную среду, образующую единое целое, в центре которого находится ребенок. <...> Но кругозор ребенка ограничен, и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребенка» (*Блонский*, 1961, с. 118). Конечно, развитие состоит *не только* в «расширении кругозора».

цепции диалогической природы личности у Выготского. В педагого-психологическом плане, следовательно, главное в творчестве – это осознание ребенком себя как активного, преобразующего предметную и социальную действительность, *ответственного* начала, как строителя мира. Вслед за М.М. Бахтиным можно говорить здесь о «моем не-алиби в мире». Это формирование *смысловой установки на творчество*. И одновременно это выращивание потребности риска, психологической установки на надситуативную активность, не боязни выйти за очерченный предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий и независимо от сиюминутных условий и ограничений (см.: Леонтьев, 19986)¹¹. Одним словом, это выращивание человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В. Франкл).

Эта задача в принципе может быть решена на материале любого из видов творчества, потому что главной здесь является не структура (и особенности) творческой деятельности, а сама креативная установка, побуждающая человека и дающая ему возможность «действовать в неопределенных ситуациях» (Асмолов, 19966, с. 583).

Готовность к дальнейшему развитию – основной компонент развивающего образования. В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему. Так, например, ребенок должен уметь анализировать словесные тексты и осуществлять дальнейшую теоретическую деятельность по решению проблем, почерпнутых из этих текстов. Он должен уметь самостоятельно анализировать возникшую перед ним предметную (или социальную) ситуацию и преобразовывать ее в новую. Он должен уметь находить или создавать заново орудия и средства, адекватные возникшей цели и задаче (вернее, целому классу целей и задач – ср. выше формулировку братьев Стругацких), и применять их для решения этой задачи и достижения этой цели. Ему необходимо уметь осознавать и оценивать свой индивидуальный опыт и доступный ему опыт других людей на разных уровнях и под различными углами зрения, и т. д. Одним словом, ему необходимо *быть способным и готовым жить в новом мире*.

Готовность к дальнейшему развитию призвана обеспечить самостоятельное развитие личности в следующих основных направлениях:

- 1) мотивация и мотивационная готовность,
- 2) рефлексивность,
- 3). системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности,
- 4) развитие средств и приемов деятельности.

Строго говоря, понятие готовности к дальнейшему развитию шире, чем описанное здесь его содержание, и смыкается с понятием творчества как характеристики содержания образования. Это готовность личности не только к познавательному, но и к любому другому развитию – собственно личностному, социальному и т. д. И процессы образования предполагают формирование такой готовности в самом широком смысле.

Целью подлинно развивающего, или вариативного, образования, по определению А.Г. Асмолова, является «формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности» (Асмолов, 1996а, с. 123).

В свете сказанного совершенно другое содержание получает понятие воспитания, до сих пор часто противопоставляемое понятию обучения. В нашем понимании воспитание – это система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие этой личности, с другой, соответствие его ценностям и интересам общества.

¹¹ При написании настоящей статьи использованы некоторые формулировки этой работы.

Существуют две противоположные трактовки воспитания. Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т. д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае воспитание превращается в своего рода манипулирование психикой учащегося, навязывание ему «сверху» тех или иных ценностей и направлений развития. В то же время учащийся лишен персональной социальной, этической и прочей ответственности за принимаемые им решения, его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом (вернее, государством при молчаливом согласии общества) эталону.

Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С. Газманом (1996, с. 14 и др.) можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемые специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечить оптимальные условия для самостоятельного выбора и самостоятельного развития учащегося, его жизненного (личностного) самоопределения. Отсюда введенное Газманом понятие «психологической поддержки» как совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей решения проблем, помощь ему в сохранении человеческого достоинства и достижении позитивных результатов в образовании, саморазвитии, общении, образе жизни, вообще в *самореализации*.

Воспитание, понимаемое так, направлено в первую очередь на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель – формирование у детей *культуры достоинства* (А.Г. Асмолов).

Различные педагоги выделяют различные принципы воспитания, понимаемого так. В обобщенном виде их можно представить в следующем виде.

Принцип активности: целью и способом воспитания является не пассивное усвоение норм и ценностей, а способность к социальному действию. Принцип социального творчества: совершаемое ребенком действие должно быть актом его свободного выбора, свободного волеизъявления. Принцип коллективности: воспитание всегда осуществляется как взаимодействие индивида и социальной группы, самоопределение происходит в коллективной деятельности. Принцип развивающего воспитания: оно имеет свою «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), сначала самостоятельное решение принимается с участием или при подсказке других, а потом становится полностью самостоятельным. Принцип мотивированности: в основе воспитания должна лежать поддержка социально значимых мотивов ребенка. Вообще никакое воспитание без соответствующей мотивационной базы невозможно. Принцип проблемности: воспитание не должно быть сообщением готовых ответов на незаданные вопросы. Принцип индивидуальности: ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное представление о том, каким он должен быть, а в наше видение того, каким он может стать. Принцип целостности воспитательного процесса: мы воспитываем целостную личность, и удобные педагогические абстракции вроде «трудового воспитания» нельзя проецировать в реальные воспитательные процессы. Принцип единства образовательной среды: воспитывает не только школа, но и семья, неформальный круг общения ребенка, СМИ; наконец, по словам Л.С. Выготского,

вообще «в правильной жизни правильно растут дети». Принцип опоры на ведущую деятельность: такой ведущей деятельностью для подростка является деятельность общения.

К воспитанию в парадигме «педагогики свободы» как нельзя лучше применимы слова П.П. Блонского, сказанные об обучении: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» (*Блонский, 1961, с. 126*).

* * *

Таким образом, концепция развивающего образования, сформулированная, принятая и систематически реализуемая ассоциацией «Школа 2100», по сути своей является концепцией *образования* не только в его педагогическом и педагого-психологическом, но и в его социальном и философском аспекте. В этом смысле мы опираемся на наследие Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и продолжаем дело, начатое в конце 1980-х годов ВНИКом «Школа».

Именно в этом мы в первую очередь видим преимущество нашей концепции перед рядом других концепций развивающего образования, и именно этот подход определяет в очень большой степени дидактическое и педагого-психологическое «лицо» этой концепции.

2.4. Педагогика здравого смысла

Введение

Эта книга адресована учителю¹².

Учителю *массовой сегодняшней* школы. Здесь оба выделенных слова нуждаются в разъяснении.

Что такое массовая школа? Это обычная общеобразовательная школа. Не «школа с углубленным изучением», не лицей, не гимназия и тем более не авторская или экспериментальная школа. В ней учатся самые обычные дети и преподают самые обычные учителя.

Что такое сегодняшняя школа? Это школа, имеющая дело с реальностями сегодняшнего дня. С детьми именно такими, какими они являются сегодня, с их сегодняшними целями и ценностями, сегодняшними интересами. С учителями такими, какие они есть на самом деле – не утонченными интеллектуалами, но и не тупыми урокодателями. С тем состоянием нашего общества, какое мы видим сегодня – с его диким капитализмом и пережитками социализма, с отсутствием четкой перспективы развития и установкой большинства людей на выживание.

Сейчас в педагогике появились модные словечки – «проектирование» и «конструирование». Нам они напоминают так называемую бумажную архитектуру, когда создаются чертежи здания, которое никогда в обозримое время не может быть построено и существует только как игра ума его создателя. Конечно, нужна и бумажная архитектура – из нее в реальные здания переходят какие-то яркие находки. Но без нее можно обойтись. А вот без реальных чертежей, по которым сегодня строится реальный дом, в котором завтра будут жить реальные люди, – обойтись невозможно.

Мы – педагоги, психологи, предметники, объединившиеся вокруг ассоциации «Школа 2000...» и издательства «Баллас», ставим себе задачу создания и учебно-методического обеспечения модели массовой школы сегодняшнего дня. Такой модели, которую смог бы реализовать каждый директор и каждый учитель.

Мы начали не с теоретических деклараций, а с написания и издания реальных альтернативных учебников. А настоящая статья является первой попыткой сформулировать нашу общую позицию в открытой форме: ее содержание было обсуждено и принято всем коллективом «Школы 2000...». Конечно, в отдельных программах могут быть частные расхождения с позицией, изложенной в статье, – наши взгляды находятся в процессе становления, и мы не намерены стоять на месте, тупо отстаивая раз сформулированные абстрактные истины.

Мы заинтересованы в том (потому что, по нашему убеждению, сегодняшняя массовая школа в этом заинтересована), чтобы как можно больше учителей и директоров школ стали нашими единомышленниками и приняли те позиции, на которых мы основываемся. В то же время мы не противопоставляем наши взгляды другим концепциям содержания обучения и организации учебного процесса. Мы во многом (если не в главном) основываемся на педагогическом наследии Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Л.Н. Толстого. Мы во многом солидарны с создателями развивающего обучения – Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым (и еще вернемся к тому, что нас разделяет и что объединяет). Мы высоко ценим ту огромную работу, которая была проделана в конце 1980-х годов Временным научно-исследовательским коллективом «Школа», и по мере возможности используем сделанное тогда. Мы, наконец, стараемся освоить те концепции, которые были разработаны в последние десятилетия создате-

¹² Статья открывала первый сборник материалов новой образовательной программы: Школа 2000. Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. М.: Баласс; С-инфо, 1997. – *Примеч. ред.*

лями авторских школ – Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковским, А.Н. Тубельским, Е.А. Ямбургом и многими другими.

Нам кажется, что мы отстаиваем в педагогике и педагогической психологии позицию, которую можно назвать *позицией здравого педагогического смысла*. И мы готовы к самому широкому диалогу, если он будет оставаться в рамках такого здравого смысла.

Наши позиции в общей педагогике и дидактике

Согласно Закону РФ «Об образовании», содержание образования должно быть ориентировано на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» и должно обеспечивать, в частности, «адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества...» (О внесении изменений... 1996, с. 14). Дальнейшее изложение отталкивается от этого, полностью приемлемого для нас подхода. Мы будем излагать его в двух вариантах. То, что напечатано жирным шрифтом, – краткая формулировка нашей позиции, изложенная в максимально доступной для учителя форме, иногда даже афористичной. То же, что напечатано обычным шрифтом, – это, так сказать, расшифровка этой позиции, данная чуть более сложно и рассчитанная на читателя, уже знакомого с основной педагогической и психологической литературой.

А. Мы считаем нашу концепцию *личностно ориентированной*. Это выражается в следующих основных положениях.

1. Школа должна быть «школой для всех», в ней должны найти свое место, «чувствовать себя дома» все учащиеся независимо от их индивидуальных способностей и особенностей. Школа в нашем понимании должна быть *адаптивной*, как эту адаптивность понимает Е.А. Ямбург. Иными словами, это такая школа, которая «стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды» (*Ямбург*, 1996, с. 5). Она не должна быть ни элитарной (хотя мы вполне поддерживаем существование таких элитарных школ; речь идет, напомним, о массовой школе!), ни превращаться во вспомогательную, компенсационную школу.

2. Школа должна быть не только «школой для всех», но и «школой для каждого». Ее главная задача – **развитие школьника, причем не только развитие его мышления, а – в первую очередь! – целостное развитие его личности и готовность личности к дальнейшему развитию – за стенами школы.** Обучение в такой школе должно быть *развивающим* в первоначальном, исконном смысле этого слова. Это означает, что оно должно создавать условия для того, чтобы каждый учащийся мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные особенности, свои мотивы, интересы, социальные установки, ту или иную направленность своей личности. Развивающее обучение предполагает также, что школа (и образовательная среда в целом: см. ниже) создает, как говорил Л.С. Выготский, «зону ближайшего развития» школьника, условия для того, чтобы его личность непрерывно изменялась, развивалась, полноценно интегрировалась в общество и была нацелена на его совершенствование. Подчеркнем: речь идет именно о развитии *личности*, а не только деятельности и сознания¹³. По удачному выражению великого американского психолога Абрахама Маслоу, «образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каж-

¹³ В известной триаде «деятельность-сознание-личность» мы считаем основной категорией именно личность.

дой личности (а не только элите) в том, чтобы она полностью реализовала в себе человеческие качества (humanness)» (Maslow, 1970, p. 50). Если развивающее обучение – это, согласно письму Министерства образования РФ от 10.06.1994 «О преподавании в начальной школе», такое обучение, «содержание, методы и организация которого прямо ориентированы на закономерности развития личности младшего школьника», то необходимо ввести еще одно важное понятие – *готовность личности школьника к дальнейшему развитию*. В нашем понимании школа должна не только непосредственно развивать, «тянуть» школьника, но и обеспечивать его дальнейшее самостоятельное развитие, «толкать» его. Мы еще вернемся к этому понятию.

3. Школьнику должно быть приятно и комфортно на уроке, да и вообще в школе – тогда и результаты учения будут лучше, и личность будет развиваться более гармонично. Личностная ориентированность учения включает и такое важнейшее (но редко реализуемое на практике) требование, как *психологическая комфортность учащихся*. Как писал поэт Борис Слуцкий,

Ничему меня не научит
То, что тычет, талдычит, жучит...

Психологическая комфортность предполагает, во-первых, *снятие по возможности всех стрессообразующих факторов учебного процесса*, приводящих к высокому уровню тревожности учащихся, порождающих так называемые школогенные неврозы, разрушающих здоровье 20 % сегодняшних школьников (данные Е.А. Ямбурга). Учение должно быть *гуманным* в самом прямом смысле слова, в том смысле, который вкладывал в это слово, например, Карл Роджерс. Как говорил П.П. Блонский, «новая школа – школа человечности» (Блонский, 1961, с. 103).

Во-вторых, она предполагает *создание такой атмосферы на уроке* (и вообще во взаимоотношениях учащегося с учителем и школой в целом), *которая расковывает учащихся*, стимулирует развитие их духовного потенциала, их творческую активность. А сейчас – по выражению Л.Н. Толстого – «школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. <...> То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души... состоит в том, что все высшие способности – воображение, творчество, соображение – уступают место каким-то другим, полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду... воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием, – страха, напряжения памяти и внимания» (Толстой, 1989, с. 61–62).

В-третьих, психологическая комфортность связана с *учетом и развитием у ученика реальных мотивов учения*. Здесь мы видим две стороны. Первое: в учении ничего не должно делаться «из-под палки» (в переносном, разумеется, смысле), *внутренние*, личностные мотивы должны преобладать над *внешними*, ситуативными, исходящими из авторитета (а чаще авторитарности) учителя. Второе: такие внутренние мотивы должны обязательно включать *мотивацию успешности*, у школьника должно быть *ощущение продвижения вперед*, а для этого у него должна быть перспектива – или, по крылатому выражению А.С. Макаренко, ближние, средние и дальние перспективы, перетекающие друг в друга.

Б. Мы считаем нашу концепцию **культурно ориентированной**. Что мы имеем в виду?

1. Не набор и даже не система отдельных знаний ученика, а обобщенное, целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека – вот основное в содержании обучения. Ключевым понятием для нас является понятие *образа мира* школьника (видимо, совпадающее с «картиной мира» у авторов Закона РФ «Об образовании»). Иными

словами: представление школьника о мире (предметном и социальном, то есть об обществе) должно быть единым и целостным. В результате учения у него должна сложиться своего рода схема мироустройства, мироздания, в которой конкретные, предметные знания занимают свое определенное место. «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность, как нечто целое: взор ребенка направляется на окружающую природную и общественную среду, образующую единое целое, в центре которого находится ребенок. <...> Но кругозор ребенка ограничен, и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребенка» (Блонский, 1961, с. 118). Особенно существенно заложить основы такого представления в начальных классах. Впрочем, Выготский отмечал, что они закладываются уже в дошкольном возрасте: Здесь складывается у ребенка то, что можно было бы назвать первым абрисом детского мировоззрения. Здесь закладывается общее представление о мире, о природе, об обществе, о самом себе...» (Выготский, 19966, с. 130). Этот подход особенно четко реализуется в опубликованной в настоящем сборнике программе А.А. Вахрушева и А.С. Раутиан по курсу «Мир и человек».

2. Мы учим нашего школьника так, как если бы его голова была устроена по образцу приложения к школьному аттестату зрелости – разделена на отдельные графы или клеточки. Но ум его един, как едино и сердце (см.: Леонтьев, 1989). Отсюда важная особенность структуры содержания школьного образования. Оно, это содержание, целостно, а как оно распределяется по отдельным предметам – вопрос второй, гораздо менее важный. Между тем в сегодняшней школе предмет приоритетен по отношению к содержанию образования в целом. По удачному выражению А.Г. Асмолова, следует от «предметоцентризма» переходить к «образовательным областям».

3. Начальная школа – не подготовка к будущей «настоящей» школе, а ее часть. С самого начала обучение должно быть систематично и входить в общую систему непрерывного образования. Кроме того, школьное обучение должно логично и последовательно вытекать из дошкольного образования. Этот подход особенно существен с точки зрения познавательного развития школьника. Непрерывность и систематичность обучения с I по IX (а в идеале и по XI) класс (особенно четко выступающие в программе по математике Л.Г. Петерсон) требуют на разных этапах развития школьника различной группировки содержания, вычленения различных предметов. Для нас совершенно очевидно, что распространённый ныне взгляд на начальную школу как «еще не настоящую школу», как пропедевтику будущего «подлинного» образования ошибочен. Конечно, начальная школа решает и задачи пропедевтики, но на этом ее функция не заканчивается. Другой стороной той же проблемы является открытость учения «вверх» и «вниз», связь содержания и методики школьного образования с детским садом, с одной стороны, и вузом, с другой, вообще преемственность образования на различных этапах.

4. Образ мира у ребенка – это не абстрактное, холодное знание о нем. Это не знания для меня: это мои знания. Это не мир вокруг меня: это мир, частью которого я являюсь и который так или иначе переживаю и осмысляю для себя. Согласно концепции «образа мира», разработанной А.Н. Леонтьевым, этот образ мира построен не из абстрактных значений, а из личностных смыслов. Проще говоря, он одновременно является и образом мира, и образом нашего отношения к миру, нашего переживания мира. Мы пристрастны в нашем видении мира, оно всегда окрашено нашим переживанием. Мировоззрение – не холодное и отстраненное «воззрение на мир», а видение его через нашу личность, через мотивы и установки, ценности и убеждения, в свете нашего индивидуального опыта – не только познавательного, но и эмоционально-смыслового. А значит, важнейшей особенностью целостного знания является его ориентированность не только на *сознание* ученика, но и на его *личность*, выработка в процессе учения не только знаний, но и отношения к этим знаниям. Ведь «позиция бесстрастного наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни» (Блонский, 1961, с. 120). Особенно это касается предметов так называемого художественного и

гуманитарного цикла, невысказанных без отношения, оценки, субъективного переживания материала. В начальных классах такое отношение только закладывается, и, на наш взгляд, такой подход успешно реализуется в программе Р.Н. и Е.В. Бунеевых по начальному литературному образованию, где одной из основных задач является введение детей через литературу в мир человеческих отношений, нравственных ценностей.

5. Знания – ориентиры в мире, необходимые, чтобы уметь жить и действовать в этом мире. Что такое *знание*? С нашей точки зрения, знания – в психологическом смысле – есть ориентировочная основа для различных видов учебно-познавательной и иной деятельности учащегося. Знания могут быть рассчитаны на использование в конкретном, сиюминутном акте деятельности, а могут быть – и обычно бывают – рассчитаны на разнообразное и многократное использование. Поэтому форма представления знаний в учебном процессе должна быть, по выражению А.Г. Асмолова, «детоцентричной», то есть (в данном случае) понятной учащимся и принимаемой ими. С другой стороны, будучи частью *научной* картины мира (или, по крайней мере, стремясь к ней как к математическому пределу), знания обязаны отражать в процессе обучения язык и структуру научного знания. Примирить то и другое не просто, но необходимо. «Педагоги... поработав над предметом... так обрадуются, что, обобщив, объяснили себе его, что они торопятся те же обобщения передать учащимся. Они как будто забывают, что... они достигли только одну половину труда, они только узнали ту дорогу, по которой должны будут идти другие, но им предстоит снова от первого шага вести их (указывая путь), расставляя по дороге приманки для воображения и избавляя от объездов, а не рассказывать им, что есть там, куда они должны идти» (Толстой, 1989, с. 36–37).

6. Культура и есть образ мира и способность ориентироваться в этом мире, чтобы в нем действовать и его переделывать. Что такое культура? Это совсем не коллекция, не набор знаний о мире, обществе, человеке. Это обобщенное, мировоззренческое представление о мире (образ мира или картина мира) и способность ориентироваться в этом мире. Но *в то же время овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях* (мы в свое время обозначили этот «культурный минимум» термином *культурный стереотип*). Часть культурного стереотипа стабильна – Пушкин и Толстой вечны. Другая часть находится в постоянном изменении – Рашид Бейбутов уступает место Муслиму Магомаеву, а этого последнего сменяет Лев Лещенко.

В. Наконец, мы считаем свою концепцию **деятельностно ориентированной**. Что здесь имеется в виду?

1. Мы учим деятельности – не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия. Как бы справедливо мы ни обрушивались на сведение содержания обучения к знаменитым ЗУНам (знания – умения – навыки), без формирования умений и лежащих в их основе навыков (осмысленных, ситуативно направленных действий и автоматизированных операций) представить себе обучение, в частности начальное, невозможно. Так или иначе, но мы должны научить школьников *предметно-практическим действиям* – простейшим трудовым процессам, счету, чтению и письму, хотя бы элементарному практическому общению на иностранном языке и т. д. С другой стороны, у них должны быть сформированы *способы и приемы чисто учебной деятельности* (вроде правильной записи условий задачи или техники синтаксического разбора) *и деятельности познавательной* (например, способы работы со словарем). Должны быть сформированы *умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки*. *Учащийся должен уметь самостоятельно ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения.*

2. Надо специально учить выходить из учебника и школьного класса в жизнь.

Очень важным компонентом деятельностно ориентированного обучения является обеспечение перехода от *учебной деятельности в учебной ситуации* к *практической деятельности в реальной жизненной ситуации*. Эта задача связана с переходом от «сиюминутной», ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы.

3. От совместной учебно-познавательной деятельности – к самостоятельной деятельности каждого ученика. Обучение деятельности, вообще процесс обучения, предполагает *совместную учебно-познавательную деятельность* коллектива (группы) учащихся под руководством учителя. Напомним, что это – одно из важнейших положений психолого-педагогической теории Л.С. Выготского, который писал: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. <...> Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (*Выготский*, 1984а, с. 264). Знаменитое понятие *зоны ближайшего развития*, выдвинутое Выготским, как раз и соотносено с этой идеей. Зона ближайшего развития – это то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребенком только в процессе совместной деятельности, и тем, что он уже способен усвоить самостоятельно. То, что сначала выступает в форме коллективной деятельности учащихся, затем – в результате процесса *интериоризации* – начинает существовать как внутренний способ мышления ребенка. В дидактико-психологической системе Эльконина-Давыдова эта идея Выготского реализуется в форме концепции *коллективно-распределенной учебной деятельности* (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

4. Не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребенка до нашего появления, нет, а опираться на предшествующее спонтанное, самостоятельное, «жизненное» развитие! Наша концепция учения является деятельностной в смысле В.В. Давыдова (*Давыдов*, 1996б, с. 257), то есть в ее основе лежат понятия действия, цели, задачи, мотива. Однако мы уделяем большее внимание, чем сторонники концепции учебной деятельности, тому психологическому «фону», на котором происходит формирование специфической учебной деятельности, тем процессам спонтанного (или, во всяком случае, прямо не управляемого) психического развития ребенка, с которыми сталкивается и на которые должно опираться деятельностное обучение¹⁴. Особенно актуален такой подход при обучении грамоте, родному языку¹⁵, в известной мере иностранному языку. Дело в том, что к моменту начала школьного обучения у ребенка уже сформирована система так называемых психолингвистических единиц и имеется первоначальное осознание (рефлексия) родного языка, сложились основы языкового чутья (языковой интуиции) (см.: *Леонтьев*, 1969, гл. 4).

5. Учить творчеству, а не только технике решения учебных задач. Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение. Для нас в высшей степени важен *креативный принцип в учении*, иными словами, максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности школьников, в частности на потребность и умение самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач. Ориентация на творчество касается

¹⁴ «Эти элементы могут органично войти в обычную школу только в том случае, если в ней имеются корни учебной деятельности. До последнего времени мы этими корнями особенно не интересовались» (*Давыдов*, 1996б, с. 273).

¹⁵ См., например, цикл работ Е.Д. Божович.

всех видов творчества – технического, научного, художественного, педагогического. «Вывести» ученика на творчество можно через любую из них.

Г. А теперь остановимся на некоторых вопросах, затронутых (и не затронутых) нами выше, но для нас принципиальных.

Учит не только школа – она есть часть образовательной среды, куда входят семья, общение со сверстниками вне школы, газеты, радио и телевидение и многое другое. И смешно думать, что в школьном классе мы можем решить все учебные, а в особенности воспитательные задачи, особенно если другие компоненты образовательной среды будут «работать» против нас. Когда мы говорим о *сегодняшних* учащихся, о *современной* массовой школе, то это, прежде всего, связано с **динамичностью изменения образовательной среды, даже и самой ее структуры.** Раньше ребенок, вместо того чтобы делать уроки, читал «Овод» Войнич – сейчас он в лучшем случае смотрит по ТВ одноименный кинофильм, а в типичном (но еще не худшем) – «Терминатор-2». Раньше то видение мира, которое мы стремились дать на уроках и поддержать внеклассным чтением, во всяком случае, не слишком противоречило тому, что ребенок получал дома или через СМИ. Увы, сейчас это не так. Да наш школьник и сам включился в «новый прекрасный мир», продавая газеты или протирая автомобильные стекла. И сегодняшний школьник (*реальный* сегодняшний школьник) резко изменился или, по крайней мере, находится в процессе такого изменения, – что получится в результате этого процесса, мы пока не знаем.

Но так или иначе, в учебном процессе необходимо считаться с тем, что сегодняшний школьник – это даже не школьник конца 80-х годов. Например, в его образовательной среде визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль – а это значит, что усложнилась проблема соотношения в учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. И в то же время ребенок как личность и его семья потеряли прежние социальные ориентиры, уверенность в своем благополучии завтра и послезавтра, вопрос экономического выживания стал доминировать в его сознании по сравнению с более абстрактными этическими и социальными проблемами. Произошел фундаментальный сдвиг в системе ценностей. Все это не исследовано как следует, но бесспорно происходит – и должно учитываться нами. Более того – А.Г. Асмолов даже считает, что именно «смена ценностных ориентации у поколения "детей" по отношению к поколению "взрослых"» вместе с другими факторами является предпосылкой появления вариативного образования (Асмолов, 19966, с. 121)¹⁶. Его педагогическая философия, базирующаяся на «культуре достоинства», смысловой и ценностной педагогике, над ситуативной активности ребенка, идее обучения как сотворчества, отказе от «предметоцентризма», идее мотивирующего учебника, – вообще очень привлекательна для нас.

Наше обучение не просто *развивающее* – оно призвано обеспечить у школьника *готовность к дальнейшему развитию*. Порой создается впечатление, что все мы внутренне уверены – на следующий день после получения аттестата все наши выпускники одновременно и внезапно вымрут, и мы должны до этого печального события вложить в их головы как можно больше информации. Но им еще жить и работать – и наш долг помочь им в школьные годы таким образом, чтобы они смогли и жить, и работать в другое время, в других обстоятельствах, в другом обществе, вообще – в другом мире...

¹⁶ Под вариативным образованием А.Г. Асмолов понимает образование, целью которого является «формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности» (Асмолов, 19966, с. 123).

А что такое вообще эта готовность к дальнейшему развитию? В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему. Так, например, ребенок должен уметь анализировать словесные тексты и осуществлять дальнейшую теоретическую деятельность по решению проблем, почерпнутых из этих текстов. Он должен уметь самостоятельно анализировать возникшую перед ним предметную (или социальную) ситуацию и преобразовывать ее в новую. Он должен уметь находить или создавать заново орудия и средства, адекватные возникшей цели и задаче (вернее, классу целей или задач), и применять их для решения этой задачи и достижения этой цели. Ему необходимо уметь осознавать и оценивать свой индивидуальный опыт на разных уровнях и под различными углами зрения и т. д. Одним словом, ему необходимо быть готовым жить в новом мире.

Накануне полета Юрия Гагарина к моему отцу, знаменитому психологу Алексею Николаевичу Леонтьеву, пришли люди, занимавшиеся подготовкой космонавтов, и спросили: «Сможет ли человек, всю жизнь проживший в земных условиях, приспособиться к совершенно другим условиям космоса?» (Ответ был положительным.)

Вот наш критерий: *учить детей так, чтобы никакие, даже самые глубокие изменения в окружающем мире не смогли поставить их в тупик. Ориентировать ребенка на возможное будущее, в создании которого ему так или иначе придется участвовать, а не на мифологическое прошлое, продолжающее жить в виде стереотипных формул, рекомендаций и установок, и даже не на многоликое, еще как следует не осмысленное нами настоящее – мы все равно не угадаем, что из него останется жить завтра и послезавтра, а что тут же канет в Лету, как канули в нее перестройка, ускорение, гласность и многие, многие другие понятия, как забылись, казалось бы, громкие имена и, казалось бы, грозные организации.*

Несколько слов о том, каков «социальный заказ» сегодняшнего (завтрашнего?) общества на выпускника школы. По нашему мнению, он складывается из следующих компонентов:

- **Готовность к производительному труду** в самом широком смысле – и физическому, и (в первую очередь!) умственному.
- **Готовность к дальнейшему обучению**, а в перспективе – к непрерывному образованию. Здесь целесообразно ввести понятие *образованности как готовности ребенка к специализированному (профессиональному) образованию.*
- **Сформированность**, хотя бы в общем виде, **естественнонаучного и социально-философского мировоззрения.**
- **Сформированность общей культуры.**
- **Сформированность потребностей и умений творческой деятельности.**
- **Сформированность педагогических** (в широком смысле) **умений**, необходимых и в семейной, и в социальной жизни.

Закончим этот раздел замечательными словами французского педагога XIX века Альфреда Фулье: «Ребенка надо приспособить к будущему человечества».

С одной стороны, ясно, что необходимы государственные, вообще единые стандарты содержания образования. С другой стороны, правы те, кто считает, что введение таких стандартов, которые не могут не быть базисными, а это значит минимальными, приведет к резкому снижению образовательной «планки». Из этого положения есть только один выход, и при этом во многих отношениях идеальный: ввести в содержание образования систему «минимакса». Это означает, что у нас будет не один, а два уровня. **Школа обязана** предложить ученику содержание образования **по максимальному уровню. Ученик обязан** усвоить это содержание **по минимальному уровню.**

Только тогда школа станет действительно адаптивной, «школой для всех». Ученик, по тем или иным причинам неуспевающий, слабый, ограничится минимумом. Ученик очень сильный возьмет все, что ему дают, и пойдет выше. Все остальные разместятся в промежутке в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, предпочтениями. Кстати, такой подход дает больше возможностей для того, чтобы оценивать не «степень незнания» (то есть ориентировать школьника на *негативное* подкрепление, на «уход от двойки»), а *степень знания*, ориентировать школьника на *позитивное* подкрепление. Очевидно, что это в дидактическом и психологическом отношении гораздо более перспективно.

Проблема *педагогической оценки*, а тем более школьной отметки, волновала всех передовых педагогов от Толстого до Занкова и Амонашвили. Как и большинство из них, мы не считаем нужными текущие отметки, а итоговые (например, четвертные) предлагаем выставлять с участием класса. Вообще же наша позиция формулируется в краткой форме так: *максимум оценок – минимум отметок*.

Что касается столь же «больной» проблемы *домашних заданий и контроля их выполнения*, то мы придерживаемся следующего мнения:

а) максимальная отработка тренировочных заданий на уроке и/или задание их не «на завтра», а с возможностью выполнить в удобное для ученика время (что способствует формированию у него умений организации своей деятельности, которыми сегодня не могут похвастаться не только школьники, но и студенты-первокурсники);

б) максимум творческих заданий при необходимом минимуме рутинных;

в) по возможности позитивное, а не негативное подкрепление при текущем контроле;

г) вообще (в соответствии с известной позицией В. А. Сухомлинского) нужно как можно больше исключить стрессовые реакции учащихся при текущем контроле, для чего существуют особые технологии опроса.

Наше место в системе развивающего обучения

В конце статьи мы еще раз вернемся к тому, что сказано выше о содержании образования в школе и способах овладения им. А сейчас попробуем сопоставить нашу позицию с двумя наиболее популярными в сегодняшней школе психолого-дидактическими концепциями развивающего обучения. Мы имеем в виду концепцию Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и концепцию Л.В. Занкова. Попытаемся раскрыть, что у нас с ними общего и что отличает нас от них.

Начнем с того, что у нас общие корни – психолого-педагогическая система Л.С. Выготского. Мы считаем нашу концепцию одним из ответвлений развивающего обучения, – думается, не без оснований. Многие из нас начали свою научно-педагогическую деятельность с приверженности одной из упомянутых концепций – так, например, Л.Г. Петерсон пришла «от Занкова», а автор настоящей статьи еще в 1963 году принимал участие в экспериментальном обучении по системе Эльконина-Давыдова и продолжает разделять многие основные позиции этого направления. Нам кажется, что сейчас принципиально важно не акцентировать различия (пусть порой теоретически довольно существенные) между отдельными направлениями развивающего обучения, а, напротив, выступать единым фронтом против «традиционной» педагогики, неприемлемой для всех нас, теоретически устаревшей и превратившейся в тормоз для дальнейшего развития отечественной школы.

Главное, что отличает нас и от направления Эльконина-Давыдова, и от направления Занкова, хотя и существенно, но не принципиально. Эти и другие направления развивающего обучения описывают и исследуют, а соответственно и реализуют в практике *отдельные стороны или аспекты учебного процесса*, оставляя вне поля своего внимания связанные с ними другие стороны и аспекты, не менее важные для практики школьного образования. Так, у Эльконина-Давыдова оказывается забытой проблема целостности картины мира, их логика

замыкается в рамках отдельного предмета. У Занкова, в свою очередь, не проработан аспект формирования учебной деятельности. Мы же стремимся, *не сходя с позиций развивающего обучения, охватить все аспекты деятельности обучения* (со стороны учителя) *и деятельности учения* (со стороны ученика), *сделав основной акцент на обеспечении самостоятельности и творческой ориентации ученика в процессе учения.*

Второе наше отличие мы видим в том, что стремимся *максимально соотносить нашу концепцию с практикой реальной массовой школы*, в то время как направления Эльконина-Давыдова (в особенности) и Занкова создают как бы новую школу рядом с массовой. Повторим: мы не против такого пути, и он нужен сегодня – хотя бы для того, чтобы отработать отдельные компоненты учебного процесса или учебной деятельности. И, возможно, придет день триумфа концепции Давыдова или Занкова. Но во всех случаях нужна *модель развивающего обучения для переходного периода – эту задачу и решает наш подход.* Она нужна хотя бы потому, что переучить рядового учителя «по Давыдову» или «по Занкову» достаточно сложно – а переучивать приходится. Возникают группы учителей-энтузиастов того или другого подхода, но эти группы невелики по размеру и замкнуты сами в себе. А огромное число рядовых учителей, уставших от «традиционной» педагогики и внутренне готовых к тому, чтобы перейти на развивающее обучение, остаются там же, где они были.

Третье отличие – то, что обе упомянутые системы были разработаны более 30 лет назад в расчете на тогдашнюю образовательную среду и тогдашнего школьника. *Сейчас дети другие, и мы стараемся ориентироваться именно на них.*

Теперь обратимся к концептуальным, теоретическим схождениям и расхождениям. Итак, что безусловно общего у нас со школой Эльконина-Давыдова?

- Это, во-первых, сама основная идея *развивающего образования и развивающего обучения*, ориентация на приоритет в школьном образовании «*всех форм воспитания личности учащихся, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности*» (Давыдов, 1996, с. 139).

- Это концепция *обучения как формирования деятельности в широком смысле* («*обучение деятельности*»). При этом мы, как и Давыдов, исходим из известной позиции Э.В. Ильенкова – что оптимальным путем овладения знанием является «*деятельность, направленная непосредственно на предмет*» и изменяющая его (Ильенков, 1991, с. 387). Правда, Ильенков противопоставляет этот подход позиции, согласно которой учебная деятельность направлена на образ предмета, а по Давыдову преобразование как раз и есть «*изменение внутреннего образа объекта*» (Давыдов, 1996, с. 24).

- Мы согласны с Давыдовым и в его понимании соотношения совместной и индивидуальной учебной деятельности, восходящем к Л.С. Выготскому.

- Мы согласны с ним и в понимании личности как творческого начала и необходимости для школы ориентироваться на развитие личности. Другой вопрос, что в самой концепции учебной деятельности проблема личности оказалась «отодвинутой» на второй план.

- Мы в принципе принимаем предложенное Давыдовым разделение эмпирического и теоретического (содержательного) обобщения. Однако нам кажется, что в концепции учебной деятельности это разделение переросло в противопоставление, и формирование теоретических обобщений стало осуществляться «с нуля», без всякой опоры на эмпирический опыт школьника (а он невозможен без эмпирических обобщений).

- Мы принимаем и понимание учения как присвоения индивидом форм культуры. Но, как уже было отмечено, культура как целое, образ мира школьника остались вне круга интересов В.В. Давыдова.

- Естественно, мы разделяем и восходящее к Выготскому понимание соотношения обучения и развития.

• Мы солидарны с Давыдовым, когда он указывает на необходимость сформировать мотивационный план учебной деятельности, но, как и он сам, считаем, что эта задача в рамках теории учебной деятельности еще не полностью решена.

Таким образом, из сказанного ясно, что *между нашим подходом и концепцией В.В. Давыдова нет сколько-нибудь глубоких теоретических расхождений*.

Обратимся теперь к концепции Л.В. Занкова.

• Мы полностью поддерживаем мысль Занкова о трактовке «ученика как растущего человека, который в процессе обучения должен получить всестороннее развитие» (Программы обучения по системе... 1993, с. 4). Однако нас смущает его понимание общего развития, сводящееся к развитию ума, воли и чувств школьника.

• Мы согласны с его тезисом о ведущей роли теоретических знаний, но считаем, что подход Давыдова к теоретическим обобщениям и вообще к структуре учебной деятельности обоснован более полно и убедительно (хотя не со всем, что он и его школа говорят о «педагогических технологиях», мы готовы полностью согласиться).

• Мы также разделяем стремление Л.В. Занкова «дать учащимся общую картину мира на основе ценностей науки, литературы и искусства» (Занков, 1963, с. 191). В то же время нас не может удовлетворить его концепция «деятельности наблюдения», призванной дополнять теоретические знания о мире.

• Особенно привлекателен выдвинутый Занковым принцип целенаправленной и систематической работы «над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых» (Занков, 1990, с. 118). Нам представляется, однако, что он находится в существенном противоречии с двумя другими принципами его системы – обучением на высоком уровне трудности и изучением программного материала быстрым темпом.

Таким образом, нам представляется, что система Л.В. Занкова, кое в чем восполняющая недочеты системы В.В. Давыдова, в своих основных позициях разработана недостаточно глубоко и полно. Однако в ней *есть ряд очень привлекательных моментов, которые близки и нам*.

Как назвать то, что мы делаем

Наш подход пока не имеет названия. Представляется, что правильнее всего будет назвать его *вариативным личностно-деятельностным подходом*. При этом все перечисленные выше его особенности, частично объединяющие его с другими направлениями развивающего обучения и не охватываемые этим названием, являются его органическими компонентами. Впрочем, этот вопрос (о названии) не кажется нам принципиальным.

Еще раз о принципах и в первый раз о технологии обучения в школе

А теперь вернемся еще раз к данной в первой половине статьи характеристике нашего педагогического «кредо» и присвоим каждой из приведенных там позиций свое наименование – представим их в виде *системы педагогических принципов*, которой они, в сущности, и являются. (Учителю, да и любому читателю, легче усвоить их в таком виде.)

А. Личностно ориентированные принципы

1. Принцип адаптивности.
2. Принцип развития.
3. Принцип психологической комфортности.

Б. Культурно ориентированные принципы

1. Принцип картины мира.

2. Принцип целостности содержания образования.
3. Принцип систематичности.
4. Принцип смыслового отношения к миру.
5. Принцип ориентировочной функции знаний.
6. Принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип.

В. Деятельностно ориентированные принципы

1. Принцип обучения деятельности.
2. Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации.
3. Принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития).
4. Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие.
5. Креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества.

Г. Школа как часть образовательной среды

1. Готовность к дальнейшему развитию.
2. Принцип минимакса. Максимум оценок – минимум отметок.
3. «Щадящая» система домашних заданий.

Возникает вопрос – как мы предлагаем реализовать эти принципы в практическом обучении? Какие конкретные педагогические технологии мы предлагаем – если определять технологию обучения как ответ на вопрос «как учить результативно?» (Чошанов, 1996, с. И)¹⁷.

В кратком виде – применительно к курсу математики – пути такой реализации хорошо сформулированы Л.Г. Петерсон. Вот что она пишет: «Новые математические понятия и отношения между ними, как правило, не даются ученикам в готовом виде, в форме сообщения, информации. Они "открывают" их в процессе самостоятельной деятельности. Учитель лишь направляет эту деятельность и в завершение подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия и знакомя с общепринятой системой обозначений. Таким образом, учащиеся строят "свою" математику, поэтому математические понятия приобретают для них личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути» (Петерсон, 1996, с. 1). И далее: «Постановка учебной задачи обеспечивает мотивацию понятия. "Открытие" детьми новых знаний осуществляется посредством выполнения ими предметных действий с реальными объектами или их графическими схемами; действие выполняется во внешнем плане, строится ориентировочная основа этого действия (ООД). Первичное закрепление обеспечивает прохождение этапа внешней речи, то есть дети проговаривают вслух и одновременно выполняют в письменном виде установленные алгоритмы действия. В обучающей самостоятельной работе действие уже не сопровождается речью, здесь алгоритмы действия учащиеся проговаривают "про себя" – внутренняя речь. И, наконец, в процессе выполнения заключительных тренировочных упражнений действие переходит во внутренний план и автоматизируется – умственное действие» (Там же). В принципе так же строится работа и по остальным предметам.

¹⁷ Заметим, что редакция и многие авторы этого журнала занимают радикальную позицию, считая, что развивающее обучение представляет собой «самую изощренную форму традиционной школы» (Чошанов, 1996, с. 12), и отстаивая «вероятностную школу» как «начало новой технологической эпохи в образовании». Главное отличие ее от существующих подходов – в акценте на формирование образов и интуиции. Во многом мы согласны со сторонниками «вероятностной школы» (см.: Лобок, 1996).

Надо сказать, что технология обучения у нас разработана менее подробно, чем, например, в направлении В.В. Давыдова. Это и неудивительно – и направление Давыдова, и направление Л.В. Занкова существуют и развиваются около сорока лет, а мы работаем всего четыре года. Но, во всяком случае, эта технология у нас является закономерным продолжением, развитием и в то же время обеспечением тех основополагающих дидактико-психологических принципов обучения, которые охарактеризованы выше. В ней нет компонентов, которые были бы вообще незнакомы и чужды грамотному учителю: но мы отказываемся от некоторых привычных способов, приемов и форм работы, которые, по нашему мнению, противоречат нашему – и вообще любому развивающему – подходу.

Совсем особой проблемой является использование в учебном процессе технических и аудиовизуальных *средств обучения*. Здесь нам хотелось бы зафиксировать три принципиальные позиции.

1. *Дополнительные средства обучения надо применять там и только там, где они имеют конкретную методическую функцию и конкретный методический (или дидактико-психологический) смысл.* Давно пора отказаться от анекдотического принципа «клади больше», когда работа учителя порой оценивалась по количеству и разнообразию применяемых им технических средств. Они нужны – но вопрос, когда и для чего.

2. *Планировать разработку и применение этих средств надо «на перспективу», учитывая основные направления их технологического совершенствования. То, что кажется нам, педагогам, вершиной сегодняшней технической мысли, на самом деле устаревает на наших глазах.* Мы недооцениваем к тому же и техническую «оснащенность» сегодняшних школьников (вернее, их семей и школ), и их компетентность. По данным, собранным в одной из школ Москвы (правда, экспериментальной), примерно у четверти учащихся есть доступ к компьютерам, а еще у половины – к разного рода компьютерным приставкам. Конечно, в массовой школе, особенно вне крупных городов, дело обстоит не так благополучно, но аналогичная тенденция прослеживается и там.

3. *Не всякая «обучающая» компьютерная программа или диск выдерживают профессиональную методическую экспертизу.* К сожалению, среди них много чисто коммерческих поделок, как говорится, с педагогикой рядом не лежавших.

Обращение к учителю

Мы работали и работаем для вас. Мы начали нашу работу, потому что нас, профессионалов, не удовлетворяет состояние обучения в сегодняшней школе. И мы рассчитываем на тех из вас, кто, как и мы, ощущает острую необходимость в обновлении общего среднего образования, начиная с начального.

Мы не революционеры в педагогике, а скорее «эволюционеры». Ни одна из позиций, изложенных выше, не выдумана нами: все они выросли из прогрессивных педагогических идей прошлого, из передовой педагогической практики настоящего и из нашей заботы о будущем – будущем школы, будущем учителя, а главное, о будущем нашего школьника.

Мы не обещаем рубль за копейку – и вообще не склонны к несбыточным обещаниям. Панацеи от всех школьных бед мы не знаем и не владеем золотым ключиком, открывающим двери в светлое будущее.

Но мы твердо знаем, что тот учитель, который разделит наши убеждения и будет работать по нашим программам и учебникам, совершенствуя их вместе с нами, сможет сделать в своей профессии гораздо больше, будет расти профессионально и личностно.

Мы знаем, что наши учебники и программы обеспечивают большую эффективность обучения, чем основная масса действующих, если мерить эту эффективность не воспроизведением набора знаний и не умением решать задачи из учебника, – хотя необходимо, конечно, и

это, – а личностным и интеллектуальным развитием школьников и их готовностью к дальнейшей жизни и деятельности в постоянно изменяющемся мире.

Мы знаем, что в классах, где учителя работают по нашим учебникам и методикам, царит дружелюбная, творческая атмосфера.

Мы знаем, что по нашим материалам и учителю, и ученику становится интереснее работать, что учение приобретает для детей *личностный смысл*.

Мы знаем, что наш подход позволяет сделать процесс учения более демократичным, более полно ориентированным на разных учащихся с разными мотивами и интересами, разным уровнем общих и специализированных способностей.

Мы готовы к самому широкому сотрудничеству со всеми, кто разделяет наши исходные принципы, к какой бы педагогической «партии» они себя ни относили.

Наконец, мы убеждены, что наш подход не исключает поиска – в рамках тех же основных принципов – других, еще более удачных педагогических решений, а, напротив, стимулирует его. Вообще мы – в пути.

И хотели бы пройти следующую часть этого пути **ВМЕСТЕ С ВАМИ**.

2.5. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100»

Проблема воспитания вновь актуальна

Печальной особенностью сегодняшней российской школы является практическое исчезновение из нее системы воспитания.

Существуют две противоположные трактовки воспитания.

Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т. д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае воспитание превращается в своего рода манипулирование психикой учащегося, навязывание ему тех или иных ценностей и направлений развития «сверху». В то же время учащийся лишен персональной социальной, этической и прочей ответственности за принимаемые им решения, его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом (вернее, государством при молчаливом согласии общества) эталону.

Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С. Газманом (1996) можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека развитого социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемые специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечить оптимальные условия для самостоятельного выбора и самостоятельного развития учащегося, его жизненного (личностного) самоопределения. Отсюда введенное Газманом понятие «психологической поддержки» как совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей решения проблем, помощи ему в сохранении человеческого достоинства и достижении позитивных результатов в образовании, саморазвитии, общении, образе жизни, вообще в самореализации.

Управляемая система процессов взаимодействия общества и личности

Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой, соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества.

Воспитание, понимаемое так, направлено в первую очередь на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель – формирование у детей *культуры достоинства* (А.Г. Асмолов).

«Педагогика необходимости»

Что касается «педагогики необходимости», то «задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика, в принципе, выполняет хорошо. <...> Однако без педагогики свободы (то есть если... у него не остается возможности для реализации собственного выбора) он воспитывается несвободным. Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль... в конечном счете, диктуют методы, ориентированные не на внутреннее "хочу" ребенка, а на внешнее "надо". Отсюда эта педагогика не может существовать без санкций, без принуждения» (Газман, 1996, с. 14).

Очевидно, что «педагогика необходимости» (О.С. Газман), в основе которой лежит понимание ребенка как объекта манипулятивного воспитания, если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии). Между тем, живя в молниеносно изменяющемся обществе и не имея возможности подготовить ребенка к определенному состоянию этого общества (плохо ли, хорошо ли, но именно это мы делали в советское время), мы просто не имеем другой разумной потенциальной цели образования, кроме как «выращивание» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В. Франкл). Иными словами, воспитание школьника – это в значительной мере выращивание у него способности и потребности к творчеству, в первую очередь к социальному и личностному творчеству – творчеству самого себя.

Необходима самостоятельность

Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы усвоенной им информации, стандартного набора знаний, навыков и умений, стереотипных установок, *сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение*. Как ни странно, но лучшую формулировку необходимости творческого, креативного начала в образовании дали А.Н. и Б.Н. Стругацкие. Они выдвинули задачу «привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира» (Стругацкий, Стругацкий, 1993, с. 361).

Быстрая и умелая социальная ориентировка

Это справедливо не только для образования вообще, но и для воспитания как его неотъемлемой части. Еще Л.С. Выготский говорил о «творческих способностях к быстрой и умелой социальной ориентировке» (Выготский, 1926, с. 100), о «творчестве социальных отношений». Вообще у Выготского жизнь «раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» (Там же, с. 346).

Необходимость диалога

Аналогичную мысль применительно к «другому человеку» высказал в своих записных книжках А.А. Ухтомский: «Каждый новый человек – новое открытие. Новое содержание открывающейся истины. Новый кусок живой истины. Чем более он тебе противоречит, тем лучше. Ибо это значит, что он зовет тебя из твоей ограниченной и уравновешенной, устоявшейся абстракции к новому, еще не оцененному» (*Ухтомский*, 1997, с. 209). Здесь перебрашивается мостик к известной бахтинской идее диалогизма, впрочем, находящей отклик в концепции диалогической природы личности у Выготского.

П.Ф. Каптерев о ценности саморазвития личности

Понятие саморазвития личности, глубоко проанализированное выдающимся, но незаслуженно забытым русским педагогом и психологом П.Ф. Каптеревым, неразрывно с понятием *природосообразности* воспитания и образования в целом. В современной психологии чаще говорят – в том же смысле – о соотношении образования и развития. Так, в работах Д.Б. Эльконина рост и созревание ребенка рассматриваются как условия, а социальная (культурная) среда – как источник развития. Однако важно подчеркнуть, что взаимодействие того и другого образует у каждого ребенка свой, уникальный сплав. И задача школы и вообще образования не в том, чтобы организовать развитие каждого ребенка по общей выкройке, чтобы механически передать ему один и тот же социальный опыт: «Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся... т. е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. <...> Таким образом, не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» (*Каптерев*, 1982, с. 334–335)¹⁸.

Формирование смысловой установки на творчество

В педагого-психологическом плане, следовательно, главное в воспитании как социальном творчестве, как и в образовании в целом, – это осознание ребенком себя как активного, преобразующего предметную и социальную действительность, ответственного начала, как строителя мира. Вслед за М.М. Бахтиным можно говорить здесь о «моем не-алиби в мире». Это формирование смысловой установки на творчество. И одновременно это выращивание потребности риска, психологической установки на надситуативную активность, не боясь выйти за очерченный предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий и независимо от сиюминутных условий и ограничений (*Леонтьев*, 19986).

«Старые» идеи П.Ф. Каптерева обретают новое звучание

Именно эта идея готовности личности ребенка к самоопределению и самореализации, впервые четко сформулированная в документах ВНИКа «Школа» еще в 1988 году¹⁹, вошла

¹⁸ Близкое понимание можно найти в статье Т. Ярвилехто (1998).

¹⁹ «Важнейшая цель воспитательной работы – культура жизненного самоопределения человека. <...> Жизненное само-

в Закон РФ «Об образовании» и была положена в основу решений Коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ, посвященной проблемам воспитания и психологической поддержки личности (1997)²⁰.

В сущности, такой подход к воспитанию не нов. В истории образования он формулировался неоднократно, – другой вопрос, что пока так и не удалось последовательно реализовать его в той или иной образовательной системе. Так, например, П.Ф. Каптерев писал, что искусство умственного и нравственного воспитания есть «искусство возбуждения сердца и ума учащихся, а не простого сообщения сведений и назиданий» (Каптерев, 1897 – цит. по: Лебедев, 1998, с. 50). Его младший современник П.П. Блонский в 1917 году говорил: «Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни – вот кто должен быть создан народной школой. <...> Мы должны... воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться – значит самоопределяться» (Блонский, 1961, с.104). Близкие мысли можно найти у представителей так называемой гуманистической психологии, например у К. Роджерса: «Помочь людям быть личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...» (Rogers, 1972, p. 207; см. также: Rogers, 1983).

Десять основных принципов

Совершенно ясно, что в рамках данной статьи (да и вообще!) невозможно дать исчерпывающее описание процесса воспитания под обозначенным здесь углом зрения (Асмолов, 1996а). Поэтому, не развертывая подробной аргументации, мы попытаемся сформулировать свою позицию в виде десяти основных принципов гуманистического (развивающего) воспитания.

1. Принцип социальной активности

И целью воспитания, и способом воспитания является не пассивное усвоение тех или иных норм и ценностей, которые могут быть совершенно «правильными», социально значимыми, но которые для ребенка – пустой звук, голая абстракция, а способность к социальному действию, социальному поступку (А.С. Макаренко, «коммунарская педагогика» И.П. Иванова). Его естественная активность должна быть направлена в социальное русло, и только через такую ориентацию его «самодеятельности» возможно само нравственное воспитание. Однако необходимо разделить три уровня личности, имеющие отношение к воспитанию как педагогическому феномену. Первый уровень – *уровень социальной установки*, то есть фиксированного оценочного отношения к тому или иному лицу, организации, событию, поступку. Для школы осуществить целенаправленное формирование таких социальных установок – вполне реальная задача. Второй уровень – *уровень убеждения*. Под убеждением мы понимаем целостную характеристику личности, отражающую то или иное осознанное самоопределение личности в социальном мире, самоидентификацию этой личности с определенной социальной группой, наконец, готовность этой личности к определенным социальным поступкам. Обеспечить формирование убеждений школа может только в том случае, если это не связано с так называемой конверсией – изменением «знака» убеждения и вообще его фундаментальной перестройкой.

определение – более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение» (Концепция общего среднего образования, 1988, с. 29).

²⁰ Имя О.С. Газмана, чьи идеи легли в основу решений коллегии, ни разу не прозвучало в ходе обсуждения.

Представляется, кстати, что, не ставя себе задачей формирование *определенных* убеждений, школа вполне может ориентироваться на перевод самоопределения личности с уровня социальных установок на уровень убеждений: это актуально и социально значимо потому, что так называемые сторонники экстремистских позиций в своей массе не имеют политических убеждений вообще. Их «позиция» – это типичная социальная установка, как правило, негативная и связанная с «образом врага» и во многих, если не в большинстве, случаев навязанная, являющаяся продуктом конформизма или даже прямого «заражения», как обозначает этот процесс социальная психология массовых движений. Третий уровень – это уровень *социально значимого поступка*.

Учитывая, что в школе законом воспрещена всякая политическая деятельность, в ней речь может идти только о выращивании определенного типа личности – личности, способной к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, то есть способной изменять позицию при изменяющихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т. д. Литература наряду с историей и обществоведением наиболее значима в этом плане. Не только не следует избегать выхода из условного школьного мирка в реальный большой мир – учебник литературы или истории может и обязан участвовать в формировании у школьника просоциальных, альтруистических, демократических и антитоталитаристских установок и по возможности убеждений.

2. Принцип социального творчества

Действие, которое совершает ребенок, поступок, который он совершает, может быть вынужденным, не осозанным и не «прожитым» (А.Н. Леонтьев) школьником, а может и должен быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления. Этот поступок он должен совершить сам, не под давлением – в том числе не под давлением коллектива. Ср. в «Концепции» ВНИКа «Школа»: «Если товарищеская среда... нивелирует личность, формирует слепое подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое, гражданское достоинство, какие бы благородные политические, социально значимые цели ни ставились при этом, такие общности есть суррогат коллективности...» (Концепция общего среднего образования, 1988, с. 30)²¹.

3. Принцип взаимодействия личности и коллектива

Начнем с того, что под коллективом мы понимаем совсем не то, что было принято понимать в педагогике советского времени. Коллектив, как его трактуют А.В. Петровский и его школа, есть определенная ступень развития социальной группы, а именно: «группа, где межличностные отношения опосредствованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» (Психологическая теория коллектива, 1979, с. 227).

В нашей педагогике, долго гордившейся своим «коллективизмом», в результате оказалось больше потерь, чем приобретений. Забыта основополагающая мысль А.С. Макаренко о том, что в образовательном учреждении один коллектив, включающий и учеников, и учителей. При этом ученический «коллектив», который по замыслу должен быть способом социального

²¹ Впервые эти принципы (здесь они модифицированы) были изложены в 1988 году в докладе автора на семинаре «Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы», проведенном секцией «Массовые коммуникации в обучении и воспитании» Педагогического общества РСФСР. Позже они были опубликованы в выступлении автора на круглом столе «Реформирование образования в России» (Педагогика. 1997. № 5. С. 33–35). В анонимной форме («Современное воспитание предполагает...») они изложены также в статье В.И. Байденко (1998, с. 170). В этой работе, однако, опущены принцип социального творчества и принцип развивающего образования.

бытия ребенка, в последние советские десятилетия превратился в игрушку, в макет, своего рода демонстрационное средство реализации педагогических требований, полностью находящееся в руках школьной администрации и учителей. Это был способ манипулирования ребенком через коллектив. В результате мы разучились относиться к школьнику как к человеку и гражданину, элементарно уважать его мнение, позицию, его личность и даже мнение и позицию группы школьников, ученического «коллектива», если он оказывается способен на такую позицию. Дело в том, что школа оказалась изолированной от общества (но ср. противоположную позицию П.П. Блонского и Л.С. Выготского!), а социальная жизнь и активность ребенка в школьном коллективе стали имитацией реальной социальной жизни, социальной активности, игрой на макете. Именно поэтому наша система воспитания так быстро отмерла, как только резко изменилась социальная и социально-психологическая атмосфера в обществе. Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть (в тимуровском движении при всех его издержках был большой смысл!). Мы же все время сбиваем их на игры.

В этой связи нельзя не согласиться с О.С. Газманом, что в детских организациях советского времени (пионеры, октябрята) было рациональное зерно. «Отказываясь от положительного в нашем опыте, мы выплескиваем вместе с застойной идеологической водой и ребенка – гуманные демократические способы работы с детскими общностями, которыми владеем, лучшие образцы которых и для мировой-то педагогики имеют ценность, а уж для нашего общинного российского менталитета – тем более» (Газман, 1997, с. 378–379²²). Нынешние детские организации хотя и многочисленны, но раздроблены, чаще всего сильно политизированы и плохо продуманы с точки зрения возрастной и социальной психологии. Интересный обзор состояния российского детского движения по состоянию на декабрь 1998 года был недавно дан журналом «Итоги» (1998. № 49 (134)).

Чтобы детская организация была жизнеспособной, она должна отвечать нескольким взаимосвязанным требованиям. Содержание деятельности должно быть значимым (лично и социально) (Маслоу, 1982, с. ПО). Оно должно отвечать реальным, а не навязанным ценностям детей и подростков (Собкин, 1998). Она должна быть самоуправляемой (не взрослые «принимают» в нее детей, а дети – взрослых, если сочтут их достойными!). Она должна включать в себя систему норм, правил поведения, символов, ритуалов и отвечать доминирующей потребности подростка – потребности в общении. Одним словом, она должна соответствовать всему тому, что знает о детях и подростках современная психология.

4. Принцип развивающего воспитания

«Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сегодня школьник сформирует и выскажет какое-то мнение, примет решение, совершит социально значимое действие при помощи, совете, поддержке, пусть даже подсказке коллектива, учителя, родителей – естественно, если он осознает эту позицию и примет ее как свою, иначе это будет простейший конформизм. Но завтра он будет уже способен сформировать мнение самостоятельно, принять собственное решение, ответственно совершить поступок – а в этом и состоит наша цель. Личностное развитие школьника предполагает опережающее его участие в деятельности коллектива. Но именно участие, а не конформное следование чужим требованиям, не бездумное подражание поступкам других. Иначе никакого развивающего воспитания не получится.

²² Удивительно, но авторы в целом весьма содержательной книги «Воспитание – проблема современного образования в России» (М., 1998) И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко и Н.А. Морозова почему-то обошли эту важнейшую публикацию Газмана.

5. Принцип мотивированности

А.Н. Леонтьев (1968) писал: надо готовить почву для того, чтобы вносимые в сознание человека идеи приобрели для него субъективный личностный смысл. Сейчас ребенок идет на «воспитательное мероприятие» (если оно еще проводится...), чаще всего окруженный мощным барьером психологической защиты. Он ждет, когда его начнут воспитывать! Эффективность такого воспитания понятна... Субъективно, для самого школьника акт воспитания должен быть ответом на проблему – его собственную, личную, коллектива, общественную, государственную, общемировую.

6. Принцип проблемности

А это означает, в свою очередь, что воспитание начинается с обнаружения нами совместно со школьником наличия проблемы и поиска ее решения. Если же решение уже найдено – с обсуждения, взвешивания совместно со школьником его правильности. Пока же воспитание начинается с готовых ответов на незадаанные и вообще не существующие для ребенка вопросы.

7. Принцип индивидуализации

Нельзя воспитывать скопом. Обратная связь в воспитании должна идти от конкретной личности, а не от внешних признаков поведения. Ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное, а следовательно обедненное, «эталонное», представление о том, каким он *должен быть*, а в наше представление о том, каким этот конкретный ребенок как личность *мог бы стать*.

8. Принцип целостности воспитательного процесса

Удобные педагогические абстракции («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание» и т. п.) нельзя переносить в реальный воспитательный процесс. Как образование – не сумма предметов, а формирование единого и целостного образа мира ребенка, так и воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке – трудовое воспитание, на другой – этическое, на третьей – эстетическое... У ребенка не только голова одна – у него и сердце одно! Кстати, о самом термине «воспитательное мероприятие». Нормальный человек «принимает меры», когда ситуация складывается совсем скверно. А в обычной жизни он работает, совершает действия, поступки...²³

9. Принцип единства образовательной среды

Процесс воспитания – не дело одной только школы, и одна она обеспечить полноценное развитие личности ребенка просто не в состоянии. Ведь ребенок входит, во-первых, в другие – формальные и неформальные – общности, социальные группы и коллективы. Во-вторых,

²³ Приведем заключительные слова одной из последних статей О.С. Газмана: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества духовную жизнь. <...> Если дети, развиваясь, имеют перед собой образец уважительного отношения к миру, образец помощи и поддержки, они сами будут готовы нести добро не абстрактным людям, а человеку, который рядом с ними. Чтобы человек этот оставался самим собой и чтобы он мог сам строить свою жизнь» (Газман, 1997, с. 382).

он является членом семьи и в этом своем качестве – постоянным объектом воспитания со стороны родителей и близких. Наконец, в-третьих, он живет в том же большом и сложном мире, в котором живем мы, взрослые, читает те же газеты и, порой, те же книги, смотрит, как и мы, телепередачи, более или менее активно участвует в делах взрослых, сопереживает их радостям и тревогам, задумывается над совсем не детскими вопросами. Его воспитывает вообще жизнь. Л.С. Выготский заметил 70 лет назад: «Воспитывать – значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети» (*Выготский*, 1926, с. 240).

Понятие образовательной среды – одно из ключевых для воспитания психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое (*Ясвин*, 1997). В этом контексте особенно важны выявленные психологами основные потребности и возможности развития, которые обеспечивает детям личностно ориентированная образовательная среда. Это возможность удовлетворения (и развития):

- 1) физиологических потребностей; потребности в безопасности;
- 2) потребности в усвоении групповых норм и идеалов; потребностей в любви, уважении, признании, общественном одобрении;
- 3) потребности в труде, значимой деятельности; потребности в сохранении и повышении самооценки; познавательной потребности в особой области интересов; потребности в преобразующей деятельности; потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- 4) потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира;
- 5) потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства; потребности в самоактуализации личности (*Там же*, с. 106–110).

Более широкое понимание образовательной среды предполагает включение в нее мира массовых коммуникаций (пресса, радио, телевидение), круга чтения и создаваемой детьми и подростками собственной культурной (а точнее, «субкультурной») микросреды (примером чего могут служить типичные для больших городов подростки с плеерами и наушниками; а если у вашего ребенка есть собственная комната, поинтересуйтесь созданной им визуальной средой!). Буквально каждый из этих компонентов образовательной среды заслуживает специального психолого-педагогического анализа.

Организация «родительской среды» также не может быть исключена из воспитательного процесса. Но проблема участия родительской общественности в развитии российского образования требует особого освещения. Ограничимся ссылкой на гигантский, но в России еще совершенно не востребованный опыт деятельности объединений родителей в развитых странах Европы.

10. Принцип опоры на ведущую деятельность

Такой деятельностью для подростков, например, является деятельность общения (Д.Б. Эльконин). У них постоянный дефицит этого общения, и воспитание в этом возрасте должно входить в первую очередь именно в эту «нишу». В более общей форме можно выразить ту же мысль следующим образом. Воспитание на различных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями «самостоятельности» и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью. Так, например, сказанное выше о воспитании как самоопределении едва ли в полной мере применимо к начальной школе, где важную роль играют подражание и ориентация на «эталонную личность», в особенности на личность любимого учителя. «Нравственные и волевые свойства учителя оказывают наибольшее влияние на учащихся малого возраста. <...> Маленькие учащиеся... признают своего учителя вместилищем всяких добродетелей и совершенств, образцом во всех отношениях...» (*Кантерев*, 1982, с. 606–607).

Попытаемся подвести основные итоги сказанному выше.

К воспитанию как нельзя лучше применимы известные слова П.П. Блонского, сказанные об обучении: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» (*Блонский*, 1961, с. 126). Оптимальным способом для этого является, как говорил Л.С. Выготский, «правило, исходящее от всех, от коллектива, и адресованное тоже ко всему коллективу, поддержанное самим действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни» – а это возможно, если школа сумеет «пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера». При этом «всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» (*Выготский*, 1926, с. 231, 237, 240). Воспитание, следовательно, не есть внушение учащимся каких-то принципов жизни и деятельности, не есть навязывание им системы отношений, но поддержка и выращивание *естественной человечности в детях*.

Разрабатываемая в рамках Образовательной программы «Школа 2100» концепция российского образования (применительно к массовой школе) в части, касающейся воспитания, опирается именно на такое понимание. Настоящая статья и является конспективным изложением нашего подхода к воспитанию.

Как можно видеть, в основе этого подхода лежит педагогическая, возрастная, социальная психология. «В будущем всякий учитель должен строить всю свою работу на психологии...» – писал Л.С. Выготский (*Там же*, с. 341). Мы считаем, что это будущее уже пришло. Во всяком случае, психология готова к тому, чтобы стать основой развития новой системы образования.

2.6. Оценка, отметка, самооценка

Начнем с того, что оценка и отметка – не синонимы. Оценка (любая – хотя бы улыбка учителя или словесное ободрение) – это совершенно необходимая «обратная связь» в учебном процессе. А главное – что, как еще до Великой Отечественной войны показал выдающийся отечественный психолог Б.Г. Ананьев, оценка нужна для того, чтобы у ученика сложились умения *самооценки*.

А отметка – это формализованная система оценок. Она считается пятибалльной, но на самом деле четырехбалльная – «двойка», «тройка», «четверка», «пятерка». Отметки бывают текущими (например, когда они ставятся за устный ответ на уроке или за конкретную письменную работу) или итоговыми (за четверть, за учебный год).

Психологический смысл школьной отметки сейчас совершенно утерян. Как убедительно пишет А.Б. Воронцов, сейчас «система отметок, во-первых, вызывает в детях чувство страха, во-вторых, служит причиной разлада между учащимися и взрослыми, в-третьих, вносит зависть и раздор в товарищескую среду учащихся, в-четвертых, содействует возникновению и упрочению формального отношения к делу со стороны как учащихся, так и педагогов» (Воронцов, 1998, с. 146). Действительно: как может оценка преобразоваться в самооценку, если ученик не понимает, за что ему поставлена «двойка»? Ведь он может получить «двойку» за что угодно: за то, что решил задачу не тем способом; за то, что хотя решал задачу, но не сумел решить; за то, что вообще ее не решал; за то, что сделал опisku; за то, что у него плохой почерк; или даже вообще за то, что он раздражает учителя...

Чувство страха... Отметка, как говорят психологи, – «стрессогенный фактор». Об этом задумывался еще замечательный советский педагог В.А. Сухомлинский. А конкретные шаги в этом направлении сделал его ученик, основоположник «педагогике сотрудничества» Шалва Александрович Амонашвили. Он вообще (по крайней мере в младших классах) ввел безотметочное обучение; вернее, он отказался от текущих отметок, а четвертные и годовые ставятся в его системе самим учеником с участием всего класса и, разумеется, учителя. Представим себе, что ученик Гиви знает предмет на «четверку». На вопрос, какую отметку он себе выставит, он может ответить: «пятерку». Но тогда весь класс зашумит, что на пятерку Гиви не тянет. Может ответить «тройку». Но для того и учитель, чтобы мягко объяснить, что Гиви себя недооценивает. И Гиви останется только поставить себе то, чего он заслуживает... Вот это как раз и есть путь к формированию самооценки!

Наша позиция формулируется кратко: максимум оценок – минимум отметок. Текущие отметки вообще едва ли нужны – а если нужны, то только положительные (причем дифференцированные). Дело в том, что сейчас отметки ориентируют школьника на *негативное* подкрепление: он старается «уйти от двойки». А нужно, чтобы они несли в себе *позитивное* подкрепление, оценивали не *факт незнания*, а *степень знания*.

2.7. Организация учебной и личностной подготовки перехода детей из начальной школы в основную

Переход ребенка из начальной школы в основную связан, с одной стороны, со значительными организационными изменениями, с другой, предполагает новое для ребенка педагого-психологическое пространство.

Организационная новизна основной школы прежде всего в том, что она построена на новом для ребенка принципе – распределения получаемой информации по *предметам и образовательным областям*. Распространенной ошибкой авторов программ, учебников и стандартов здесь является приоритетность отдельного предмета перед образовательной областью, что приводит к распадению целостного знания на отдельные фрагменты, плохо связанные друг с другом в сознании школьника. Поэтому, с одной стороны, при выходе из начальной школы ребенок должен получить четкую установку на принципиальную целостность и системность школьного знания, а с другой, в основной школе с самого начала эти целостность и системность должны быть обеспечены, и ясное представление о них должно стать важнейшим объектом текущего и промежуточного контроля. Второе, что ново для выпускника начальной школы – это переход к новой предметно-пространственной среде школы, в частности к кабинетной системе, работе в лаборатории, самостоятельной работе. Обычно в начальной школе ребенок не вводится в эту новую для него среду, что приводит к задержке его адаптации к условиям основной школы. Третье – общение с различными учителями-предметниками, что также непривычно для выпускника начальной школы (различные стили педагогического общения, различный уровень и характер требований и т. д.). Мы считаем, что уже в IV классе школьник должен получить опыт общения и по возможности учебного взаимодействия с различными учителями.

В собственно психолого-педагогическом плане нуждаются в специальном обеспечении как на выходе из начальной школы, так и в начале основной следующие моменты.

1. *Владение функциональной грамотностью*, то есть владение навыками и умениями, связанными с учебной, вообще познавательной и творческой деятельностью в рамках той или иной образовательной области (предмета), необходимой для усвоения этого предмета (образовательной области), формирования самостоятельной деятельности учебно-познавательного характера и вообще для решения теоретических и практических задач, встающих перед ребенком в процессе образования и дальнейшей его жизнедеятельности. Другой стороной функциональной грамотности является способность ребенка к самоконтролю и самооценке. Иными словами, к моменту окончания начальной школы у ребенка должна быть сформирована *операциональная готовность к обучению в основной школе*. Ее сформированность может и должна быть важнейшим предметом контроля при переходе из начальной школы в основную. Соответственно в начале основной школы целесообразны специальные (дополнительные) занятия компенсационного характера для тех детей, у которых по тем или иным причинам эта готовность осталась не полностью сформированной. *Это принципиально важно, ибо именно такая несформированность является основной причиной неуспеваемости в основной школе.*

2. Важной особенностью основной школы является дальнейшее развитие *рефлексии ребенка над своей учебно-познавательной деятельностью*. Оно выражается в формировании самостоятельной познавательной деятельности; ученик основной школы должен владеть навыками самостоятельного поиска информации (и иметь потребность в таком поиске); он должен иметь представление о «неабсолютности» знания, его гипотетичности, правомерности существования различных точек зрения по тому или иному вопросу; отличать модель действительности от самой действительности; понимать принципиальное отличие владения знаковыми

системами (язык, математика) от естественнонаучного знания и т. д. Уже при выходе из начальной школы основы всего этого должны быть заложены.

3. Еще одна важная особенность развития ребенка на этапе перехода от начальной к основной школе связана с его *самостоятельностью и инициативностью*, желанием и умением осуществлять учебно-познавательную деятельность не только по заданию учителя. Другой стороной тех же процессов является способность школьника сформировать собственную позицию и отстаивать ее в дискуссии. В начальной школе следует всячески поддерживать такую самостоятельность и инициативность, а в начале основной – не только поддерживать, но и целенаправленно стимулировать; об этом приходится специально говорить, так как значительная часть даже опытных учителей-предметников недооценивают важность этого и порой даже негативно относятся к самостоятельности позиций школьника, воспринимая ее как покушение на свой авторитет.

4. В связи с этим чрезвычайно важна такая особенность развития учащихся основной школы, как *новый тип совместной учебно-познавательной деятельности учащихся и учителя*. Объективно в первой половине основной школы резко *ослабевают познавательная мотивация учения и авторитет учителя*, перестающего быть для школьников единственным и абсолютным источником знаний и ценностей. Отсюда необходимость доминирования в деятельности учителя функции *«режиссера» коллективной учебно-познавательной деятельности*, что необходимо для успешного формирования в основной школе самостоятельной, творческой учебной деятельности учащегося. Однако для того, чтобы был обеспечен этот тип совместной учебно-познавательной деятельности, уже в начальной школе совместная (коллективная) деятельность должна стать естественной для учащихся.

5. И наконец, *изменение уровня и характера учебной мотивации* не должно быть для учителя неожиданностью. Основы мотивации нового типа должны закладываться уже в начальной школе. Напомним выделенные еще Л.С. Выготским устойчивые сферы интересов подростков – «эгоцентрическая доминанта», «доминанта дали», «доминанта усилия», «доминанта романтики». Для учащихся основной школы важны также их *социометрический и вообще социально-психологический статус* (особенно оценка их личности и деятельности другими) и *мотивация достижения* (мотивация успеха). В этом плане можно говорить о необходимости формирования у ребенка *мотивационной готовности к учению в основной школе*.

Рекомендации по организации участия родителей в образовательном процессе на начальной ступени

Главное противоречие между позицией сегодняшней школы и позицией многих родителей в отношении ребенка заключается в характере основных требований к ребенку. Если школа добивается оптимального развития каждого ребенка, соответствующего возрасту и его (ребенка) индивидуально-личностным особенностям, склонностям и способностям; если для нее главным является не накопление знаний, умений и навыков, а достижение определенного уровня познавательного, социально-личностного и эстетического развития; если в основу оценки такого развития кладется не абсолютная, а в первую очередь относительная успешность, темп продвижения ребенка, – то многие родители подходят к оценке успешности своих детей формально, измеряя эту успешность количеством положительных и отрицательных отметок, недооценивая индивидуальные склонности, особенности и трудности именно данного ребенка, стремясь, чтобы их ребенок был «как все», а не шел своим собственным путем. Обычно такое отношение родителей связано с отрицательной оценкой инициативности ребенка, с ошибочным представлением о том, что главное – «слушаться» учителя и правильно воспроизводить выученное.

Более того: нередко у родителей возникают конфликтные отношения с учителем именно потому, что они не могут понять и принять изменения требований сегодняшней школы к ребенку. Отсюда рождается травмирующее ребенка противоречие в требованиях к нему.

Поэтому одна из главных задач работы с родителями на начальном этапе – это разъяснение им сегодняшней «идеологии» российского образования, зафиксированной в Законе РФ «Об образовании» и других правительственных документах, дискредитация укоренившихся в их сознании мифов о сегодняшнем образовании и убеждение родителей в том, что новая образовательная парадигма важна и полезна именно для самих детей, их будущей жизнедеятельности, их нормального и гармоничного психологического развития.

Вторая важнейшая задача – доведение до родителей необходимой информации об образовательном процессе, с тем, чтобы обеспечить не просто снятие противоречий между позициями школы и родителей, но и реальное *участие* родителей в образовательном процессе. Это особенно важно в тех случаях, когда школа работает в рамках нетрадиционных образовательных систем (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова, система «Школа 2100» и др.), где сама организация и технология учебного процесса отличается от привычной. Одним словом, школа по возможности должна обеспечить «педагого-психологическое просвещение» родителей, вероятно, в виде занятий с ними типа семинарских. А это в свою очередь означает, что более или менее спорадические встречи учителя с родителями на родительских собраниях должны уступить место систематической (во всяком случае, на самом первом, наиболее ответственном этапе) *работе* с ними. В частности, родители должны представлять себе особенности принятых в данной школе (классе) учебников и других учебных материалов и работы по этим учебным материалам. Для них важно иметь представление и об учебном плане в целом, и о том, каким именно путем школа планирует работать с их детьми в дальнейшем.

Указанные рекомендации могут быть успешнее всего реализованы при условии создания общероссийской родительской организации, в функции которой могла бы войти систематическая работа с родителями в данном направлении.

Увеличение языковой подготовки в начальной школе, обеспечение коммуникативной направленности изучения иностранного языка в начальной школе

1. Обеспечение коммуникативной направленности учения в начальной школе касается как иностранного, так и родного языка. В этом плане важно прежде всего формирование умений разных видов устной и письменной речи, а также комплексное овладение учащимися различными видами речевой деятельности. К моменту окончания начальной школы особенно важно обеспечить максимум функциональной грамотности на родном и иностранном языках, в первую очередь умения просмотрового и ознакомительного чтения, полноценного аудирования (для иностранного языка – в пределах программного материала), а также инициативной (спонтанной) речи (для иностранного языка – в пределах программного материала). Целесообразно строить курс родного языка (включая чтение и письмо) и курс иностранного языка на общих основаниях как взаимосвязанные части единого введения в образовательную область «Словесность» (см. концепцию единого подхода к предметам языкового цикла).

2. Уже в начальной школе важно обеспечить все три основных аспекта владения иностранным языком. Это коммуникативный аспект (ориентация на «другого» с целью воздействия или сотрудничества), познавательный аспект (язык как ключ к культуре и ментальности «другого») и личностный аспект (естественность и способность самовыражения при пользовании иностранным языком).

3. Целесообразно начинать изучение иностранного языка в начальной школе со II класса. Однако в обозримые сроки система образования не может обеспечить все школы РФ ква-

лифицированными учителями (учитывая повышенные профессиональные требования к учителю иностранного языка в начальной школе и дефицит преподавателей иностранного языка в настоящее время). Поэтому в течение 5–10 лет следует предусмотреть выбор школой одной из двух моделей – со II или с V класса. При этом следует иметь в виду, что эти варианты соответствуют различным сензитивным периодам: если начало со II класса приходится на период интенсивной коммуникации и игровой деятельности ребенка, то более позднее начало падает на период, оптимальный с точки зрения анализа языка и сознательной систематизации.

4. В рамках начальной и основной школы целесообразно обеспечить овладение двумя иностранными языками, одним из которых обязательно является английский (как это происходит во всех развитых странах Европы). Однако в силу организационных и кадровых причин реально ставить такую задачу для массовой школы можно лишь по истечении 5–10 лет. Вместе с тем очень опасно в это время полностью замкнуть изучение иностранного языка на английском языке, так как это приведет к потере традиции и уходу учителей немецкого, французского и других языков из системы школьного обучения. Во всяком случае, в системе высшего педагогического образования подготовка учителей этих языков не должна ни свертываться, ни тем более прекращаться.

2.8. Психология учения и обучения в дошкольном возрасте

В названии данной статьи содержится на первый взгляд противоречие. Можно ли вообще говорить об *обучении* применительно к возрасту, который так и называется – *дошкольный*?

Чтобы ответить на этот вопрос, нам придется вкратце охарактеризовать вообще психологические особенности и, как принято говорить, «психологические новообразования» дошкольного возраста. И прежде всего, определить его границы.

По Л.С. Выготскому и его ученику Д.Б. Эльконину, на чьи позиции мы здесь опираемся, дошкольный период в развитии ребенка ограничен двумя возрастными кризисами этого развития. Это так называемые «кризис 3 лет» и «кризис 7 лет». Кризис 3 лет связан с появлением у ребенка самосознания («я») и возникающего в этой связи изменения социальной ситуации развития: впервые возникает система отношений со взрослыми. Внешне этот кризис выражается в хорошо известном любому родителю негативизме и упрямстве. Гораздо менее изучен кризис 7 лет, одним из основных симптомов которого является потеря ребенком непосредственности.

В социально-психологическом плане «дошкольный» возраст может быть понят как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, то есть механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям идеальным образцам, усвоенным от взрослых.

В этот период возникают также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и по форме присутствия взрослого в той или иной деятельности ребенка. Здесь могут быть выделены три типа. Во-первых, игра, в которой взрослый со своим отношением к вещам и другим людям присутствует опосредствованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Она и является ведущим типом деятельности. В ней, с одной стороны, благодаря ролевому действию происходит усвоение этических норм, с другой – формирование самого механизма личностного поведения...

Во-вторых, организованные занятия, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых занятий и их оценку. Педагог присутствует здесь и непосредственно, и как выразитель отношений со взрослыми вообще. Только в конце дошкольного возраста возникают специфические отношения к воспитателю как к учителю и к занятию как учебному, то есть выделяются чисто учебные задания и цели.

В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных режимных моментов, в которой отношения ребенка и педагога даны в непосредственной форме.

Дифференциация этих типов деятельности происходит постепенно, и в самом начале дошкольного возраста все они довольно близки друг к другу (*Эльконин*, 1995б, с. 115–116).

С другой стороны, «изменение структуры деятельности ребенка между 3 и 6 годами очень динамично. Ребенок переходит к освоению новых видов деятельности, требующих нового видения вещей, людей, новых связей взаимодействия, входя в новое пространство действий, где расширяется сфера отношений, увеличиваются контакты, усложняется его роль в общих играх и делах. <...> В период от 5 до 6 лет происходит ускорение этого процесса, что приводит к шести годам к развитию у ребенка отчетливо проявляющейся готовности и способности ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения» (*Фельдштейн*, 1997, с. 117–118).

Итак, дошкольник при помощи взрослых впервые выходит из узкого семейного мирка в мир взрослых людей и разнообразными способами *моделирует* этот мир (*Обухова*, 1996, с. 239).

Основными психологическими новообразованиями дошкольного возраста являются следующие.

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения (Л.С. Выготский).
2. Возникновение первичных этических инстанций (Л.С. Выготский).
3. Возникновение соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев).
4. Возникновение произвольного поведения (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец).
5. Возникновение личного сознания (*Там же*, с. 262–264).

Уже из сказанного видно, что – по крайней мере, во второй половине дошкольного детства – ребенок уже психологически готов если не к школе (проблема готовности к школе – особая проблема), но во всяком случае к деятельности учения. Недаром один из немецких исследователей дошкольного возраста, Кро, считал, что даже у трехлетнего ребенка уже есть способность к школьному обучению.

Одним из немногих психологов, специально занимавшихся вопросами обучения дошкольников, был Лев Семенович Выготский. Ему принадлежит замечательная работа «Обучение и развитие в дошкольном возрасте», впоследствии неоднократно перепечатывавшаяся.

Одним из основных положений этой работы Выготского является мысль о том, что для всякого обучения, а особенно дошкольного, «существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные сроки» (*Выготский*, 1996, с. 127). Причем наиболее важны здесь те психические свойства ребенка, которые еще не созрели, не сложились окончательно, а находятся в процессе созревания. И «слишком позднее обучение, которое уже минует срок созревания, теряет возможность воздействовать на эти еще не созревшие процессы» (*Там же*).

Второе принципиально важное положение Выготского мы уже затрагивали. Речь идет о том, что в этот период «закладывается общее представление о мире, о природе, об обществе, о самом себе. <...> Дошкольник имеет некоторые элементы преемственных связей, перебрасывающих мост к развитому мировоззрению человека, закончившего детский период своего развития» (*Там же*, с. 130). Иными словами, в дошкольном возрасте начинает впервые складываться *образ мира человека*. Другой вопрос, что, как отмечает Д.Б. Эльконин, возникает противоречие между высоким уровнем познавательных потребностей ребенка и пока еще низким уровнем его интеллектуальных возможностей: «Когда ребенок приходит в школу, он вынужден от глобальных, мировых проблем перейти к элементарным вещам, тогда обнаруживается несоответствие между познавательными потребностями и тем, чему учат ребенка в первые месяцы школьной жизни» (см.: *Обухова*, 1996, с. 263). Как пишет Эльконин, «детская мысль в этот период направлена на дифференциацию и обобщение явлений действительности (дифференциация живого и неживого, природных явлений и общественных, прошлого и современности, добра и зла и т. п.). Именно на основе такой дифференциации возникают начальные общие представления о природных и общественных явлениях, дающие первый контур того, что условно может быть названо мировоззрением (в том смысле, что в этих общих представлениях начинают складываться тенденции не просто к знанию об единичных фактах, а к знанию об их связи)» (*Эльконин*, 1995, с. 137).

Следующая важная мысль Выготского: да, дошкольник способен к обучению, к работе по определенной программе. «Но вместе с тем саму программу он по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой. <...> Эта программа... должна быть программой единого систематического цикла общеобразовательной работы. Вместе с тем... она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления...» (*Выготский*, 1996, с. 131).

Каковы эти особенности мышления? По мнению Выготского, дошкольник оперирует не собственно понятиями («научными понятиями»), а общими представлениями («житей-

скими понятиями»). Такое разделение едва ли корректно. Видимо, Выготский гораздо ближе к истине, когда он противопоставляет оперирование обобщенными ситуациями и оперирование внеситуативными абстрактными связями.

Следующее исключительно важное положение: предметное обучение в школе должно опираться не на совокупность конкретных фактов, знакомых ребенку, а на тенденцию дошкольника «понять не только конкретные факты, но установить и некоторые обобщения» (*Там же*, с. 132).

В дошкольном возрасте не нужно изучать ни историю литературы, ни литературную классику – «задача заключается в том, чтобы вообще открыть перед ребенком мир словесного искусства» (*Там же*, с. 133). То же относится и к музыке, и к науке – надо «сделать возможным преподавание науки с точки зрения логики этой науки» (*Там же*).

Существенна мысль Выготского, что внутри дошкольного периода есть свои подпериоды, в рамках которых возможности ребенка различны. Кстати, этот принцип (как и ряд других) отразился в разработанных «Школой 2000...» курсах «Игралочка» и «Раз – ступенька, два – ступенька...».

И последнее, едва ли не самое существенное положение. «Всякое обучение предполагает свой период эмбрионального развития, свой период предучения, подготовки к учению. Монтессори начинает учить писать ребенка не тогда, когда он берет в руки карандаш или перо, а задолго до этого. Всякая сложная деятельность при обучении в дошкольном возрасте непременно нуждается в таком подготовительном периоде своего эмбрионального развития» (*Там же*, с. 134).

Мы так подробно остановились на взглядах Выготского (и отчасти на их развитии Д.Б. Элькониным), потому что эти взгляды далеко не в достаточной степени реализованы в практике дошкольного образования. Как правильно констатирует Л.Ф. Обухова, обучение дошкольников «характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу, – никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких, как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности» (*Обухова*, 1996, с. 266).

По Эльконину-Обуховой можно выделить четыре линии развития дошкольника, определяющие готовность его к школьному обучению: линию формирования произвольного поведения, линию овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линию перехода от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого или других) и линию мотивационной готовности. Эти четыре линии развития – с учетом изложенных выше позиций Выготского – и должны определять содержание и дидактику дошкольного образования.

2.9. Основные пути системного обновления организации образовательного процесса в старших классах

Понятие «старшей школы» соотносится, как правило, с 12-летним обучением (XI–XII классы). Однако даже при сохранении 11-летнего срока обучения соответствующий этап в разрывании образовательного процесса представляется необходимым. В этом случае он будет приходиться на XI или X–XI классы. Старшая школа – качественно своеобразный этап образования, образующий переход от основной школы или к профессиональной деятельности (на более высоком уровне, чем это возможно после окончания только основной школы), или к высшему образованию (и соответственно послевузовскому образованию и повышению квалификации).

Психолого-педагогическое содержание образования на старшем этапе предполагает следующие основные линии развития.

1. Профессиональная ориентация и подготовка к получению высшего профессионального образования.

2. Систематизация ранее полученных предметных знаний, складывание у учащихся целостного образа мироздания, обеспечение у них единого философского осмысления природы, общества и человека независимо от избранного профиля; развитие у школьников умений рефлексии над системой предметного знания, способности взгляда на предмет, образовательную область, целостное знание «с птичьего полета».

3. Субъективный и объективный переход от установки на получение знаний, умений и навыков (на учение) к установке на овладение целостным знанием о мире, на умение самостоятельно расширять и углублять это представление (на науку).

4. Углубление вариативности образования, предоставление учащимся больших возможностей самостоятельного выбора образовательной траектории в соответствии с его интересами, ценностями, познавательным опытом, жизненными целями и индивидуально-психологическими особенностями (не только профильность, но и возможности выбора элективных и факультативных курсов).

5. Усиление творческого (креативного) начала в деятельности учащихся, целенаправленное формирование у них навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности.

6. Дальнейшее углубление ориентации на целевые стандарты, то есть на достижение определенного уровня компетентности в данной предметной области, а не на овладение фиксированным по количеству и качеству учебным материалом.

7. Соответственно для старшей школы должны быть характерны большая зависимость деятельности учителя от выбора учащихся, ориентация учителя на стимуляцию, организацию и поддержку различных форм самостоятельной, в особенности творческой, деятельности учащихся.

Эти линии (задачи) конкретизируются следующим образом.

1. В соответствии с принятыми документами содержание образования в старшей школе должно иметь профильную ориентацию. Психологически это связано с тем, что уже на втором этапе основной школы (в старшем подростковом возрасте) начинается выбор сферы будущих профессиональных интересов школьника, его первичная профессиональная ориентация. Во всяком случае, следует ожидать, что к началу старшей школы школьник способен как минимум выбрать желаемый профиль обучения. В этом смысле нежелателен «общеобразовательный», то есть «никакой», профиль, тем более что в реальных школах «беспрофильные» старшие классы, как правило, комплектуются из учащихся без ярко выраженных способностей и склонностей и с низким уровнем познавательной мотивации. С другой стороны, профильность старшей школы не только не исключает, но прямо предполагает во

всех профилях серьезный общеобразовательный и общекультурный компонент. К содержанию такого компонента относятся, в частности, литература, родной и иностранный языки, экология, экономика, психология с педагогикой.

Существенным компонентом содержания образования в старшей школе должно быть обеспечение готовности выпускника к непрерывному образованию, прежде всего к получению в вузе высшего профессионального образования. В частности, выпускник должен владеть видами познавательной и коммуникативной деятельности, необходимыми в процессе высшего образования и в реальной жизни, но не обеспечиваемыми основной школой (просмотровое чтение, слушание и запись лекций, конспектирование, реферирование и аннотирование, навыки и умения самостоятельной исследовательской деятельности, библиографическая работа, устная и письменная научная речь, публичная речь и т. п.). Перенос овладения этими видами деятельности из вуза в старшую школу резко повысил бы эффективность вузовского образования на младших курсах (как своевременный выбор профиля снизил бы отсеивание на I–II курсах вуза), сэкономив время, уходящее на адаптацию вчерашнего школьника к условиям и требованиям вуза.

2. Главный путь системного обновления образования на этапе старшей школы – это переход от организации обучения по предметному принципу (хотя и в рамках образовательных областей) к новому соотношению предмета и образовательной области, а именно к появлению в старшей школе, организованной по профильному принципу, так называемых синтезированных курсов. Под ними понимаются предметы, объединяющие материал близких наук и дающие целостное и обобщенное представление о той или иной предметной области. Примером таких синтезированных курсов могут быть «Культура и общество» (обществоведение + история + философия + право + искусство), «Естественнонаучная картина мира» и др.

3. Установка учащихся «на науку» предполагает, с одной стороны, отказ от преобладания учебников традиционного типа и широкое использование в образовательном процессе справочников, хрестоматий и других учебных материалов, изначально рассчитанных на максимум самостоятельной деятельности учащихся и приближенных к типу учебных пособий и других учебных материалов для высшей школы; с другой стороны, она предполагает принципиально иную организацию самого учебного процесса, в частности отказ от традиционной классно-урочной системы с преобладанием фронтально-индивидуального общения учащихся и учителя. Здесь старшей школе должны быть предоставлены широкие права выбора форм образовательного процесса (групповое обучение типа проектного, лекционно-семинарская форма и т. п.) и форм промежуточного контроля (зачеты, рефераты, не говоря уже об отказе от традиционной пятибалльной системы отметок).

4. Существенным моментом, связанным с возможностями выбора учащимся образовательной траектории, является система компенсационных занятий, задача которых либо ликвидировать разрыв между целями, которые должны были быть достигнуты в основной школе, и реальной обученностью конкретных учащихся, либо дать возможность учащемуся скорректировать выбранную траекторию. Так, уровень овладения иностранным языком в обычной образовательной школе в принципе не может обеспечить ее выпускнику возможность поступления на факультет или в институт иностранных языков; следовательно, если учащийся все-таки склонен избрать эту профессию, он нуждается в компенсационном курсе иностранного языка, приближающем уровень владения языком к уровню, обеспечиваемому школой с углубленным преподаванием языка.

5. Ориентация образовательного процесса на креативность предполагает в старшей школе внедрение заданий и способов контроля нетрадиционного типа, требующих выхода за границы программного материала и самостоятельной деятельности с источниками, а также максимального расширения работы по индивидуальным программам.

Другой стороной этой проблемы является целенаправленное развитие в старшей школе умений теоретического мышления. Оно необходимо уже потому, что даже в учебниках эмпирические и теоретические знания недостаточно разведены, теоретические знания часто преподносятся как рядоположные с эмпирическими, теоретические объяснения и модели воспринимаются учащимися не как альтернативные гипотезы, требующие верификации, а как единственно возможные, неопровержимые, однозначно установленные. У учащихся отсутствует умение ориентироваться в структуре и основаниях научного объяснения, а также в областях их предметной отнесенности, вообще умение рефлексивной ориентировки в знаниях, они не владеют операциями и действиями классификации и иерархизации знаний, выдвижения гипотез и т. п. Это делает крайне желательным специальное обучение старшеклассников основам представлений о теоретических знаниях.

6. Сказанное выше о приоритете целевых стандартов над «программными», особенно актуальном для старшей школы, в совокупности с другими линиями развития требует пересмотра средств и способов итогового контроля (итоговой аттестации) выпускников старшей школы.

7. Требования к учителю старшей школы являются, как видно из всего сказанного, специфичными. Исследования показывают, однако, что значительная часть учителей не владеют, например, основами теоретического мышления, неправильно представляют себе соотношение эмпирического и теоретического знания, являются «узкими предметниками» и затрудняются в выходе за границы своего предмета, механически переносят на старшую школу приемы, методы, стиль общения, свойственные основной школе (и не всегда оптимальные даже для нее).

Излагаемое понимание путей обновления образовательного процесса в старшей школе влечет за собой следующие содержательные и дидактические требования к основной школе (прежде всего к ее второму этапу).

1. Уже в основной школе необходимо отказаться от линейного построения предметных программ и предусмотреть системную рефлексивную работу учащихся над всей изучаемой предметной областью, а также раскрытие содержательных взаимосвязей между различными предметами (в рамках образовательной области) и образовательными областями.

2. Именно в основной школе должны быть заложены основы профессиональной ориентации учащихся.

3. Именно в основной школе должны быть впервые представлены нетрадиционные формы работы, призванные преобладать в старшей школе, с тем, чтобы переход от основной к старшей школе не вызывал психологических трудностей у учащихся.

4. Завершение обучения в основной школе должно обеспечивать достижение основных целей (соблюдение целевых стандартов) с тем, чтобы не переносить на старшую школу необходимость «доучивания». Сами стандарты в основной школе должны быть именно целевыми.

5. В основной школе, как в обязательных (программных) курсах, так и в различных формах дополнительного образования, должна господствовать установка на креативность и должны методически поддерживаться любые попытки учащихся выйти за пределы программного материала, найти самостоятельное, отличное от предлагаемого учителем и учебником решение проблемы, предложить альтернативное истолкование фактов и т. п.

В основной школе желательно частично отходить от традиционных форм образовательного процесса, постепенно отучивая учащихся от «школьничества». Это касается и организации урока, и системы контроля, и т. д.

Часть 3. Психология и методика обучения языкам

3.1. Не надоело ли нам быть глухонемыми?

У специалистов по коррекционной педагогике есть такое понятие – «функциональная глухонмота». У человека вроде и со слуховым, и с речевым аппаратом все в порядке – никаких органических нарушений нет. И голова работает неплохо. А все равно ни слова не слышит и ни слова сказать не может.

Мы с вами страдаем такой функциональной глухонмотой.

Даже на родном нашем русском языке. Много лет подряд уроки русского языка в школе вырождались в обучение правильному письму (а выпускники школ как были, так и остались неграмотными – в простом диктанте делают буквально десятки орфографических и пунктуационных ошибок) и нормам культуры речи – но послушайте, как говорят тележурналисты и политические деятели, почитайте любую газету. Наши школьники способны написать изложение или сочинение, особенно если мы им подсуем образец. Но, даже закончив школу, они не владеют толком ни письменной, ни устной *речью*.

Вы часто видели выпускника, который мог бы написать простейшую деловую бумагу, используя деловую речь?

Студента, который владел бы начатками профессиональной научной речи – как устной, так и письменной? У меня были даже аспиранты (талантливые и с родным русским языком), которые как огня боялись чистого листа бумаги. Приходилось и руководить, и «рукой водить».

Школьника, владеющего стихосложением и вообще художественной речью? Иван Пущин вспоминал: «Как теперь, вижу тот послеобеденный класс Кошанского, когда... профессор сказал: "Теперь, господа, будем пробовать перья! Опишите мне, пожалуйста, розу стихами". Наши стихи вообще не клеились, а Пушкин мигом прочел два четверостишия...» Задумаемся: ладно, стихи «не клеились», но Кошанский не мог же дать лицейскому классу *невыполнимого* задания! Значит, не только Пушкин, Дельвиг, Илличевский, но и будущий моряк Матюшкин, и будущий чиновник Корф, и сам Пущин все-таки основами художественной, в том числе поэтической, речи должны были владеть.

Да, в школе, в том числе массовой, появились программы и учебники по риторике. Да, стали кое-где учить школьников искусству писать деловые бумаги. Да, я сам присутствовал в одной из московских школ (французской гимназии с гуманитарным уклоном) на *научной* конференции школьников по языкознанию, о которой с похвалой отзывались участвовавшие в ней профессора и научные сотрудники Академии наук. Но все это капля в море.

Взяв перо в руки, мы все начинаем напоминать булгаковского Ивана Бездомного – я имею в виду его неудачную попытку написать заявление в милицию. «Иван работал усердно и перечеркивал написанное, и вставлял новые слова, и даже попытался нарисовать Понтия Пилата, а затем кота на задних лапах. Но и рисунки не помогли, и чем дальше – тем путаннее и непонятнее становилось заявление поэта».

А уж о нашем с вами ораторском искусстве лучше не говорить вообще...

Это родной язык. Теперь посмотрим на владение языками наших ближайших соседей – других народов России.

Возьмем Калмыкию. В ней по данным последней переписи жили примерно 146 тыс. калмыков и 121,5 тыс. русских. Так вот: русским языком владели 137 тысяч калмыков – почти все. А русских, владевших калмыцким, на всю республику было – угадайте, сколько? не угадаете! – 270 человек. Вы уверены, что за прошедшие восемь лет их стало больше? По данным той же переписи, языками народов России свободно владели 0,7 % русских Российской Федерации...

Это ли не глухонемога?! И опасная...

Пойдем дальше.

В самой «лингвистически малограмотной» стране Европейского Союза – Италии – из каждых 100 человек 23 владеют иностранным языком. Около 7 % европейцев владеют, кроме родного, еще *двумя* языками (и, что немаловажно, еще 21 % хотел бы владеть двумя, но по тем или иным причинам не может). Из каждых 100 немецких юношей 20–22 лет 25 *свободно* говорят по-английски, а 63 – могут объясняться на этом языке. Свободно говорящих по-английски немецких девушек еще больше – целых 35 %!

В не замеченной прессой замечательной книге первого директора Института Гете в Москве Катинки Дитрих ван Беринг «Со мною навсегда. Письма из России» приводятся аналогичные данные по России, вернее СССР. Цитирую: «Лишь 1,3 % населения бывшего Советского Союза... активно владеют каким-либо западным языком». Не подумайте, что это злонамеренная клевета на Россию и русский народ. Еще до выхода этой книги мы в нашем вузе – Институте языков и культур им. Л.Н. Толстого, работая над проектом Федеральной программы «Система языкового образования в России» (он был напечатан и обсужден, а дальнейшая его судьба понятна – наступил 1995 год...), по косвенным данным оценили число граждан РФ, активно владеющих хотя бы одним иностранным языком, примерно в 2–3 %. Во всяком случае, разница с Западной Европой по крайней мере *на порядок*.

Чем вызвано такое отставание?

Попытаемся разобраться сначала, чем объясняется высокий уровень владения языками у наших европейских соседей. Во-первых, это *традиция*. В большинстве стран Европы просто-напросто *принято* владеть иностранным языком, это естественное требование к любому мало-мальски образованному человеку. Немец, француз, англичанин, свободно переходящий в разговоре с иностранцами с одного языка на другой, способный вести на двух-трех языках коммерческие переговоры или читать лекции, не вызывает удивления у окружающих, это обычно. Дети европейской интеллигенции, вообще «среднего класса», с младых ногтей воспитываются в атмосфере многоязычия и, так сказать, многокультурности. В школе эта атмосфера сохраняется и укрепляется: там ребенок обычно обучается двум-трем языкам, из них по крайней мере один обязателен. В Голландии и Португалии обязательных иностранных языков два, в Люксембурге три.

Во-вторых, «многоязычность» европейцев определяется *практическими потребностями*. Они на Западе очень велики. По данным одного исследования, из 800 предприятий в трех промышленных районах Германии около 96 % нуждается в работниках со знанием английского языка, порядка 80 % – французского, около 40 % – испанского. (В русском пока нуждается всего 5 %.) Фирмы и государственные учреждения тратят немалые суммы на обучение своих сотрудников языкам. В системе финансовых академий Германии есть свой институт иностранных языков. В Европе процветают не менее 10 крупнейших языковых центров, имеющих отделения в других странах, – по существу, транснациональных корпораций: «Школа Берлица», «Инлингва», «Евроцентр»... В среднем две трети европейцев хотя бы раз побывали в другой стране Европы (по делу или как туристы): в Германии, Бельгии, Дании, Голландии, Люксембурге таких девять из десяти; 50 % немцев бывали во Франции, 40 % французов – в Германии.

В-третьих, мощным фактором изучения языков на Западе сейчас является все углубляющаяся политическая, экономическая, финансовая, культурная *интеграция европейских стран*. Студенты переезжают в рамках общеевропейской программы «Эразмус» из университета своей страны в университеты других стран, как когда-то странствующие школяры-ваганты. В Европарламенте заседают люди с десятком различных родных языков. В любой стране Европы можно купить товары производства любой другой страны. Множатся филиалы и отделения фирм в соседних странах. (Вы скажете: у нас то же самое. Верно. Но масштабы несопоставимы.

И цены – в пересчете на среднюю зарплату.) В школах и университетах процветает так называемое многокультурное обучение, которое учит, прежде всего, уважать язык и культуру соседа, чувствовать себя гражданином не только своей страны, но и Европы и мира в целом.

А что у нас?

В нашей стране традиция владения языками тоже когда-то была, но давно утеряна. Офицерство, дворянство, старая интеллигенция, тогдашние «новые русские» типа Морозова, Мамонтова, Рябушинских либо сгорели в огне Гражданской войны, либо эмигрировали, либо сгнили в сталинских лагерях. Помните «Ивана Чонкина»? В те годы даже просто свободного владения иностранным языком, не говоря уже о поездке в другую страну, с избытком хватало на политическое дело по 58-й статье. Просто чудо, что у нас сохранилась хотя бы традиция преподавания и подготовки учителей языка, сохранились научные школы, пишутся и издаются неплохие, во всяком случае, вполне профессиональные учебники.

Нас с вами семьдесят лет держали в изоляции. Только специально отобранные люди после тысячи проверок могли выезжать в другие, особенно западные, страны. А ведь для того, чтобы как следует овладеть языком и чтобы он потом не забылся, очень важно время от времени бывать в стране этого языка. Да и просто поговорить с иностранцем в России на его языке долгое время было рискованно. У нас не продавалась пресса и литература на иностранных языках, кроме изданной у нас же мировой классики вроде Диккенса и Флобера – изданной так, что после прикосновения к обложке и страницам такой книги хотелось вымыть руки. Сейчас все это есть – но подписка на рядовую западную газету на две недели как раз съест вашу месячную зарплату. И граница открыта. Но для тех, кому больше всех нужно бывать в «иных странах», – для школьных учителей и вузовских преподавателей иностранного языка, – «железный занавес» просто сменился «рублевым», но в принципе остался.

А ведь реальная потребность в знании иностранного языка, особенно английского, исключительно высока и в нашей стране. Посмотрите, кого *приглашают* сейчас на работу: химик (врач, бухгалтер, секретарь-референт...) с английским (немецким, финским...) языком. «Литгазета» как-то печально констатировала: «Сегодня у русских мало шансов подыскать себе работу в странах Западной Европы из-за... элементарного незнания местного языка». Министерство общего и профессионального образования жалуется: некого посылать в зарубежные страны для преподавания любых предметов – подавляющее большинство опытных преподавателей не владеют в достаточной мере ни одним иностранным языком. Министерство труда и занятости вторит ему: срываются важные международные переговоры, потому что специалисты государственной службы безъязычны, а переводчики не владеют предметом обсуждения. Вот принято решение об обучении наших управленцев на Западе: в чем же здесь главная проблема? Конечно, в том, что наши управленцы почти сплошь – глухонемые, их нужно минимум полгода учить языку на родине. Да Бог с ней, с границей: миллионы, если не миллиарды, тратятся внутри страны на перевод (часто малоквалифицированный) технической документации. (Однажды мне позвонил заместитель директора крупнейшего московского предприятия и слезно молил найти переводчика – не с папуасского, с немецкого! – для привезенной из Германии документации по какому-то очень нужному станку.)

И самое печальное: в России до последних лет господствовала, к сожалению, древнегреческая модель отношения к людям, говорящим на другом языке. Напомню: «варвары» – это для древнего грека люди, не владеющие моим языком, говорящие что-то мне непонятное – «бар-бар-бар». (Впрочем, не лучше и обратное – когда варварами мы считаем себя, а каждый иностранец превращается в предмет зависти и плохо скрытого подхалимства. Мы не хуже других – но и не лучше. Мы такие же люди европейской цивилизации и, как любые европейцы, соединяем в себе европейский менталитет с национальным.) Но ни о каком многокультурном обучении у нас нет и речи – сам факт, что человек владеет иностранным языком свободно, в глазах многих превращается почти в недостаток. (Вспомните, с какой подозрительностью

писали о Гайдаре и Арене в пору их пребывания в правительстве: слишком-де хорошо говорят по-английски.) А народы, языки, культуры своей собственной страны, России, большинство ее граждан знает только по названию.

Знать иностранный язык – значит знать другую культуру, значит уметь *понять* другого человека во всех смыслах слова «понять». Незнание других языков и культур – великолепная питательная среда для ксенофобии, национализма, шовинизма, наконец, фашизма.

Незнание языков понемногу превращается в общенациональную проблему.

Но почему же об этом приходится говорить, если в нашей стране каждый школьник и каждый студент вроде бы обязан изучить (= сдать) хотя бы один иностранный язык, если действуют тысячи языковых курсов и постоянно издаются учебники?

Потому что в школах России, по сведениям Министерства общего и профессионального образования, пустует от 20 до 30 % мест учителей иностранного языка. В одной Москве таких вакансий тысячи полторы. (Впрочем, не хватает учителей и по русскому и по математике.)

Потому что пединституты, готовящие учителей, часто неспособны сделать их подлинными специалистами в своей области, дать глубокое филологическое образование, помочь войти в мир новой культуры, потому что их выпускники знают язык, но не знают страны и народа и не чувствуют себя профессионалами. Знать язык – это не профессия. А учителя из них получаются – нашими усилиями – весьма средние. Да и зачем им идти в учителя, если в любой фирме они заработают минимум в пять раз больше?

Потому что множество технических и вообще неспециальных вузов стоит на грани закрытия кафедр иностранных языков из-за ухода преподавателей, некачественности учебников, потери интереса у студентов (которые, однако, массами бегут на платные курсы).

Потому что мы пытаемся учить языку в вузе и особенно в школе «в час по чайной ложке», забывая абсолютно справедливые слова великого педагога Ушинского: «Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро». Достаточно полное овладение любым иностранным языком (если заниматься только им и ничем другим) можно обеспечить за полгода. При нормальной занятости нужно два, ну, три года. Но не десять-пятнадцать, как получается у нас!

Потому что мы продолжаем учить языку «из-под палки», не используя ни популярных на Западе методик, ориентированных на творческую активность учеников, ни блестящих отечественных идей в области так называемого развивающего обучения. Да и вообще мы продолжаем быть отрезанными от мировой научной мысли в области преподавания иностранных языков, от международной кооперации преподавателей языков. А если что-то и заимствуем, то не всегда самое лучшее – нередко бежим за чужими дрожками, как гоголевский Бобчинский, не замечая, что это дрожки Хлестакова... (Ярчайший пример – нашумевшая не меньше сникерсов, памперсов и тампаксов методика Илоны Давыдовой.)

Потому что даже того научного богатства, которое накоплено за десятилетия в нашей собственной, отечественной психологии и методике обучения иностранному языку, мы практически не используем. Как не используем новых информационных технологий.

Потому что школа, вуз, курсы иностранного языка работают несогласованно, мы по 2–3 раза начинаем учиться одному и тому же и ни разу не доводим учение до логического завершения – да и что считать таким завершением? Ведь, кроме разрозненных программ, многие из которых не обновлялись почти 20 лет, у нас нет никаких объективных стандартов – что значит овладеть языком для таких-то целей.

Суммируем: у нас нет *национальной системы языкового образования*. Включая русский язык как родной, как государственный и как язык межэтнического общения. Включая языки других народов России. И иностранные, конечно.

До прошлого года такой системы не было и в США. Теперь она создается. Определены национальные интересы США в сфере изучения языков, так сказать, приоритеты. Продуманы

первоочередные меры. Русский язык относится сегодня к числу приоритетных для американской системы образования. Кстати, уже много лет в Вашингтоне действует Национальный центр по иностранным языкам. Он и определяет стратегию их преподавания в масштабах страны. А у нас ее определяют – если здесь вообще можно говорить о стратегии – два министерских чиновника совсем не высокого ранга. Был в свое время и третий, но ушел на пенсию. С тех пор в системе бывшего Госкомвуза так и нет ни одного специалиста по языкам.

Полтора года назад Б.Н. Ельцин подписал указ о создании Совета по русскому языку при Президенте РФ²⁴ и обязал его обеспечить разработку Федеральной целевой программы «Русский язык». Программа давно готова и частично опубликована. За все время на нее выделено 0 рублей 0 копеек. Кончилось дело тем, что в целях экономии (!) Совет по русскому языку распущен. На чем экономим?! Впрочем, такая «экономия» – вообще чистая мимикрия, почти неприкрытый обман: члены Совета зарплаты не получали, а вся его «администрация» состояла из одного человека.

Программу «Система языкового образования в России» тоже ждут и Минобразования, и Миннац, и Академия образования. А главное, преподаватели. Потому что в ней четко обозначены основные стратегические линии, для реализации которых, между прочим, никаких гигантских финансовых вложений не нужно. Скажем – выработка единой общегосударственной системы уровней владения языками – иностранными и языками народов РФ, включая русский как язык межэтнического общения. Такая система нужна и для определения квалификационных требований к работникам разных отраслей, например к госслужащим, и для сертификации образовательных учреждений, и для того, чтобы четко задавать параметры учебников и программ, и даже чисто психологически – чтобы мы с вами, изучая язык, могли ощущать свое продвижение вперед и выбрать тот уровень, который нам необходим (а значит, и подходящий учебник, и подходящую методику). Совет Европы уже лет десять как разработал такую систему уровней для большинства европейских языков. Так что не надо открывать никаких Америк, тем более что для русского языка как иностранного эта работа в основном уже проделана.

А разве так уж дорого и трудно обеспечить непрерывность и преемственность в преподавании языков от детского сада до последиplomного образования? Были бы добрая воля и профессионализм. Министерство образования как будто проявило добрую волю.

Руководители практически всех международных ассоциаций преподавателей языков и других организаций, занимающихся языковым образованием, ждут, когда мы пригласим их сесть за общий стол и обсудить возможные формы участия России в международных языковых программах. Сколько им придется еще ждать? Даст Бог – немного: три российских вуза – Курский педагогический университет, Региональный открытый социальный университет и наш Институт имени Льва Толстого решили взять на себя организацию такого международного совещания с участием и ЮНЕСКО, и Совета Европы, и Европейского Союза...

Ладно – у государства нет на все это денег. Но разве это проблемы, в которых заинтересовано только государство? Скорее в них заинтересовано *все российское общество*. Включая и тех, у кого деньги есть, – предпринимателей, банковские структуры. Давайте подумаем вместе, как решить хотя бы проблемы, связанные с языком.

Мы все очень хотим, чтобы Россия оставалась мировой державой и на равных с другими государствами участвовала в решении всех основных международных проблем. Но вспоминается известный кадр из кинофильма «Чапаев». Помните – Петька спрашивает у Василия Ивановича, сможет ли тот командовать в международном масштабе? «Нет, – отвечает с сожалением Чапаев, – не смогу – языков не знаю».

²⁴ Создан Указом Президента Российской Федерации № 1221 от 07.12.1995. – Примеч. ред.

3.2. Словесность

Словесность является ключевым компонентом содержания начального образования. Ее значимость определяется тем, что в ее рамках решается целый ряд психолого-педагогических задач, каждая из которых принципиально важна для полноценного личностного и познавательного развития ребенка, его дальнейшей учебной деятельности и, в конечном счете, для его будущего.

В понятие «словесность» включается все то содержание начального образования, которое так или иначе связано с языком, речью и текстом. Таким образом, сюда прежде всего входит то, что традиционно называется *обучением грамоте, родным языком, литературным чтением*. Сюда же относятся *русский язык как государственный* (в школах и классах с обучением на других языках) и *иностранный язык* (если он начинается с первых классов школы).

Перечислим задачи, решаемые в рамках словесности и соответствующие основным содержательным линиям.

Овладение грамотой, то есть навыками и умениями звукового анализа (как формы осознания собственной речи), чтения и письма. Овладение этими навыками и умениями, однако, еще не обеспечивает умений использования их для восприятия и передачи информации в реальных учебных и особенно внеучебных ситуациях. Поэтому требует специального методического обеспечения и так называемая *функциональная грамотность*, то есть способность ребенка использовать навыки и умения чтения и письма при решении коммуникативно-речевых задач (чтение текстов разных видов и стилей, написание различных письменных текстов). Существенным компонентом функциональной грамотности является умение свободного и произвольного перехода от одного вида чтения к другому в зависимости от цели чтения и характера текста. В этом плане исключительно важен ранний переход от тренировочного чтения вслух к осмысленному чтению про себя. Если первоначальное обучение грамоте приходится на I класс, то перечисленные здесь умения формируются в течение всего начального обучения, а частично и в основной школе.

Второй важнейшей задачей словесности (и соответственно содержательной линией) является *дальнейшее овладение родным языком*, то есть расширение активного и пассивного, включая сюда и потенциальный, словарного запаса учащихся, более полное овладение грамматическим строем родного языка, овладение *системой* стилистических и вообще функциональных разновидностей речи. Эта содержательная линия продолжается и в основной школе.

Овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи предполагает способность ребенка четко и адекватно формулировать свои мысли в различных ситуациях для решения различных коммуникативных задач. Именно эту задачу традиционно решает так называемое развитие речи, обычно присутствующее и в русском языке, и в литературном чтении. Однако в принципе возможно оформление этой содержательной линии в виде специального предмета (*риторика*). Эта содержательная линия также объединяет начальную школу с основной.

Овладение умениями понимания и анализа текстов разных видов (вообще ориентировки в тексте), в особенности *художественных текстов*. Умение ориентироваться в тексте являются необходимым условием для успешного освоения всех предметов основной и полной средней школы. С другой стороны, адекватное художественное восприятие литературных текстов обеспечивает ценностно-эстетическое развитие личности и препятствует превращению литературы в чисто познавательный предмет.

Систематизация знаний о родном языке, прежде всего грамматических, имеет основной целью обеспечить ориентировку в системе языка, необходимую для формирования продуктивных и рецептивных речевых навыков и умений, для обеспечения произвольности, намеренно-

сти и осознанности речевой деятельности. Абстрактные, нефункциональные знания о языке дидактической ценности не представляют. Овладение грамматикой родного языка и есть овладение ориентировочной основой речевой деятельности.

Овладение орфографией и пунктуацией является содержательной линией, также проходящей и через начальную, и через основную школу. Но базисные умения орфографической и пунктуационной грамотности закладываются именно в начальной школе.

Раскрытие воспитательного потенциала родного языка, его неразрывной связи с историей, духовной культурой и менталитетом народа. Сюда относится и информация социолингвистического и вообще внешелингвистического характера об истории языка и его месте среди других языков России и мира. Важнейшей задачей здесь являются воспитание уважения и любви к родному языку, формирование потребности пользоваться всем его богатством.

Формирование обобщенного представления о языке позволяет обеспечить перенос знаний, навыков и умений, сформированных на уроках родного языка, на овладение вторым (в частности, русским как государственным) и иностранным языком.

Перечисленные выше содержательные линии актуальны не только для обучения родному языку (в частности, русскому как родному), но и для обучения неродным языкам, так как задачи здесь общие.

3.3. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка

*Ни наглядность, ни слово сами по себе, без умения с ними
обращаться как надо... ничего путного не сделают.*

Николай Пирогов

1

Проблема наглядности является в современной методике обучения иностранным языкам если не наиболее острой, то, во всяком случае, самой модной. Если учебник, то наверняка переполненный различными графическими изображениями и фотоиллюстрациями, если систематический курс, то уж, конечно, аудиовизуальный. Однако эта мода на наглядность сочетается, как правило, с достаточно туманным представлением о роли наглядности в педагогическом процессе, о том, какое место она занимает в системе действий учащегося по усвоению иностранного языка. Отсюда настоятельная необходимость, по крайней мере на начальном этапе, психологического анализа функций наглядности, которому и посвящен настоящий доклад. Мы проведем наш анализ на материале четырех учебников русского языка для иностранцев, бесспорно, принадлежащих к числу наиболее удачных, – это «Русский язык. Книга для учеников» М. Вятютнева, А. Кочетковой и Л. Вохминой под научным руководством М.Н. Вятютнева (ч. 1.М., 1971); учебник комплекса пособий под редакцией В. Костомарова «Русский язык для всех», «A-LM.Russian. Level one» (2nd ed.; N.Y., 1970) и «"Вперед!" Naffield Introductory Course. Stage 1» (London: Bradford, 1967). В сущности, можно было бы проанализировать и другие, менее совершенные учебники и пособия – в них слабые стороны существующей практики применения наглядности проявляются даже в более выпуклой форме; мы выбрали именно перечисленные выше учебники, чтобы показать, что даже в лучших из них возможности использования наглядности остаются до конца не исчерпанными.

Выделим четыре основные функции наглядности в учебнике.

1. Количественно преобладающей является **страноведческая** функция. На картинке изображаются характерные для СССР пейзажи, виды городов, исторические памятники; производственные, бытовые и уличные сцены; характерные для советской жизни, но малоизвестные зарубежному читателю реалии (скажем, советская монетная система). Иллюстрации с этой функцией особенно многочисленны в курсе «Русский язык» под научным руководством М. Вятютнева и в учебнике А-ЛМ.

2. Вторая функция – это **наглядная семантизация итт** «презентация», как называет ее курс «Вперед!» Например: *Это отец* (рисунок). *Это кресло* (рисунок) – «Вперед!»; *Кто это?* – *Это учитель* – «Русский язык»; *Это книга и журнал, Это театр, Это артист* – «Русский язык для всех».

3. Следующая функция – изображение предметной **ситуации** – выступает в пяти разновидностях: а) основа для описания по картинке (*Какой у них сейчас будет урок?* – «Русский язык»); б) наглядный комментарий к тексту, поясняющий, кто с кем и в какой обстановке общается (– *Максим дома?* – *Нет, он в парке.* – *А Нина?* – *Дома. Входите, пожалуйста* – изображена женщина, стоящая у двери и приглашающая в квартиру двух девочек, – «Русский язык для всех»); в) наглядная мотивация общения (– *Где письмо?* – *Вот оно* – изображены отец, ищущий на столе письмо, и сын, указывающий, что письмо в заднем кармане отцовских брюк, – «Русский язык»); г) прямая иллюстрация описываемой ситуации (*Моя мама читает журнал, а папа читает газету* — «Русский язык»; *Они играют в шахматы* – «Вперед!»); д) визуальная «подсказка», то есть содержательная опора для высказывания учащегося (*Кому помогает Вова? Саша? Маша? Наташа?* – следуют четыре картинки – «Русский язык»).

4. Четвертая функция – визуальная *стимуляция* высказывания, обеспечивающая подстановку соответствующей конструкции или слова. Она выступает в трех разновидностях: а) как стимуляция высказывания в целом (*Который час?*); б) как визуальный эквивалент определенной смысловой части высказывания (*Ученики пришли к... – изображена учительница – «Русский язык»*); в) как визуальный «ключ» к пониманию выраженных в высказывании пространственных отношений (*Картина НА стене; Отец В кресле*).

Остановимся на некоторых пунктах этой классификации несколько подробнее, не затрагивая пока собственно психологических проблем наглядности.

Начнем с того, что выскажем одну общую мысль о «страноведческой» наглядности. Конечно, нет сомнения в том, что даже простое изображение пейзажа, характерного для страны изучаемого языка, играет положительную роль, хотя бы для стимулирования познавательного интереса. Однако в анализируемых учебниках почти отсутствует то, что можно назвать «ориентировочной функцией» наглядности, то есть такая подача визуальной информации об СССР, которая обеспечила бы адекватное понимание учащимися особенностей советского образа жизни, специфики взаимоотношений в нашей стране. Лишь в учебнике «Русский язык» под научным руководством М.Н. Вятютнева этот аспект представлен более последовательно, хотя и здесь он в основном отразился в текстовой, а не в иллюстративной части. Видимо, в этом нет вины авторов, так как круг сведений, необходимых для такой ориентировки, до сих пор не определен, не говоря уже о том, что методически совершенно неясно, как именно следует представлять «страноведческую» наглядность. Нет сомнения, однако, что с этой точки зрения совершенно необходимо дать «интерьер» магазина, троллейбуса или автобуса, кассы кинотеатра и других аналогичных мест, где характер действий русских, как правило, отличен от привычного иностранцам стереотипа поведения.

Второе замечание касается семантизирующей наглядности, к которой мы еще вернемся. Здесь мы сталкиваемся с более общей проблемой наглядной семантизации в ряду других видов семантизации. Как в свое время убедительно показал Б.В. Беляев, «демонстрирование предмета не дает возможности учащимся образовать нужное понятие, потому что им остается совершенно неизвестным, какие другие предметы могут быть названы этим же самым словом, а какие не могут» (Беляев, 1965а, с. 133). Поэтому правомерность наглядной семантизации вообще остается под вопросом. Но во всяком случае, нецелесообразно давать такие картинки, которые не воспринимаются учащимся сразу же как зрительный эквивалент соответствующего понятия: *Это отец* – почему именно отец, а не человек, не мужчина и т. д. ?; *Это гостиница* – изображен стандартный дом без всяких специфических признаков, даже без принятой в советских гостиницах международного класса французской надписи «Hotel». И уж совсем неоправданным представляется изображение обычного дома с пояснением: *Это книжный магазин «Дружба» на улице Горького* («Русский язык для всех»).

Заметим попутно, что нам кажется принципиально ненужным иллюстрирование ситуации, не имеющее никакой дополнительной функциональной нагрузки. В этом отношении наиболее уязвим курс «Вперед!». Когда мы видим, что *Серезжа играет на гитаре*, это можно понять, но зачем нужно изображать (и как это сделать?!), что *Серезжа играет плохо? Студенты и студентки играют в домино* – допустим. Но дальше следует картинка, изображающая, что *Они играют весело и шумно*.

2

Прежде чем продолжить анализ функций наглядности в учебнике, нам хотелось бы напомнить читателю статью известного советского психолога профессора А.Н.Леонтьева, в значительной части посвященную интересующей нас проблеме (Леонтьев А.Н., 1947). Главная мысль этой статьи, с которой мы считаем необходимым согласиться, заключается в том, что наглядность в обучении может быть двоякого рода. «Одно дело, когда в процессе обуче-

ния возникает задача – дать учащимся живой красочный образ недостаточно известного им кусочка действительности, расширять в этом направлении их чувственный опыт, обогатить их впечатление, – словом, сделать для них возможно более конкретным, более реально и точно представленным тот или иной круг явлений» (*Там же*, с. 16). Этой задаче в нашем случае отвечает страноведческая наглядность. «Совсем другое дело, когда наглядность включается непосредственно в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей. <...> В чем заключается, психологически, функция наглядного материала этого рода? Очевидно, в том, что он служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями. <...> И меньше всего дело здесь в задаче конкретизации представлений, знаний учащегося, скорее как раз наоборот, – в обобщении их» (*Там же*). Это *mutatis mutandis* справедливо и в нашем случае: наглядность второго рода тогда уместна в учебнике иностранного языка, когда она «служит внешней опорой внутренних действий», когда иллюстративный материал соотнесен с конкретной задачей усвоения, с конкретными учебными действиями, когда мы точно знаем, для чего нам в данном случае необходимо введение наглядности, и подаем иллюстрацию именно в том виде, в каком она может лучше всего выполнить соответствующую задачу.

«Место и роль наглядного материала в процессе обучения, – пишет далее А.Н. Леонтьев, – определяются отношением той деятельности учащегося, в которой данный материал способен занять структурное место предмета непосредственной цели его действий, к той деятельности, которая ведет к осознанию того, что нужно усвоить. Это отношение может быть трояким. Во-первых, та и другая деятельность могут совпадать между собой, что обеспечивает наиболее прямую действенность наглядности. Далее, первая деятельность может готовить собой вторую, и тогда требуется лишь правильно и четко выделить соответствующие этапы педагогического процесса. Наконец, та и другая деятельность могут не быть связаны между собой; в таком случае наглядный материал бесполезен, а иногда может играть даже роль отвлекающего фактора» (*Там же*, с. 20).

Какое же место может (в принципе) занимать наглядность в процессах овладения иноязычной речью, каким конкретным учебным задачам она может отвечать?

Это, *во-первых*, процессы усвоения иноязычной лексики, когда ближайшей учебной задачей являются: а) запечатление звуковой формы слова и б) усвоение его значения. В отношении иноязычной речи – это этап ориентировки в семантической стороне языка. К сожалению, в практике, а иногда и в методике обучения иностранному языку вообще (и русскому как иностранному, в частности) эта учебная задача нередко понимается упрощенно. Начнем с того, что обе стороны слова – акустико-артикуляционная и содержательная – часто отрываются друг от друга, и, вместо того чтобы с самого начала давать адекватную семантизацию, мы ограничиваемся примерным переводным эквивалентом и бросаем все силы на отработку произношения. Естественно, что фонетический момент очень существен для эффективной иноязычной коммуникации (и опыт построения некоторых интенсивных курсов иностранного языка, скажем у Г. Лозанова, свидетельствует, что недооценка этого момента чревата в дальнейшем серьезными трудностями); но не следует забывать, что излишнее внимание к фонетической стороне слова в начале его усвоения при «вынесении за скобки» его семантики в силу общих закономерностей произвольного запоминания влечет за собой закрепление у учащегося заведомо неадекватного представления о семантическом содержании слова. Далее, семантизуя слово, мы, как правило, упускаем из виду тот факт, что в психике носителя языка оно существует в виде двух «семантических состояний» (А.А. Брудный): ситуативного и параситуативного (сравните «понятие» у Б.В. Беляева). Иными словами, значение слова включается как бы в две системы сразу – микросистему и макросистему. *В первой* оно взаимодействует со значениями других слов, соотнесенных с той же предметной ситуацией; *во второй* – со значением слов, образующих с данным общее семантическое поле. Вводя наглядную семантизацию, мы ориенти-

руем учащегося в микросистеме; давая приблизительный переводной эквивалент, мы вообще не ориентируем его, так как навязываем ему то представление о макро- и микросистемности иноязычного слова, которое восходит к его родному языку. В обоих случаях мы перекладываем на плечи учащегося ответственную задачу: либо самостоятельно сформировать у себя макросистему, либо самостоятельно разобраться в семантических отличиях между родным и изучаемым языком.

Следовательно, наглядная семантизация далеко не во всех случаях может быть полезна, и увлекаться ею не следует. Особенно это касается фразеологизмов. Совсем недавно минский методист М.Ф. Лыскова убедительно показала в эксперименте, что при семантизации фразеологизмов использование картинок не только не нужно, но и вредно (*Лыскова*, рукопись). Зато, по-видимому, имеется резерв использования наглядности, нами до сих пор не использовавшийся: мы имеем в виду семантизацию в плане макросистемности. Совершенно неясно, например, почему семантические поля и их фрагменты не могут быть представлены в виде простых или иллюстрированных схем; ориентировку в иноязычной семантике, необходимую для адекватного выбора семантических единиц в процессе речи, гораздо легче производить на базе подобных схем. В существующих учебниках они совершенно не используются.

Во-вторых, при обучении иноязычной речи существен и другой аспект ориентировки в системе изучаемого языка – ориентировка в его грамматической системе, прежде всего – в системе словоизменения, что особенно важно при обучении русскому языку как иностранному. Такого рода ориентировку предполагает, в частности, сознательно-практический метод, наиболее распространенный в нашей методике. И здесь имеются огромные возможности использования наглядности в виде схем и структурных моделей словоформ. Было бы чрезвычайно интересно использовать опыт психологов и методистов школы П.Я. Гальперина (Т. Брагина, З. Гольдин, Э. Маруга), которые предлагают при усвоении иноязычной грамматической системы идти не от грамматической формы, а от системы грамматических значений. Все эти возможные аспекты применения наглядности, однако, лишь намечены в имеющихся психологических исследованиях, а в методической практике они совершенно не реализуются.

В-третьих, наглядность может применяться и фактически применяется для облегчения ориентировки в системах пространственных, временных, причинно-следственных отношений, выраженных при помощи служебных слов и синтаксических конструкций иностранного языка. Однако это делается (как видно из приведенных ранее примеров) лишь спорадически, вне какой-либо системы, не говоря уже о том, что учащийся не приучается понимать специализированный «язык» наглядности. А ведь конкретной задаче усвоения отвечает здесь абстрактно-схематическое, максимально «обнаженное» представление отношений, но эта задача обычно не вычленена; отсюда подмена схем картинками типа *Отец в кресле*. Между тем в настоящее время уже существуют исследования, которые могут быть положены в основу выработки подобного «языка» схематической наглядности (см., например: *Бурденюк*, 1971).

В-четвертых, наглядность может применяться для ориентировки в фонетической системе изучаемого языка. Эта сторона наиболее разработана (таблицы классификации звуков по месту и способу артикуляции, сагиттальные разрезы, схемы нёба и т. д.). Однако и она нуждается в специальном исследовании и прежде всего в соотношении с тем, что реально является произвольным и сознательным при ориентировке в иноязычной фонетике; особенно это касается интонации и других супrasegmentных фонетических характеристик.

Все описанные случаи использования наглядности, как ясно из сказанного, относятся к ориентировочной деятельности учащегося. Здесь, по А.Н. Леонтьеву, «первая деятельность может готовить собой вторую» – деятельность по формированию и осуществлению иноязычной коммуникации, в которой предметом осознания (и дальнейшего отражения в речи) является коммуникативная ситуация, воспринимаемая через призму грамматической и семантической системы изучаемого языка. Наглядность в данном случае выступает как такая опора

при усвоении, которая в дальнейшем оказывается ненужной, ибо соответствующие операции переключаются в планы «умственных действий» (П.Я. Гальперин), автоматизируются, делаются бессознательными и включаются в состав речевых действий как нового психологического целого (Зимняя, Леонтьев, 1971; Леонтьев, 1970). Иными словами, все это – использование наглядности при формировании речевых операций. Но наглядность может и должна использоваться и при формировании самих речевых действий. В этом случае она соотносена или с содержательной стороной речевых действий (и здесь мы в процессе формирования речевого действия лишь моделируем реальную коммуникативную ситуацию), или с закономерностями осуществления речевого высказывания, то есть со структурой речевого действия. Здесь мы, как и при формировании речевых операций, временно включаем в «светлое поле сознания» то, что затем автоматизируется и уйдет в подсознание. Но уровень осознания иной, чем в случае операций.

Итак, *в-пятых*, наглядность может использоваться для презентации мотивационной и целевой стороны речевого действия. Эта сторона наглядности достаточно широко используется в проанализированных учебниках, особенно в курсе «Русский язык» под научным руководством М.Н. Вятютнева, и на ней нет смысла подробнее останавливаться (функции Зв, 4а).

В-шестых, возможно использование наглядности для презентации предметного содержания ситуации общения и задания определенного контекста. Эта возможность также широко реализуется в анализируемых учебниках (функции За, Зб).

В-седьмых, наглядность может использоваться как опора при выборе конкретного лексического наполнения высказывания (функции Зд, 4б).

В-восьмых, наглядность может быть опорой при выборе способа структурного оформления высказывания. Эта сторона наглядности почти не реализована в учебниках и вообще почти не используется в методической практике. Между тем она крайне существенна для адекватного овладения структурой русского высказывания, хотя бы потому, что эта структура формируется за счет закономерностей, по крайней мере, четырех уровней: а) конструктивный синтаксис, то есть закономерности грамматического оформления целого высказывания, б) коммуникативный синтаксис, то есть закономерности воздействия на это оформление различных коммуникативных типов высказывания (вопрос, восклицание и т. п.), в) актуальный синтаксис, то есть то, как отображено в высказывании различие «данного» и «нового», и г) смысловой синтаксис, то есть способ отображения в высказывании различных степеней смысловой важности его компонентов для говорящего. Не опираясь на наглядность опять-таки в виде схем и таблиц, уловить эти закономерности крайне трудно, и не случайно даже формально правильная русская речь иностранца, как правило, лишена или почти лишена дополнительных выразительных средств типа в) и г), которыми свободно оперирует носитель русского языка.

И, наконец, *в-девятых*, чрезвычайно актуальной является задача использования наглядности как опоры в фонетическом оформлении целого высказывания, что, кроме изображения интонационных контуров, не имеет места в обучении.

Подводя итог сказанному выше, можно прийти к выводу, что далеко не все возможные психологические аспекты применения наглядности в учебниках русского языка для иностранцев реализуются должным образом. С другой стороны, имеет место своего рода *embarras du richesse* — использование наглядности там и таким образом, где она не представляется необходимой. И далее, даже там, где наглядность вполне уместна и нужна, остается открытым вопрос о том, какой именно должна быть эта наглядность, действительно ли следует использовать в данной функции, скажем, картинку, а не «обнаженную» пространственную схему. Вообще представляется, что в процессах усвоения иностранного языка должны быть четко разграничены случаи, когда наглядность является опорой содержательной стороны высказывания (и в этих случаях правомерно использовать картинки), и случаи, когда она является опорой конструктивной стороны высказывания – здесь картинка по большей части не только не нужна, но

и является лишней, в то время как оптимальны разного рода схематические приемы наглядности. Однако, чтобы эти приемы хорошо «работали», их использование необходимо соотнести с нашими знаниями о психолингвистических закономерностях построения речевого высказывания.

3.4. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам

Говоря об интенсификации (применительно к обучению иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному), мы, иногда не сознавая этого, имеем в виду три различных понятия.

Во-первых, это интенсификация учебного процесса на дидактико-методическом уровне, то есть создание в нем таких условий для учебной деятельности, которые оказываются наиболее благоприятными для ее успешности.

Естественно, эти оптимальные условия будут различными при различных целях обучения, различном его содержании, различном исходном (и требуемом) выходном уровне знаний, навыков и умений и т. п. Сюда входят такие факторы, как организация учебного материала во времени и его распределение по «урокам», наличие/отсутствие учебника, адекватного задачам и содержанию обучения, и его правильное использование, наличие/отсутствие в учебном процессе опоры на родной язык учащихся и многое другое, вплоть до длительности отдельного занятия, цвета стен в аудитории, системы расстановки столов в этой аудитории. В сущности, здесь речь идет не столько об интенсификации как таковой, сколько об адекватности внешних форм и средств учебного процесса его внутреннему содержанию (в широком смысле): имея содержательные характеристики обучения, мы в принципе можем построить или экстраполировать те условия, которые для данного вида обучения будут оптимальными. (Другой вопрос, насколько реально именно так построить учебный процесс. Здесь, как правило, имеются практически непреодолимые ограничения, связанные с количеством занятий языком в общем учебном плане школы или института, составом и уровнем учащихся, материальными возможностями и др.)

Во-вторых, это интенсификация учебной деятельности каждого отдельного учащегося. Сюда относится, в частности, то, что в дидактике иногда называется «принципом индивидуализации». Применительно к обучению иностранному языку здесь возникает очень широкий спектр неиспользуемых или недостаточно используемых возможностей. Назовем такие проблемы, связанные с этим видом интенсификации, как организация системы упражнений, ориентация на различные модальности восприятия (зрение, слух) и различные виды памяти (произвольная, произвольная), обеспечение мотивации овладения изучаемым языком и т. д. Интенсификация на этом уровне не зависит от форм социальной организации учебного процесса: она одинаково важна и при групповом, и при индивидуальном обучении.

В-третьих, это интенсификация учебной деятельности в коллективно-психологическом или социально-психологическом плане, то есть такая социологическая и социально-психологическая организация процесса обучения (в группе), которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков каждым отдельным учащимся.

Очевидно, что практическое осуществление интенсификации обучения на этих уровнях (во всяком случае на двух последних; далее мы будем говорить только о них) требует того или иного, но определенного и целостного научно-психологического представления о сущности учебной деятельности, психологическом содержании процесса обучения, взаимодействии в нем индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов. Столь же очевидно, что возможны различные психологические концепции интенсификации в зависимости от того, на какую общепсихологическую и социально-психологическую теорию мы будем опираться. Ниже мы кратко изложим ту концепцию, которая разработана советскими психологами школы Л.С. Выготского и на которую опирается современная советская методика обучения русскому языку как иностранному.

Первое исходное положение этой концепции: обучение любому предмету есть в первую очередь формирование внешней (материальной) и/или внутренней (психической) деятельности. При этом внутренние, умственные действия (например, счет в уме) генетически восходят к внешним: отсюда оптимальным путем к формированию умственных действий является путь от их материализованной внешней формы к все большей интериоризации.

Второе положение: формирование той или иной деятельности предполагает не только обучение самой этой деятельности (в операциональном смысле). В соответствии с общей психологической теорией человеческой деятельности, разработанной главным образом в трудах А.Н. Леонтьева, необходимо обучать ориентировке в предмете и условиях деятельности; необходимо формировать мотив, стимулирующий и направляющий эту деятельность; необходимо обучить учащихся также тем средствам, без которых осуществление данной деятельности невозможно.

Третье положение: последовательные ступени формирования той или иной деятельности связаны с определенной динамикой сознательности. Чтобы сформировать наиболее эффективно такой структурный компонент деятельности, как операция (в психологии обучения мы говорим *о навыке*, имея в виду операцию, сформированную оптимальным образом и удовлетворяющую определенным требованиям), необходимо вначале поставить осуществление данной операции под контроль сознания; затем, включая эту операцию в более сложную систему, мы постепенно переводим ее на более низкие уровни осознания; наконец, сформировав целостный акт деятельности, где осознание сосредоточено на цели, мы делаем нашу операцию полностью автоматизированной, то есть бессознательной. При этом важно сделать три оговорки: а) мы опираемся в этом случае на представление о различных уровнях осознания; это представление, восходящее к работам физиолога Н.А. Бернштейна, было разработано А.Н. Леонтьевым и развито – применительно к речевой деятельности – автором этих строк; б) возможно формирование операции (навыка) и иным путем – путем механического приспособления к условиям деятельности, подражания и т. п., так что эта операция вообще не поступает под контроль сознания; в) сформировав операцию описанным выше образом, то есть превратив ее из сознательной в автоматизированную, мы всегда можем снова вывести ее в «светлое поле сознания», на высший уровень осознания, что невозможно при втором, приспособительном, способе формирования.

Применительно к обучению русскому и любому иному иностранному языку это означает следующее. 1. Мы обучаем не столько самому *русскому языку*, сколько речевой деятельности, средством которой является русский язык. 2. Основная функция аудиовизуальных и технических средств – обеспечить материализованную форму действий и операций, в дальнейшем превращаемых во внутренние, чисто умственные. 3. То, что мы называем обучением собственно языку (языковым средствам, языковому материалу), в психологическом смысле сводится к формированию действий ориентировки, необходимой для речевой деятельности, и к овладению средствами осуществления этой деятельности. 4. Невозможно учить языку (речевой деятельности), не заботясь одновременно о формировании мотивов, обеспечивающих как процесс учебной деятельности, так и – что особенно важно – саму речевую деятельность как компонент учебного процесса. 5. Формирование иноязычной речевой деятельности должно представлять собой отработку ее отдельных структурных компонентов с последующим их объединением в целостную систему деятельности. 6. Это объединение связано с постепенным переходом от сознательного выполнения отдельных операций к их полной автоматизации. 7. При этом возможно использование «приспособительного» способа формирования операций, однако он играет не основную, а вспомогательную роль.

В связи со сказанным следует подчеркнуть три момента. Во-первых, легко видеть, что мы сталкиваемся с речевой деятельностью, то есть речевым общением, как бы дважды. Мы обучаем общению, оно – цель и конечный результат обучения иностранному языку, но в то

же время невозможно строить сам процесс обучения без использования речевого общения на изучаемом языке. Первое специфично для обучения иностранному (и вообще неродному) языку; второе в определенном смысле является общей чертой всякого процесса обучения. Во-вторых, обучение иноязычной речевой деятельности не требует ее формирования, так сказать, на пустом месте; учащийся (если мы не имеем дело с ранним детским двуязычием) *уже владеет* навыками и умениями речевого общения (во всяком случае, на родном языке), а при обучении взрослых – обычно и на каком-то другом (в методике обучения русскому языку как иностранному в этом смысле употребляют термин «язык-посредник»). Следовательно, мы можем и должны сочетать собственно *формирование с коррекцией* имеющихся навыков и умений, осуществляя то, что в методике русского языка обычно называется «учетом родного языка учащихся» (или соответственно языка-посредника). Эта задача требует разработки не лингвистической, а *психолингвистической* модели сопоставления опорного и изучаемого языков, то есть анализа не языковых сходств и различий, а степени совпадения или расхождения операционной структуры речевой деятельности. В-третьих, обучая языковому материалу, мы не можем не учитывать сказанное выше о психологических функциях такого обучения в общем процессе обучения иноязычной речевой деятельности. Иными словами, уже сама презентация учащимся языковых средств должна подчиняться принципам функциональности (от речевого намерения и содержания, которое нужно выразить, к средствам, которые позволяют это сделать) и системности (то есть учащийся должен понимать место данного средства в общей системе языковых средств, в случае необходимости произвести сознательную ориентировку в ней и отбор оптимального средства).

Опираясь на сказанное выше, попытаемся теперь наметить пути возможной психологической интенсификации обучения иностранным языкам (в частности, русскому языку как иностранному) на уровне индивидуально-психологическом.

Первый путь: построение учебной деятельности как организованной, управляемой и контролируемой нами последовательности действий учащихся, обеспечивающих оптимальное формирование иноязычной речевой деятельности и ее структурных компонентов (действий и операций). Поскольку упражнение есть способ управления таким формированием (путем задания цели, условий и средств деятельности), постольку – в методическом плане – этот путь сводится к организации системы упражнений, которая была бы оптимальной для формирования как иноязычной речевой деятельности в целом, так и каждого из ее компонентов.

Здесь есть в свою очередь две задачи. Во-первых, из практики хорошо известно, что существуют по крайней мере два различных типа упражнений (терминологически они обозначаются по-разному, например, языковые и речевые, предкоммуникативные и коммуникативные и т. д.). Одни из них направлены на овладение языковыми средствами и на формирование речевых навыков, другие – на овладение самой иноязычной речевой деятельностью, то есть на формирование коммуникативно-речевых умений. Принцип системности приложим и к тем и к другим, однако характер этой системности будет несколько различным. В первом случае это, прежде всего, оптимальный переход от материального действия к умственному, от сознательного овладения операцией к ее автоматическому использованию, от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению. Во втором – это оптимальное формирование акта деятельности как единства мотива, цели, средств и операциональной структуры и как единства ориентировочных и собственно исполнительных действий, – одним словом, это обучение речевому *общению* как таковому. Первая задача в значительной мере решена психологами, работающими под руководством П.Я. Гальперина; вторая остается нерешенной. Нельзя забывать и о том, что обе задачи не являются независимыми и в практическом обучении должны решаться одновременно. Нельзя обучать «коммуникативно» речевым умениям, продолжая «традиционно» обучать речевым навыкам.

Во-вторых, упомянутое только что «коммуникативное» обучение не должно пониматься упрощенно. В психологическом плане идея коммуникативности предполагает не столько обязательное общение в процессе обучения, сколько более общее требование естественности деятельности учащегося на всех этапах ее формирования. Ясно, что, обучая иноязычному общению, наиболее естественно как можно раньше вводить общение (коммуникацию) в сам учебный процесс и тем обеспечивать мотивацию учебных действий. Но для учащегося естественна любая мотивированная деятельность, а отнюдь не только непосредственно коммуникативная; и формирование иноязычной речевой деятельности (а в особенности – овладение языковым материалом) может на том или ином этапе подчиняться другим видам мотивации – когнитивной, игровой, эстетической. В практике обучения иностранным языкам, однако, этому уделяется совершенно недостаточное внимание, если не считать суггестопедического, или интенсивного, обучения.

Второй путь: поиск оптимального соотношения сознательных и приспособительных компонентов при формировании иноязычной речевой деятельности. В советской методике обучения иностранным языкам эта проблема обсуждалась еще в конце 1930-х годов под названием проблемы «аналитического» и «имитативного» методов обучения. В сущности, она неразрывна с проблемой учета родного языка; очевидно, что для предупреждения интерференции важно сознательно сформировать те компоненты иноязычной речевой деятельности, в которых она не совпадает с речевой деятельностью на родном (или изученном ранее) языке. С другой стороны, она связана с системной презентацией языкового материала, то есть с процессами сознательной ориентировки в языке, – то, что является ядром системы языка, не может усваиваться иным путем, кроме сознательного. Наконец, с путем сознательного формирования мы сталкиваемся всюду, где это формирование идет от материальных к идеальным, мыслительным действиям и операциям. Таким образом, на долю «приспособительного» формирования остается лишь то, что должно быть усвоено, но в силу своей природы не может быть алгоритмизовано и вообще представлено в виде правил, схем и т. п.; например, усвоение частотных характеристик иноязычной лексики или произносительных особенностей на суперсегментном уровне (темп, ритм, паузы, интонация в ее экспрессивной функции и т. п.).

Третий путь: дифференцированное формирование компонентов иноязычной речевой деятельности в зависимости от их соотношения с компонентами речевой деятельности на родном языке или языке-посреднике, оптимальное соотношение собственно формирования и коррекции.

Четвертый путь: последовательное проведение принципа системности при презентации иноязычного речевого материала.

Пятый путь: последовательное проведение принципа функциональности в единстве с принципом системности.

Шестой путь: психологически обоснованное использование аудиовизуальных и технических средств в первую очередь в трех функциях: а) системная презентация материала для целей ориентировки, б) опора на этапе внешнего материального действия, в) опора при формировании коммуникативно-речевых умений.

До сих пор мы, как уже говорилось, оставались на индивидуально-психологическом уровне, рассматривая процесс обучения с точки зрения тех учебных действий, которые должен совершить каждый отдельный учащийся с целью усвоения иноязычной речевой деятельности и необходимых для нее языковых средств (языкового материала). Такая логика анализа оправдана хотя бы тем, что в современной средней и высшей школе господствующей дидактической формой является «фронтально-индивидуальное» обучение, при котором преподаватель либо управляет одновременно учебной деятельностью всех учащихся, давая им одни и те же задания и ставя одни и те же вопросы, либо работает с каждым из них в отдельности. При этом совершенно не используется тот бесспорный факт, что группа (класс) представляет собой не про-

скую совокупность учащихся, но некоторое социально-психологическое единство, а именно – то, что называется коллективом и определяется как «группа, где межличностные отношения опосредствованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» (Психологическая теория коллектива, 1979, с. 227).

Попытки отказаться от фронтально-индивидуального обучения в пользу коллективных форм обучения бывали в истории педагогики неоднократно и, как правило, с заметным успехом. Но, как ни странно, менее всего экспериментировали в этом направлении методисты иностранного языка, хотя – как уже подчеркивалось – и целью (результатом) обучения иностранному языку, и – в известном смысле – средством этого обучения является речевое общение. По-видимому, дело здесь в упрощенном и психологически неверном понимании самого общения только как процесса общепсихологического (индивидуально-психологического), то есть как активности одного индивида, направленной на другого. Между тем в современной социальной психологии общение все чаще понимается как процесс по природе своей социальный, связанный с обеспечением поддержания и изменения либо совместной деятельности людей, либо устанавливающихся в данной группе (коллективе) межличностных отношений.

Если мы будем рассматривать, таким образом, группу (класс) как коллектив, осуществляющий совместную учебную деятельность; если мы при этом будем трактовать процессы общения как то, что непосредственно обслуживает эту совместную деятельность и установившиеся в коллективе межличностные отношения; если, наконец, мы подчиним такому пониманию все то, что было высказано ранее относительно индивидуальной учебной деятельности учащегося, перед нами откроются огромные резервы для дальнейшей интенсификации процесса обучения иностранному языку.

Остановимся на некоторых из таких резервов.

Начнем с того, что коллективные формы обучения предполагают иное содержание учебного процесса. Если раньше мы подчиняли учебные действия каждого учащегося его собственным, индивидуальным мотивам и целям, то теперь перед нами стоит другая задача: предложить коллективу учащихся такую совместную деятельность, которая была бы для всех интересной и личностно значимой; имела бы общественную ценность, осмысленную (внеучебную) цель; допускала бы распределение функций в соответствии с индивидуальностью отдельных учащихся; сплачивала бы коллектив и обеспечивала развитие в нем межличностных связей и отношений и, наконец, требовала бы для своего осуществления овладения средствами деятельности. В практике обучения русскому языку как иностранному в Институте русского языка им. А.С. Пушкина мы в 1978–1981 годах осуществили несколько подобных экспериментов. Так, во время семестрового обучения в институте студенты-слависты Гданьского университета (Польша) работали над написанием сценария и снимали видеofilm об Институте русского языка. Коллективные формы обучения методике преподавания русского языка как иностранного применялись в группе студентов из США и в группе студентов Марбургского университета (ФРГ). Последняя группа совместно написала интересный доклад по проблемам методики обучения устной речи, который был прочитан одним из студентов на годовой научной конференции института.

Наиболее полно и многосторонне – применительно к иностранному языку – коллективное обучение выступает в разных вариантах суггестопедии, или интенсивного обучения, что требует особого анализа (*Лозанов, Гатева, 1981; Гегечкори, 1975; Китайгородская, 1979*).

Второй круг возможностей – иные пути реализации принципа коммуникативности в условиях коллективных форм обучения. Если строить учебную деятельность описанным выше образом, то бесспорная ориентация на использование общения не может сводиться к простой стимуляции коммуникативной активности каждого отдельного учащегося или к организации общения в группе по поводу учебного материала и на его основе. Учебно-речевое общение, которое сейчас почти всегда является квазиобщением, уступает место подлинному общению –

поскольку деятельность, обслуживаемая этим общением, носит иной характер и управляется мотивами иного уровня – смыслообразующими, а не системообразующими. Иными словами, это общение с самого начала выступает прежде всего в «деловой» функции, оно является средством овладения иностранным языком лишь объективно, а субъективно, для учащихся, подчинено реальным задачам деятельности. Но в таком случае требуются иная система упражнений, иной набор конкретных приемов учебной деятельности, а в конечном счете – иной тип учебного пособия.

Третий круг возможностей связан с тем, что, как показывают эксперименты, любая коллективная форма обучения дает, так сказать, «обратную связь» на личностные характеристики учащихся. Сошлемся только на результаты Г.М. Шемякиной, полученные в группах интенсивного обучения иностранным языкам и показавшие, что «применение групповых коллективных форм обучения иностранному языку создает в учебном коллективе такой психологический климат, который способствует формированию личности через систему положительного межличностного восприятия» (Шемякина, 1981, с. 79). Этот климат, во-первых, непосредственно влияет на эффективность совместной деятельности, и в частности на обеспечение требуемого уровня общения. Но гораздо важнее, во-вторых, что при этом происходит активация резервных возможностей психики каждого отдельного учащегося. Это касается как мышления (аналогичные результаты были получены советскими психологами – на материале работы с детьми-дошкольниками – еще в середине 1930-х годов), так и памяти, восприятия и т. п. Повышается общая работоспособность, обеспечивается эмоциональная и мотивационная готовность к деятельности.

Таким образом, мы в настоящее время, по-видимому, стоим на пороге принципиально нового этапа в развитии методики и психологии обучения иностранным языкам, связанного с внедрением коллективных форм обучения и дальнейшим углублением психологической базы, на которую опирается практика преподавания. В этой связи все основные дидактические и методические принципы (принцип проблемности, принцип сознательности, принцип коммуникативности и пр.) должны получить новое теоретическое осмысление. С другой стороны, пересмотр дидактико-методической концепции обучения должен быть доведен до уровня конкретно-методических приемов и конкретных материалов. И, наконец, все это требует иного типа деятельности преподавателя и, следовательно, иного типа его подготовки.

3.5. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком

Советская школа переживает сейчас процесс фундаментальной перестройки. Постепенный переход к обучению детей с шестилетнего возраста не просто сдвигает на год существующие психологические, педагогические, методические проблемы: он создает совершенно иную ситуацию. Поиск оптимальных путей преодоления сложностей, возникающих в этой новой ситуации, должен идти прежде всего в плане возрастной и педагогической психологии.

Молодеет и обучение иностранным языкам в школе, и это хорошо: ведь сейчас начало такого обучения приходится как раз на конец того периода, который психологи считают «сензитивным», то есть наиболее выгодным в психофизиологическом плане для овладения языком. Но даже не это заставляет нас ставить вопрос о специфике *раннего* овладения языком, а то, что во многих странах уже сейчас чрезвычайно остро стоит вопрос о преемственности на всех этапах обучения иностранным языкам. Создать единую систему от детского сада до курсов и институтов повышения квалификации, где каждое звено решало бы задачи (и применяло соответствующие приемы и методы), отвечающие конкретным целям обучения, ведущим мотивам учения и возрастным особенностям учащихся, – вот задача, стоящая сейчас на повестке дня.

В нашей стране фактически существует прообраз такой системы: я имею в виду обучение русскому языку нерусских учащихся, осуществляемое сейчас на всех этапах от детского сада до вуза. С другой стороны, в ГДР действуют общегосударственные установления, регулирующие характер, задачи, уровни (входные и выходные требования) повышения языковой квалификации специалистами в других областях. Во всяком случае, сейчас нам стоит задуматься над тем, с каким научным багажом мы придем к решению вопроса о такой единой системе обучения иностранным языкам, когда жизнь его поставит перед нами, – а дело идет к этому. Публикуемая статья и пытается поставить и хотя бы частично обсудить некоторые психологические вопросы, связанные с проблемой раннего обучения иностранным языкам.

Психологические функции начального обучения

Итак, в настоящее время школа не только в СССР, но и во многих других странах переживает период отказа от многих традиционных догм и поиска новых путей, наиболее соответствующих потребностям социального и научно-технического прогресса. Особая ответственность в этом деле ложится на психолога. Достаточно сказать, что наряду с общим прогнозированием развития школы впервые возникла и требует неотложного разрешения проблема научного прогнозирования развития личности школьника и, следовательно, средств, приемов и методов, обеспечивающих такое развитие. Это делает, в свою очередь, необходимым заново сформулировать те основные функции, которые имеет обучение на различных его последовательных этапах.

Одной из важнейших функций начального обучения следует считать *формирование навыков и умений учебной деятельности*. Именно в младшем школьном возрасте, в подготовительных и начальных классах, ребенок овладевает системой операций, необходимых для успешной учебной деятельности на последующих этапах. При этом существенно, чтобы предлагаемая для усвоения система не носила жестко алгоритмического характера, вернее, чтобы ее алгоритмический характер не препятствовал, а способствовал формированию у ребенка эвристических действий; ум ребенка должен оставаться гибким, самостоятельным, творческим, а не быть закованным в строгие рамки универсальных предписаний. Это касается и овладения языком (как родным, так и неродным).

Формирование навыков и умений учебной деятельности неразрывно связано еще с двумя функциями обучения: *овладением учебным материалом и формированием умений свободного перехода от учебной к неучебной деятельности*, умения от решения системы учебных задач переходить к ориентировке в проблемных ситуациях реальной деятельности, распознавать и решать встающие в ней задачи. Никакое обучение невозможно без накопления некоторых позитивных знаний об окружающей действительности – вселенной, природе, обществе, человеке, его истории и культуре. Но, даже имея эти знания и владея техникой учебной деятельности, сколь жалким выглядел бы наш учащийся, если бы мы смотрели на него исключительно как на учащегося и забывали о том, что конечной целью обучения всегда является реальная жизнь. Мы учим ребенка быть полноценным членом общества, активно, грамотно и творчески участвовать в социальной деятельности. К сожалению, в предшествующие периоды развития советской школы имел место крен к своеобразному энциклопедизму в ущерб этой функции обучения, отчасти сменившийся столь же односторонним вниманием к структуре учебной деятельности. Ленинские слова о школьнике, который должен «уметь все делать», получили несколько упрощенное и узкое истолкование, в том числе в сфере трудового обучения. Поэтому логично, что именно данная задача – готовить детей к реальной жизни и реальной деятельности – была прямо поставлена в принятых в 1984 году «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Для начального обучения эта задача также встает, причем в еще более сложной форме, чем на последующих этапах. Особенно сложна она применительно к обучению языку, которое порой носит теоретический характер и не обеспечивает в должной степени практического владения речью. Но ребенок не может быть полноценным членом общества, если в обучении недостаточно реализуется еще одна функция – *личностно-образующая функция обучения*. До сих пор задача формирования личности школьника часто связывалась лишь с воспитанием; применительно к обучению она, как показывает анализ существующей психологической и педагогической литературы, еще не получила удовлетворительного решения. Между тем именно сейчас эта функция обучения выдвигается, пожалуй, на первый план. Она особенно важна как раз для рассматриваемого этапа, ибо именно в младшем школьном возрасте закладываются основы личности, и просчеты, допускаемые здесь, отзываются впоследствии в обостренной форме. Нет необходимости подчеркивать, что повышение значимости личностно-образующей функции обучения предъявляет особые, новые, весьма повышенные требования и к личности учителя, что должно быть предметом специального обсуждения.

Выше, говоря о функции овладения учебным материалом, мы касались лишь одной стороны этого овладения – усвоения ребенком коллективного, социального опыта в форме совокупности или системы знаний о мире и человеке, не затрагивая взаимоотношения между этим накоплением знаний и развитием самого ребенка. Теперь уместно сформулировать еще одну функцию начального обучения, логично следующую из принятой в советской психологии концепции возрастного развития ребенка (Д.Б. Эльконин и др.): это *функция опоры на материал в поэтапном развитии ребенка*. Мало дать школьнику вообще некоторый набор или систему знаний, передать ему социальный опыт: это необходимо делать в такой последовательности, с таким выбором, в такой дозировке, чтобы узловые, поворотные точки развития детского интеллекта и вообще развития высших психических функций, соответствующие особой предрасположенности (сензитивности) ребенка к усвоению тех или иных воздействий, были обеспечены необходимым и достаточным материалом. Это требование особенно часто нарушается в обучении неродному языку.

Наконец, не следует думать, что начальное обучение в буквальном смысле является начальным. Всем педагогам хорошо известно, что приходящий в школу и даже в детский сад ребенок отнюдь не *tabula rasa*, то есть не чистая доска, на которой мы пишем, что хотим и как хотим. Если суммировать все те элементы обучения, которые характерны для «доначаль-

ного» этапа, то мы можем выделить в них по крайней мере два компонента, соответствующих еще двум функциям обучения и «по наследству» передаваемых школе. Имеется в виду *функция социальной и социально-психологической ориентации в человеческой действительности*, в малой группе (детском коллективе) и «большом» обществе, источником которой является совсем не только прямая трансляция социальных норм, эталонов и запретов. Здесь обучение непосредственно граничит с воспитанием. Речь идет также о *функции поддержки, закрепления и развития усвоенных в дошкольный период культурных и социальных ценностей*. Эта функция особенно заметно выступает в условиях школьного обучения в национальных республиках СССР, где велика роль устной традиции в передаче элементов национальной культуры. Любой грузинский ребенок знает имя Руставели, как любой русский ребенок имя Пушкина; и школа, опираясь на (пока еще весьма ограниченное) знание ребенка о творчестве и личности Руставели и Пушкина и дополняя, расширяя, углубляя его, как бы включается в цепь преемственности национальной культуры, русской культуры, а через нее – общемировой культуры, сливая элементы всех этих культур в единое и неразрывное целое. Нет необходимости говорить о значении русского языка в этом процессе.

Данным перечнем не исчерпывается весь возможный список функций начального обучения. Нашей задачей было выделить и частично проанализировать лишь некоторые из них, представляющие, с нашей точки зрения, наибольшую важность на настоящем этапе развития школы и в некоторых случаях получившие недостаточную или одностороннюю интерпретацию в существующей научной литературе.

Проблема сознательности в овладении языком дошкольниками и младшими школьниками

Допустим, что нам ясны психологические функции, которые мы обязаны обеспечить при обучении иностранному (и вообще неродному) языку в начальной школе. Следующий вопрос, на который мы теперь обязаны ответить, – это вопрос об основной стратегии обучения языку маленьких детей, о том, на какие мотивы нам целесообразно опираться на разных этапах, и о том, какое участие в этом обучении могут и должны принимать интеллект ребенка, его мышление и сознание.

Наиболее распространенная позиция относительно обучения иностранному языку детей-дошкольников сводится к следующей упрощенной модели. Сензитивный период для усвоения языка – младший дошкольный. В нем, как и вообще в дошкольном возрасте, оптимальный способ усвоения иноязычной речи – это погружение в языковую среду или вообще обучение методом, близким к прямому или натуральному. Такова в общих чертах позиция участников Цюрихского симпозиума FIPLV (*Teaching Foreign Languages... 1979*) позиция авторов «активного метода» обучения немецких дошкольников французскому языку (*Maier, s.a*) и многих других. Позже, в возрасте 11–12 лет, создаются, дескать, предпосылки для овладения иностранным языком по «модели», характерной для обучения взрослых, то есть на основе опосредования практического владения иноязычной речью языковыми знаниями.

На деле все значительно сложнее.

Начнем с психологического анализа развития некоторых речевых умений ребенка. Уже с самого начала, то есть на втором-третьем году жизни, его речь не носит в строгом смысле спонтанного, неконтролируемого характера: она является в психологическом смысле *произвольной* и в ней имеются компоненты, поддающиеся субъективному *вычленению* ребенком (*Леонтьев, 1965*). Принципиальный скачок в речевом развитии наступает в момент овладения грамотой, так как оно, это овладение, обязательно предполагает подлинное осознание речевых единиц. Мы можем здесь сослаться на основополагающие работы Д.Б. Эльконина, а также публикации Л.К. Журовой, Е.Е. Шулешко, В.К. Цава и многих других.

Итак: овладение грамотой предполагает овладение определенным отношением к собственной речи, системой операций по ее предметному анализу. На материале звукового анализа слова (необходимого для эффективного овладения грамотой) ребенок впервые научается производить сознательные операции с языком.

В недавнем прошлом обучение грамоте соответствовало I классу общеобразовательной школы, то есть возрасту 7–8 лет. Сейчас, во всяком случае в СССР, подавляющее большинство первоклассников, по крайней мере в городах, приходят в школу, умея читать. Это умение обеспечивается либо детским садом, либо семьей; но в обоих случаях ребенок владеет умениями чтения (а это значит умениями сознательного «лингвистического» анализа) к 5–6 годам.

Если даже этого не происходит, то в I–II классах (то есть в возрасте 7–8 лет, а в последнее время 6–7 лет) ребенок уже вынужденно, в связи с изучением грамоты и грамматики родного языка, приходит к опосредованию спонтанной речи сознательным владением языковой системой. Итак, психологически ребенок во всяком случае готов к сознательному изучению иноязычного материала к семи-восемью годам, а вообще годам к пяти.

В связи с этим хотелось бы привести одно исследование, осуществленное в Институте психологии им. Д.Н. Узнадзе АН Грузии (*Зарандия*, 1969). Автор (М.И. Зарандия) повторил экспериментальное исследование по выработке понятий, осуществленное за 40 лет перед этим Д.Н. Узнадзе. Оказалось, что операции обобщения и определения у многих детей пятилетнего возраста уже сложились. Таких оказалось 56,2 % при нуле (!) в эксперименте Узнадзе 40-летней давности (на материале обобщения) и 50 % при 9 % у Узнадзе – на материале определения.

Не вдаваясь сейчас в природу отдельных операций, зафиксируем самое главное: они требуют сознательного и предметного отношения к языку. Эксперимент Зарандия показал, что те сознательные умения, тот уровень развития вербального интеллекта, которые были свойственны 40 лет назад как минимум 8–9-летним (напомним, что даже в 7 лет только 48 % испытуемых Узнадзе владели операциями обобщения и 33 % – определения), сейчас спустились «вниз», к более раннему возрасту. При этом следует заметить, что с тех пор, как был проведен эксперимент Зарандия, уже миновало 16 лет и нет оснований полагать, что отмеченный процесс идет более медленными темпами. Это не означает, что происходит обязательный перенос аналитических операций на иностранный язык. Однако развитие вербального интеллекта приводит к тому, что материал иностранного языка, как это происходило в эксперименте В.В. Андриевской над учениками I–II классов, «подвергается некоторой малосознаваемой спонтанной аналитической обработке (группировке) не без влияния привычных структурных схем родного языка, при этом часто образуются неадекватные схемы-обобщения» (*Андриевская*, 1970). Иными словами, даже если мы не стимулируем сознательные действия с языком, они дают себя знать в особом рода интерференции со стороны родного языка.

В связи с этим значительный интерес приобретают недавно опубликованные М.К. Кабардовым (*Кабардов*, 1983а, б) экспериментальные данные. Они, в сущности, подтверждают идею Б.В. Беляева о существовании двух типов овладения иностранным языком: «интуитивно-чувственного» и «рационально-логического». В экспериментах Кабардова выявились «коммуникативный» и «некоммуникативный» типы. «Различия между коммуникативными и некоммуникативными учащимися состоят не столько в степени активности одних и пассивности других, сколько в формах протекания этой активности: у первой группы она проявляется ярче во внешнем коммуникативном поведении, у представителей второй группы – активность скорее в познавательной сфере» (*Кабардов*, 1983а, с. 10–11). Автор, применив множество текстов, получил следующие данные. «Коммуникативный тип прямо связан с большим объемом слухового восприятия и слуховой оперативной памяти, большей скоростью актуализации знаний и переработки новой информации. Учащиеся, характеризующиеся данным типом овладения языком, достаточно успешны и в условиях произвольного, и в условиях произвольного запоминания. Учащиеся со вторым типом овладения иностранным языком относительно

продуктивны при произвольном запоминании и при наличии зрительного подкрепления вербального материала. Кроме того, первые показали лучшие результаты по "словесной беглости", объему речепроизводства, а вторые лучше справились с языковым анализом, предполагающим выявление логико-грамматических закономерностей в незнакомом языке. <...> По таким показателям, как коммуникативность-некоммуникативность речевых действий, произвольность-произвольность, непосредственность-опосредованность действий, свернутость-развернутость речевых и неречевых действий, количественно-качественные характеристики деятельности, описанные типы занимают крайние позиции» (Кабардов, 19836, с. 223).

Исследование Кабардова указывает также на связь этих характеристик с лабильностью/инертностью нервной системы, то есть независимость полученных симптомокомплексов от характера учебной деятельности по овладению иностранным языком. В целом никак не менее 30 % учащихся (столько их было в условиях интенсивного обучения; однако здесь происходит предварительный отбор, так что реальный процент гораздо выше) склонны к «некоммуникативному» овладению языком, то есть к преобладанию сознательной активности над языковым материалом, причем эта склонность не должна зависеть от возраста.

Итак, упрощенная модель языкового развития, охарактеризованная выше, оказывается весьма далекой от реальности. Мало того что не только в младшем школьном, но и в дошкольном возрасте ребенку свойственно аналитическое, сознательное оперирование с языком; такое оперирование как способ усвоения иностранного языка вообще является характерным не менее чем для 30 % учащихся. При этом мы сознательно устранимся от обсуждения вопроса о том, насколько эффективна и имеет формирующий характер методика обучения детей языку основанная на идее сознательного опосредования систематизированными языковыми знаниями процесса иноязычной речевой коммуникации.

Еще одно распространенное мнение, проникающее в советскую психолого-методическую литературу, – необходимость опоры только на игровую мотивацию. Между тем в начальных классах, как известно, ведущим видом мотивации является познавательная. Переход «взрывом» от доминирования игровой к доминированию познавательной мотивации маловероятен. Согласно учебнику «Возрастная и педагогическая психология», старший дошкольник, готовый к школе, – это «такой ребенок, которого школа привлекает... возможностью получать новые знания, то есть ребенок с достаточно развитыми познавательными интересами» (Возрастная и педагогическая психология, 1979, с. 66). Очевидно, что эти интересы складываются не в последние месяцы перед поступлением в школу. И столь же очевидно, что наиболее эффективным путем к формированию познавательных мотивов и интересов является первоначальная вплетенность их в игровую ситуацию. Интересен в этом плане опыт Е.И. Негневицкой (Негневицкая, Шахнарович, 1981).

Что такое «способности» детей к языку

Мыслительные возможности ребенка-дошкольника, таким образом, вполне могут обеспечить овладение иностранным языком путем сознательного оперирования языковыми средствами. Этот путь овладения как раз и соотнесен с познавательной мотивацией.

Но, может быть, он не может рассматриваться как общая закономерность и характерен лишь для детей с определенными способностями к языку?

Начнем с того, что «способностей к языку» вообще нет как таковых или, если все же их выделять, их структура чрезвычайно гетерогенна. Так, М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер выдвигают следующие компоненты лингвистических способностей: 1) ярко выраженная вербальная память, проявляющаяся в легком и быстром образовании вербальных ассоциаций; 2) быстрота и легкость образования функционально-лингвистических обобщений, что находит свое выражение в относительно быстром формировании «чувства правильности речи»; 3) имитацион-

ные речевые способности на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях; 4) способность к быстрому овладению новым психолингвистическим углом зрения на предметы объективного мира при переходе от одного языка к другому; 5) способность к формализации вербального материала, находящего свое выражение в быстром образовании «лингвистического» отношения к нему (Гохлернер, Ейгер, 1970).

Здесь что ни пункт, то неясность. Почему вербальная память проявляется в ассоциациях и какая именно из памятей (произвольная? произвольная?) имеется в виду? Что за имитационные способности применительно к лексике, грамматике, стилистике? Почему пункт 4 – это способность, а не результат переноса с более раннего языкового опыта? (Известно, что такая легкая социально-языковая адаптация в новой языковой среде чаще всего связана с ранним билингвизмом.) Можно задать еще множество вопросов, которые в рамках данной концепции остаются без ответа.

Что на самом деле стоит за понятием «способности к иностранному языку»?

Во-первых, комплекс особенностей типа высшей нервной деятельности и другие индивидуальные особенности, определяющие протекание психических процессов. Это сказывается, с одной стороны, в усвоении знаний, умений, навыков, с другой – в формировании и развитии умений общения на иностранном языке. Какие это индивидуальные особенности?

Общий тип нервной системы, то есть тип высшей нервной деятельности. Наиболее распространенной является классификация этих типов по силе, подвижности и уравновешенности нервных процессов. Учащийся с сильным типом нервной системы работоспособен, может долго сосредоточивать внимание на определенном объекте, наконец, устойчив к мелким воздействиям, не раним. Подвижность нервных процессов обеспечивает быструю реакцию на изменения в ситуации, быстрый темп действий и речи. Уравновешенность – это независимость от обстановки, равномерность работы, без случайных взлетов и падений. Очевидно, что все это очень значимо для процесса овладения языком, равно как для обучения общению на этом языке.

Темперамент. Здесь тоже обычно выделяют несколько свойств или признаков и характеризуют темперамент человека по степени выраженности этих свойств. Наиболее часто в качестве таких свойств выделяются реактивность (насколько сильна реакция разных людей на одно и то же по силе воздействие), активность (настойчивость и целенаправленность), соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, возбудимость внимания и некоторые другие.

Характер, как и темперамент, формируется в течение жизни, но в гораздо большей степени «социален». Обычно – применительно к интересующему нас возрасту – еще трудно говорить о сложившемся характере. Но, во всяком случае, выделяют обычно *три группы* черт характера: *интеллектуальные, эмоциональные и волевые*. С другой стороны, выделяют систему отношений к самому себе, к другим людям, к труду и к вещам. Думается, что у старшего дошкольника и младшего школьника можно говорить лишь о глобальных свойствах характера, в первую очередь о его целостности.

Во-вторых, мы часто называем «способностями к языку» *индивидуальные различия в протекании психических процессов*: памяти, мышления, восприятия, воображения и т. п. Их, в свою очередь, можно разделить на *две группы*. К первой относятся собственно индивидуальные особенности, например, преобладание зрительного типа памяти и воображения над слуховым. Ко второй – особенности, вызванные недостаточной сформированностью. Так, у младшего школьника могут быть недостаточно развиты навыки абстрактного мышления; но это, как правило, вызывается не индивидуальными его особенностями, а тем, что в процессе обучения этой стороне не уделялось достаточного внимания. Таким образом, ясно, что в обоих указанных отношениях нет никаких ограничений, накладываемых «природой» на возможно-

сти ребенка. Там, где один будет опираться преимущественно на зрительную память, другой – на слуховую или моторную. Память, мышление, воображение воспитываются, развиваются.

В-третьих, под способностями к языку часто понимают *различия в особенностях личности, связанных с общением*. Ребенок может испытывать затруднения не в самом овладении языком и не в порождении иноязычной речи, а в социально-психологических взаимоотношениях с воспитателем, школьным учителем, другими детьми. Он бы и рад заговорить, но ему мешает «психологический барьер». Это, кстати, очень частый случай в педагогической практике, но подобные затруднения при доброй воле взрослого вполне преодолимы.

Мы, естественно, не имеем в виду, говоря о способностях, особых случаев, например, людей с так называемой фотографической памятью, способных при одном взгляде на текст полностью и надолго его запомнить, или полиглотов, без каких бы то ни было видимых затруднений легко овладевающих десятками языков и свободно говорящих на них. Такие особые способности редки. Однако нельзя не подчеркнуть, что, как и другие способности, так называемые способности к языку формируются в деятельности: известно, что для полиглотов каждый очередной язык учить легче.

В целом способности к языку складываются, таким образом, из многих компонентов, чаще всего неспецифических, неспециализированных. Отсюда возможность способствовать развитию у ребенка соответствующих умений или способностей путем развития их на другом учебном материале. Так, формирование коммуникативных умений на родном языке, бесспорно, облегчает коммуникацию на иностранном.

Нет никаких оснований видеть в наличии или отсутствии способностей к иностранному языку объяснение и тем более оправдание успешности или неуспешности овладения иностранным языком. Любой нормальный ребенок может и должен овладеть иностранным языком и свободно пользоваться им в общении. Если он этого не достигнет, следовательно, мы либо не сформировали у него требуемых умений, либо недостаточно учли его индивидуальные особенности.

Отсюда два дидактических требования, которые необходимо учитывать в процессе обучения языку дошкольников и младших школьников.

Первое: максимально опираться на возможности *формирующего* обучения, то есть не просто использовать уже сложившиеся психические особенности ребенка для целей эффективного овладения языком, а активно строить, формировать эти психические особенности в учебном процессе. В этом смысле обучение иностранному языку должно носить не просто обучающий, но *развивающий* характер.

Второе: методика этого обучения должна быть такой, чтобы при ней могли максимально реализоваться индивидуальные преимущества каждого отдельного ученика.

Реализация первого из этих требований, учитывая возможность сознательного овладения языком, вероятно, оптимальна при объединении рефлексии над родным языком и над языком иностранным в единую систему действий, как это предлагается в работах Л.И. Айдаровой. Реализация второго требования, как нам кажется, предполагает – в оптимальном случае – обращение к коллективным формам обучения, что нуждается в особом анализе (Леонтьев, 1982).

Итак, психологические (в широком смысле) функции обучения иностранному и вообще неродному языку неразрывно связаны с системой психологических функций обучения вообще на том или ином этапе. Говоря о раннем обучении языкам, мы должны соотносить его с функциями начального школьного обучения. Сознательное оперирование языковыми средствами, ранее доступное только детям младшего школьного возраста, бесспорно, является сейчас доступным и старшим дошкольникам, и соответствующие навыки и умения могут и должны быть у них сформированы. Это тем более существенно, что именно сознательный

путь овладения связан с познавательной мотивацией, которая должна быть сформирована к моменту прихода ребенка в школу.

За понятием «способности к языку» не стоит никакого четкого психологического содержания. Во всяком случае, их «наличие» либо «отсутствие» не может служить объяснением либо оправданием недостаточной успешности при овладении детьми иностранным языком.

3.6. Принцип коммуникативности сегодня

1

Как и любая наука, методическая наука не стоит на месте. Конечно, странно было бы ожидать в ней коренных переворотов; но и эволюция целей обучения и вообще развитие практики обучения, и все более углубленная разработка самой методической теории и лежащих в ее основе педагогических, психологических, лингвистических положений приводят к тому, что в методике появляются и укрепляются новые тенденции, реализуются те или иные подходы, внедряются определенные идеи. И поэтому совершенно закономерным, с точки зрения истории науки, является тот факт, что в определенный момент в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, утвердился коммуникативный подход, в наибольшей степени соответствующий как ведущим в настоящее время целям обучения, так и психолого-педагогическим идеям сегодняшнего дня, лежащим в основе методических положений.

Столь же закономерным представляется, что, внедряя этот подход, его теоретики иногда впадают в крайности. Это естественно, если только в нужный момент мы сможем остановиться и оглянуться. Думается, сейчас как раз такой момент.

Настоящая статья и направлена на то, чтобы проанализировать проблему коммуникативности, как она представляется сегодня, и уточнить некоторые вопросы, остающиеся недостаточно ясными или вызывающие разногласия.

В течение нескольких лет практически вся советская методика преподавания иностранного языка опиралась на разработанную Б.В. Беляевым (*Беляев, 1965а*) концепцию сознательно-практического метода, характеризующегося в числе других методическими принципами коммуникативности и сознательности. Однако в конце 1970-х годов одно из ее направлений – методика преподавания русского языка как иностранного – пошло своими путями, правомерность которых здесь целесообразно обсудить.

На третьем (Варшавском) конгрессе МАПРЯЛ принцип коммуникативности приобрел особый статус. В резолюции этого конгресса, как известно, было сказано: «Характерной чертой современного процесса обучения и вместе с тем его руководящим принципом является активное использование языка в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, информацией и т. д. Принцип коммуникативности обеспечивает развитие практических навыков владения русским языком в различных целях и повышение интереса учащихся к предмету» (Третий международный конгресс русистов, 1979, с. 255). С этого момента принцип коммуникативности начал триумфальное шествие по страницам методической литературы. Однако на первых порах он не противопоставлялся методу обучения (сознательно-практическому или какому-либо иному). Это произошло только в 1982 году на V (Пражском) конгрессе МАПРЯЛ, где была поставлена под сомнение правомерность единого метода обучения на том основании, что цели обучения и его конкретные приемы различны.

По логике некоторых теоретиков принципа коммуникативности, преподаватель сам должен изучать различные методы, вычленять из них отдельные приемы, представляющие собой систему, и применять те из них, которые дают наибольший эффект в конкретных условиях. Методист перекладывает определение того, как учить, на плечи преподавателя. Именно он, преподаватель, должен оценить достоинства и применимость разных методов, и выбрать нужные приемы, и следить, чтобы они представляли собой систему, и учесть все факторы учебного процесса. Согласно методическому письму МВССО СССР «Коммуникативность и современные методы обучения русскому языку иностранцев» (Коммуникативность и современные методы... 1983), принцип коммуникативности должен ему в этом помочь. Он «вооружает учителей, методистов, авторов учебников методологией для объединения различных факторов и

создания целостной концепции обучения». Это основополагающая методическая категория, которая «вместе с правилами обучения является для педагогов надежным руководством к действию». Таким образом, мы получили методику без методов, но с «концепцией обучения», «правилами обучения» (остается выяснить, что стоит за этим необычным термином!) и принципами, причем методологией для этой методики является коммуникативность.

Развернутое толкование принципа коммуникативности дается, как известно, в книге В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой. В основу этого толкования кладется идея системы коммуникативных задач, которые ставятся перед учащимися, и языкового материала как средства решения этих задач. «Коммуникативность... предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их. Она... подчиняет себе все стороны обучения – соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач...» (*Костомаров, Митрофанова, 1984, с. 10–11*).

Все это совершенно верно (кстати, саму идею общения как решения коммуникативной задачи выдвинул автор данной статьи в 1972–1973 годах) (*Леонтьев, 1976*). И мы имели все основания говорить в своем докладе на V Пражском конгрессе МАПРЯЛ, написанном совместно с А. Виншалекком и Л.В. Степановой, что «плодотворность коммуникативного подхода для практики обучения иностранцев русскому языку несомненна. Не случайно примерно в то же время лозунг коммуникативности был выдвинут целым рядом методистов, занимающихся преподаванием иностранных языков русским учащимся²⁵. Методика обучения... русскому языку как иностранному сделала необратимый шаг вперед, и нет никаких оснований думать, что она когда-нибудь вернется к пройденному ею этапу. Принцип коммуникативности вполне оправдал себя и в конкретной методике (системе методических приемов), и при написании учебников и учебных пособий, и при отборе и систематизации упражнений» (*Виншалек, Леонтьев, Степанова, 1982, с. 72*).

Но еще в 1978 году мы писали в журнале «Русский язык за рубежом», обсуждая проблему системности в методике: «Методисты часто делают акцент на коммуникативности как методическом принципе, что совершенно правильно. Однако ее легко переоценить и превратить коммуникативность в прагматичность» (*Леонтьев, 1978, с. 50*). В январе 1982 года в докладе на конференции ЮНЕСКО-МАПРЯЛ говорилось, что «коммуникативное обучение не должно пониматься упрощенно. В психологическом плане идея коммуникативности предполагает не столько обязательное общение в процессе обучения, сколько более общее требование естественности деятельности учащихся на всех этапах ее формирования... Но для учащегося естественна любая мотивированная деятельность, а отнюдь не только непосредственно коммуникативная» (*Леонтьев, 1982, с. 50–51*). Наконец, в августе того же года на Пражском конгрессе мы предупреждали, что «далеко не всюду и не всегда этот принцип <коммуникативности. – А.Л.> реализуется достаточно и полно, и правильно, что, естественно, вызывает негативную реакцию у части преподавателей и методистов. Неточности и ошибки в истолковании и реализации принципа коммуникативности относятся порой за счет самого этого принципа» (*Виншалек, Леонтьев, Степанова, 1982, с. 72*). Сюда относится, прежде всего, «упрощенное понимание самой коммуникативности, превращение идеи общения в идею прагматического использования речевых навыков и умений» (*Там же*). При этом недостаточна «просто имитация – полная или, по крайней мере, частичная – условий действительного общения» (*Там же, с. 75*). При коммуникативном подходе «мы не обеспечиваем... достаточно полной реализации дидактического принципа сознательности. <...> Имеется острая необходимость в том, чтобы точно

²⁵ Мы можем назвать, в частности, чрезвычайно плодотворные исследования Е.И. Пассова и его сотрудников (1998а, б), с чьим подходом мы в основном солидарны.

определить функции работы над языковым материалом в общей системе обучения и соотношение ее с целями обучения. В рамках научного обоснования коммуникативного подхода эта задача пока не решена» (*Там же*, с. 77). И, завершая доклад, мы подчеркивали: «Само по себе выдвижение подобного принципа еще далеко не обеспечивает его последовательной и систематической реализации в практике преподавания...» (*Там же*, с. 79).

В чем же была причина этого беспокойства, что заставляло нас непрестанно призывать к более глубокому и последовательному пониманию принципа коммуникативности? Какие для этого были объективные основания?

Начнем с того, что в методике преподавания русского языка (и не только в ней!) произошло неправомерное выпячивание упрощенно, вульгаризированно понимаемого общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого учащегося. Это предмет для особого анализа, который мы постараемся дать в другой работе. Произошло – опять-таки не только в русистике! – незаметное отождествление активности учащихся с их коммуникативной активностью, мотивации – с коммуникативной мотивацией. Об этих вопросах мы уже подробно писали (*Виншалек, Леонтьев, Степанова*, 1982; *Леонтьев*, 1978).

Произошло сведение предмета обучения к речи или речевой деятельности, что совершенно неправомерно. Здесь опять-таки приходится вспомнить, что именно автор данной статьи лет пятнадцать назад употребил формулу, согласно которой основным содержанием обучения языку является обучение речевой деятельности при помощи языка, а затем было сказано иначе – общению при помощи языка. Тогда это было очень важно внедрить в сознание методистов и преподавателей, да и вообще важно было научить их мыслить в категориях психологии деятельности. Сейчас этот подход стал общепринятым, и едва ли уместно рабски следовать ему, тем более что примерно в те же годы (1969) было предельно четко подчеркнuto, что процесс обучения складывается «из обучения иноязычному языковому материалу (*средствам общения*) и обучения *деятельности общения*. Оба аспекта одинаково важны» (*Зимняя, Леонтьев*, 1969, с. 146).

Таким образом, во-первых, нарушилось правильное соотношение методической теории и конкретной методики. Во-вторых, оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникация стала трактоваться недопустимо упрощенно.

Попытаемся поставить кое-что на свои места.

2

Начнем с разъяснения некоторых основных методических понятий. То, как мы учим, определяется *прежде всего* тем, как мы понимаем процесс учения и его компоненты, в особенности – психику учащегося и учебный предмет. Поскольку мы исходим из марксистско-ленинского учения о человеке и обществе, и наше понимание человека как объекта процесса обучения, и наше понимание языка как учебного предмета, и, наконец, наша трактовка самого процесса обучения должны соответствовать этому наиболее общему, принципиально-методологическому подходу. Другой вопрос, что он, этот подход, реализуется и в собственно педагогических, или дидактических, и в психологических факторах, учитываемых нами при построении и обосновании методической системы; естественно, что то, как именно он в них реализуется, может пониматься разными учеными по-разному; наконец, опять-таки особый вопрос, какие непосредственно методические выводы мы должны делать из тех или иных педагогических, дидактических, психологических положений. Все это сейчас для нас несущественно; важно, что в методической системе обязательно присутствует уровень методологии и что он никак не сводим к голой идее коммуникативности. Но он не сводим и к абстрактно-философским положениям, взятым в отрыве от специфики объекта нашего познания.

В рамках данной статьи нет возможности раскрыть это общее положение (см. об этом, в частности: *Леонтьев*, 1978). Важно подчеркнуть, однако, что нельзя жонглировать словом «методология», как это иногда случается в методической литературе.

Перейдем к понятию метода. Методов имеется действительно много, и в каждом можно найти что-то ценное. Напомним: учителю предлагается самостоятельно выбирать приемы, руководствуясь тем, чтобы они образовывали систему. Не говоря уже о том, что никаких критериев системности не дается, – что такое «система приемов», как не метод? «Каждому преподавателю свой метод» – не слишком ли смелый лозунг? Понятие метода в современной методике неоднозначно. Но практически во всех имеющихся его определениях (*Беляев*, 1965а, с. 3, 121 и 132; *Демьяненко, Лазаренко, Кислая*, 1976, с. 17, 18; *Кабардов*, 1983б, с. 341; и др.) понятие метода соотнесено с наиболее общими факторами, определяющими выбор взаимосвязанных приемов (рекомендаций, поступков...), то есть метод понимается или как то, что диктует выбор данной системы приемов (и делает ее системой), или как сама эта система. Нетрудно увидеть, что принципиальной разницы между обоими пониманиями нет.

За каждым методом как системой конкретных приемов обучения, включая сюда и типы упражнений, и формы организации урока, и способы использования наглядности, стоит совершенно определенная общепедагогическая и психологическая концепция, а в конечном счете – определенная методологическая база. Именно и только поэтому можно говорить о том или ином методе как системе, в которой объединены различные приемы и определенным образом сбалансированы коммуникативная ориентация и ориентация на сознательную систематизацию языкового материала, что педагогическая и психологическая, а в конечном счете методологическая позиция автора метода диктует именно это соотношение, выбор и соединение именно этих приемов. Отрицая метод, мы тем самым отрицаем наличие у нашей обучающей деятельности общетеоретической и методологической основы, сводя ее детерминацию целиком на уровень эмпирии учебного процесса, на уровень конкретной деятельности конкретного преподавателя.

Подводя итог этой части нашей статьи, попытаемся сжато перечислить, в чем же основные функции методиста, из чего складывается предмет его науки.

1. Методист (в содружестве с философом, психологом, педагогом) определяет выбор *метода* (системы) обучения.

2. Методист анализирует факторы, влияющие на учебный процесс, иерархизирует их, выделяя определяющие и сопутствующие, и выявляет системные связи между ними.

3. Методист выделяет наиболее общие модификации метода обучения, зависящие от таких факторов, как цель обучения, уровень подготовки учащихся, этап обучения и т. п.

4. В рамках конкретной методики методист, зная особенности данной модификации учебного процесса, предлагает такую систему методических приемов, которая способна обеспечить эффективность обучения при данных целях и в данных условиях. Эта система будет разной: одной – на начальном, другой – на продвинутом этапе, одной – при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов, другой – при обучении нефилологов, одной – при обучении учащихся языку, близкородственному их родному языку, другой – при обучении языку, типологически от него далекому.

5. Наконец, методист подсказывает преподавателю, из каких приемов обучения, видов и форм работы он имеет возможность выбирать в каждом отдельном случае и чем ему следует при этом руководствоваться. Совершенно не нужно, чтобы сам преподаватель коллекционировал типы упражнений, разновидности языковых и речевых игр, приемы релаксации, приемы организации общения на занятиях, приемы постановки артикуляций, виды домашних заданий, структуру урока; но он должен в них ориентироваться и иметь критерии для их выбора. А самое главное – что вся эта технология обучения, весь набор ее вариантов есть открытая система; она беспрерывно обновляется за счет практического опыта преподавателей, их удачных находок.

В самых общих чертах, следовательно, можно говорить о двух основных компонентах методики – назовем их «теоретической методикой» и «практической методикой». В предмет теоретической методики входят функции 1–3. В предмет практической методики – остальные функции: выявление системы работы в рамках конкретной методики и все, что касается технологии обучения. Здесь, как можно видеть, большое поле для размышлений и для серьезной разработки.

3

Можно было бы посвятить по несколько страниц уточнению буквально каждой проблемы, обсуждаемой в связи с принципом коммуникативности. Особенно неоправданным представляется явный крен в сторону «естественной», «реальной» коммуникации, который, в конце концов, привел к простейшему принципу: все то, что непосредственно коммуникативно, – хорошо; все, что нельзя рассматривать как общение, – плохо. Так, например, проблема системы приемов работы с художественными текстами на уроке иностранного языка некоторыми методистами выносятся вообще за рамки методики.

К сожалению, рамки настоящей статьи лишают нас возможности проделать подробную аналитическую работу со многими вопросами, и мы ограничимся только ключевой проблемой: соотношением коммуникативности и сознательности. Именно по этому вопросу в литературе меньше всего ясности. Еще в 1959 году Б.В. Беляев предельно четко определил особенности сознательно-практического метода. Он писал: «Учащиеся... тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка. <...> При таком *сознательно-практическом* овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит *сознательный характер*, а владение им оказывается *непосредственно-интуитивным*...» (Беляев, 1965а, с. 17).

Цитированное положение Б.В. Беляева при всей его, с нашей современной позиции, терминологической неточности продолжает оставаться незыблемой психологической основой нашей методики. Появление принципа коммуникативности ничего здесь не меняет, потому что коммуникативная ориентация и без того всегда понималась как главное условие автоматизации сознательных операций. С другой стороны, идея коммуникативности важна прежде всего не для интериоризации²⁶ знаний и отработки речевых навыков, а для формирования коммуникативно-речевых умений. Но условием их формирования является отработка речевых навыков, которая обязательно предполагает на определенном этапе обращение к сознательному оперированию языковым материалом, во всяком случае, когда мы имеем дело с так называемыми сознательными операциями. Вообще научная методика требует разумного соотношения сознательных и приспособительных компонентов в усвоении. Эта проблема, как мы говорили на конференции ЮНЕСКО-МАПРЯЛ, «связана с системной презентацией языкового материала, то есть с процессами сознательной ориентировки в языке, – то, что является ядром системы языка, не может усваиваться иным путем, кроме сознательного» (Леонтьев, 1982, с. 51). Там же указывалось: «То, что мы называем обучением собственно языку (языковым средствам, языковому материалу), в психологическом смысле сводится к формированию действий ориентировки, необходимой для речевой деятельности, и к овладению средствами осуществления этой деятельности» (Там же, с. 49).

С одной стороны, перед нами система языка, выступающая как система ориентиров для речевой деятельности; с другой – коммуникативно ориентированное описание языковых единиц и средств. И если даже некоторые методисты начинают сомневаться в том, должен ли учащийся специально осознавать языковую систему, то при этом речь идет об описании языка как

²⁶ Интериоризация – превращение структуры деятельности во внутренние структуры психики.

системы языковых средств, используемых в общении; тогда как о языке как системе ориентиров деятельности при этом забывают.

Описание системы языка для целей обучения, конечно, совершенно не обязательно должно быть тождественным структурному или вообще научно-лингвистическому. Более того, специфика лингводидактического описания иностранного языка, то самое, что делает «иностраный язык» (или «русский язык как иностранный») лингвистической проблемой, – это как раз и есть функционирование системы языка в качестве ориентировочной основы для формирования речевой деятельности на этом языке! Но вот что при этом исключительно важно: какова бы ни была эта специфика, язык и в таком описании должен сохранить все свои существенные свойства и свою системную организацию. В каком виде она будет представлена, например в виде «активной» или «пассивной» грамматики, несущественно, но при всех условиях существует известный инвариант, «переступить» который нельзя.

Можно обнаружить сколько угодно системных связей разного рода; но сколько бы их ни было, они не могут заменить одна другую. Падежное словоизменение нельзя «зачеркнуть» и учить функциональным стилям. Любое описание иностранного языка обязательно должно отражать его системную инвариантность, в нашем случае – факт альтернативности падежных словоформ. А каким путем мы приведем ученика к осознанию и усвоению этого факта, например через чисто формальную (морфологическую) парадигму или через функционально-семантическую модель, – это уже другой вопрос.

Между коммуникативным и сознательно систематизирующим подходом нет никакого противоречия. Они решают разные задачи, соответствуя разным этапам порождения речи и разным аспектам усвоения языка. Наконец, популяризация принципа коммуникативности «без берегов» наталкивается на отмеченный еще Б.В. Беляевым факт, что есть разные по своим психологическим характеристикам учащиеся (по Беляеву, это «интуитивно-чувственный» и «рационально-логический» типы). И то, что хорошо для одного типа учащихся, может оказаться плохо для другого. В последнее время эта проблема была специально изучена М.К. Кабардовым (1983а, б). Он в результате детального экспериментального исследования пришел к выводу, что Беляев был прав и что можно выделить два основных типа овладения иностранным языком – в его терминологии «коммуникативный» и «некоммуникативный». Последний свойствен примерно 20–30 % учащихся интенсивных курсов. У них отмечалась «большая потребность в опосредовании речевых действий, в теоретическом изучении лингвистического материала. У них наблюдалось больше формальных языковых операций, прямо не связанных с коммуникативным намерением» и т. п. Одним словом, это учащиеся, которые не только не могут обойтись без сознательной систематизации языкового материала, но для которых она является обязательным условием формирования коммуникативных умений!

А значит, у нас нет оснований объявлять коммуникативный подход своего рода универсальной отмычкой. По крайней мере, к трем из десяти учащихся эта отмычка не подходит.

4

Проделанный нами выше анализ, думается, не может не привести к заключению о том, что принцип коммуникативности не имеет оснований претендовать на ту *исключительную* роль, которая ему порой приписывается, а научное обоснование этого принципа во многом оставляет желать лучшего.

Принцип коммуникативности – такой же методический принцип, как принцип сознательности, и один не исключает, а предполагает другой.

3.7. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков

В основе действующей методики обучения языкам в России лежат психологические и дидактические концепции и подходы, впервые сформулированные в 50–60-х годах XX века, а именно:

- сознательно-практический метод Б.В. Беляева и его позднейшие модификации;
- теория речевой деятельности А.А. Леонтьева;
- личностно-деятельностный подход И.А. Зимней;
- коммуникативная методика Е.И. Пассова и ряд других коммуникативно ориентированных подходов;
- суггестопедический подход Г. Лозанова и развивающие его концепции Г.А. Китайгородской, И.Ю. Шехтера, С.И. Мельник и др.

Суммируя эти подходы, следует отметить, что все они (кроме суггестопедии в варианте самого Лозанова и раннего, прижизненного варианта сознательно-практического метода Беляева) опираются на единую – деятельностную – психологическую трактовку речи и обучения языку. Ее внедрение в практику обучения языкам сыграло революционную роль, особенно в методике преподавания русского языка как иностранного.

Однако за истекшие десятилетия в психологии и дидактике как за рубежом, так и в России произошли значительные изменения, в практической методике отразившиеся чрезвычайно мало. Перечислим и охарактеризуем важнейшие из выдвинутых и развитых в это время психолого-педагогических концепций, не получивших пока адекватной реализации в практике обучения языкам.

1. Концепция развивающего обучения или развивающего образования (В.В. Давыдов и др.) и основанное на ней новое представление о целях и содержании обучения языкам. В рамках данной концепции овладение языками выступает как неотъемлемая часть общего процесса личностного развития, как один из путей и способов актуализации личности учащегося, как условие полноценной первичной и вторичной социализации. Применительно к основной и старшей школе, а тем более послешкольному обучению, идея развивающего образования выступает в форме концепции готовности личности к дальнейшему развитию. Развивающий подход, восходящий к основополагающим психолого-педагогическим идеям Л.С. Выготского, органично соотносится: а) с педагогическими идеями русской дореволюционной и послереволюционной школы (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, СИ. Гессен и др.), б) с педагогикой сотрудничества (Ш.А. Амонашвили) и основными педагогическими положениями ВНИКа «Школа», в) с рядом так называемых альтернативных подходов в современной зарубежной методике и дидактике, особенно связанных с традицией Д. Дьюи, а в последние годы К. Роджерса.

2. Концепция многокультурного или межкультурного обучения, в России тесно связанная с развиваемым школой А.Н. Леонтьева понятием «образа мира». Согласно данной концепции (В.В. Сафонова и др.), овладение языком не только является ключом к усвоению культуры соответствующего народа, но представляет собой условие самоопределения учащегося и как представителя своего этноса (например, русского), и как члена многоэтнической (в данном случае российской) нации, и как члена общеевропейского и общемирового сообщества (ср. понятие «транснациональной языковой компетенции»). Отсюда стремление с самого начала ввести учащегося в многообразие культур, преодолеть барьер «чужого» (*des Fremden*). Сама культура понимается при этом как система опорных точек для нормального участия представителя иной культуры в социальной деятельности данного этноса, а принятие «чужой» культуры – как органическое вхождение учащегося в непрерывно движущийся и изменяющийся процесс развития этой культуры как социальной деятельности. Идеи межкультурного или многокуль-

турного обучения реализуются, в частности, в появлении образовательных учреждений нового типа (Европейских многоязычных школ и т. д.) и новых методов и форм обучения (например, курсов типа «Тандем»).

3. Концепция приоритета «стратегий учащегося» перед «стратегиями учителя», основанная на идее процесса овладения языком прежде всего как активной деятельности учащегося, адекватной его мотивам, интересам, индивидуальным особенностям, психологическим возможностям и способностям. Эта концепция, в свою очередь, предполагает другой характер деятельности учителя (творческая «режиссура» познавательной и коммуникативной деятельности учеников в противоположность традиционному прямому управлению разрозненными учебными действиями учащихся в соответствии с методическим алгоритмом, отраженным в жестко заданном учебнике и книге для учителя) и соответственно другое содержание и другие формы его подготовки и повышения его квалификации (например, принятую в Германии систему «мастерских» и «авторских школ»). Описываемая концепция отражается в появлении новых методов (например, «метода проектов») и учебных материалов нового поколения.

4. Концепция психологического управления усвоением, восходящая к П.Я. Гальперину и Д.Б. Эльконину и их школе, а в конечном счете опять-таки к Л.С. Выготскому. Речь идет не о непосредственном приложении отдельных приемов обучения, разработанных в школе П.Я. Гальперина, к усвоению иностранного языка как предмета (М.М. Гохлернер, О.Я. Кабанова и др.), но о перестройке всего обучения языкам под углом зрения таких основополагающих идей этой школы, как соотношение ориентировочного и исполнительного компонентов усвоения, типы ориентировки, принцип поэтапного перехода от внешнего (материального или материализованного) к внутреннему, умственному действию, формирующая роль упражнений и их системная организация в рамках учебного процесса и используемых в нем учебных материалов и пр.

5. Концепция управления учебной деятельностью учащихся через организацию общения, восходящая, в частности, к методике суггестопедического обучения и позволяющая максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся (Г.А. Китайгородская) и оптимально организовать формирование у учащихся коммуникативных умений.

6. Концепция социально-психологической стимуляции активности учащихся в процессе овладения языком через оптимальную организацию социально-психологических процессов в учебной группе (А.В. Петровский и др.) и предоставляемую учащимся возможность выбора и самоопределения в составе этой группы (организация коллективно-распределенной учебной деятельности – В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.), обеспечивающую максимальную индивидуализацию в процессе обучения. Эта концепция связана с трактовкой зоны ближайшего развития и процесса интериоризации у Л.С. Выготского.

7. Концепция дидактически ориентированного универсально-сопоставительного описания языка (А. А. Леонтьев).

8. Концепция психологических типов учащихся (М.К. Кабардов), учет которых при подготовке учебных материалов и в самом учебном процессе обеспечивает индивидуализацию обучения.

Даже данная здесь краткая характеристика перечисленных концепций не может не привести к выводу что эти концепции не только не противоречат друг другу, но дополняют друг друга, ибо восходят к одной и той же (п. 1,4, 5, 6, 7,8) исходной психологической позиции или опираются на близкие ей психолого-педагогические идеи (п. 2, 3). В совокупности они образуют принципиально новую методологическую основу трактовки процесса овладения иностранным языком, позволяющую обеспечить значительно более высокую его эффективность.

Наряду с этим существует целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с усвоением языка, но совершенно не нашедших пока оптимального решения даже на принципиальном, максимально обобщенном уровне. Имеются в виду следующие проблемы:

а) проблема интегрированного обучения различным предметам языкового цикла, а именно родному, второму (языку межэтнического общения или государственному) и иностранному языку. Основным методическим содержанием подобной интеграции могут быть: перенос и коррекция ориентировки с родного (или первого неродного) на другие изучаемые языки; согласованное формирование коммуникативных умений на родном и неродном языке (просмотровое или ознакомительное чтение, сложные умения устной, например публичной, и письменной речи и др.); формирование стратегий речепорождения на неродном языке на основе психолингвистических закономерностей с опорой на рефлексивное осмысление функционально аналогичных структур родного и неродного языка и пр.;

б) проблема оптимального темпа усвоения неродного, в особенности иностранного, языка. С одной стороны, ускоренный темп усвоения, свойственный разного рода интенсивным методам (суггестопедия, метод погружения и т. д.), очевидным образом неэффективен за пределами задачи формирования простейших коммуникативных умений, немедленно реализуемых в практике общения. С другой стороны, еще менее эффективен темп, присущий стандартному школьному обучению. Практика преподавания заставляет считать оптимальным темп, при котором языку посвящено от 8 до 16 часов в неделю; однако неясно, какие психологические закономерности стоят за этими эмпирическими данными;

в) проблема закономерностей и механизмов забывания усвоенного языка, всегда сопровождающего процесс его усвоения, и взаимосвязанная с ней проблема опоры на искусственно создаваемую языковую среду (языковой поддержки);

г) проблема «коммуникативного ядра», гарантирующего формирование всех основных навыков и умений и создание личностно-психологических условий, необходимых и достаточных для дальнейшего самостоятельного овладения языком и для преодоления коммуникативных и иных психологических барьеров при его усвоении. Эта проблема соотносена с системой уровней усвоения иностранного языка, разрабатываемой, в частности, под эгидой Совета Европы: по-видимому, так называемый пороговый уровень как раз и обеспечивает коммуникативное ядро.

Особую проблему, разработанную пока только в теоретическом плане, составляет управление динамикой мотивов в процессе усвоения иностранного языка.

Наконец, фундаментального психологического переосмысления требует усвоение языка с опорой на компьютерные программы. По-видимому, речь здесь должна идти прежде всего о дальнейшей психологической разработке проблемы значимого образа (предметного значения) в связи с функциональной асимметрией коры больших полушарий.

В свете изложенного выше представляется целесообразным поставить вопрос о разработке на новой основе базисной психолого-педагогической системы, реализующей перечисленные психолого-педагогические тенденции и способной получить дальнейшую дифференцированную методическую реализацию в зависимости от целей, условий и форм обучения. Разработка такой системы не только не препятствует, но способствует внедрению в практику обучения языкам идей «методического плюрализма» (Дж. Трим).

3.8. Психолого-педагогические основы деятельности преподавателя русского языка как иностранного

Обучение как совместная деятельность. Любой процесс обучения (в том числе и обучения иностранному языку) – это процесс совместной деятельности учителя и учеников. Такова, например, позиция выдающегося американского психолога и педагога Карла Роджерса, создателя так называемой гуманистической психологии; он ввел применительно к учителю понятие «фасилитации учения» как процесса, «посредством которого мы можем и сами научиться жить, и способствовать развитию учащихся» (Роджерс, Фрейберг, 2002, с. 225). Такова же позиция психологов школы великого русского ученого (психолога и педагога) Льва Семеновича Выготского, особенно ясно выраженная в работах В.В. Давыдова.

Обучение – это акт взаимодействия обучающего и обучаемого с целью передачи одним и усвоения другим социального опыта или (что то же) социальной культуры. Как пишет И.А. Зимняя, «предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития» (Зимняя, 1997, с. 346). Обе стороны – учитель и ученик – активно участвуют в этой деятельности, но каждый по-своему: учитель осуществляет обучающие действия, направляя учебные действия учеников.

Что значит «направляя»?

1. Учитель *мотивирует* учебные действия (учебную деятельность) учеников, побуждает их к учению.

2. Учитель *организует* учебные действия таким образом, чтобы они давали наибольший эффект. Эта организация происходит и на уровне действий каждого отдельного ученика (выбор оптимальной для усвоения данного материала последовательности действий, выбор действий, наиболее «подходящих» для данного ученика), и на уровне совместной коллективной деятельности учащихся одного класса или студенческой группы.

3. Учитель дает учащимся *материал* для усвоения и в то же время *ориентир* для их учебной деятельности.

4. Учитель осуществляет *контроль* за эффективностью усвоения.

Сначала обучающие действия учителя преобладают. Уже на этом этапе, однако, они обязательно направлены на формирование у учащихся разнообразных учебных умений – умений самостоятельной познавательной деятельности. И с течением времени доля «участия» учителя в совместной деятельности уменьшается, а учеников – увеличивается. Меняется и качество учебных действий – действия учеников становятся более активными, творческими и самостоятельными, а роль учителя сводится к «режиссированию» этой активной и совместной познавательной деятельностью учащихся.

Обучение методике и структура методики как науки и как учебного предмета. Как же научить будущего преподавателя решать эти задачи?

Самый, казалось бы, простой способ – «расписать» все его действия на каждый час и каждую минуту урока, дать своего рода список рецептов. Именно по этому пути мы часто идем в так называемых книгах для учителя, входящих в состав учебных комплексов по русскому языку как иностранному (и вообще по иностранному языку). Но таким путем хорошего учителя подготовить нельзя, и хороший урок у него не получится. Надо научить его сознательно управлять своими обучающими действиями, сознательно их организовывать – так, чтобы действия давали требуемый эффект.

Предмет методики обучения русскому языку как иностранному и есть оптимальная система сознательного управления преподавателем своими обучающими действиями. (Ср.

распространенную в западной психологии концепцию учителя как «рефлексирующего практика» – см.: *Williams, Burden, 1997*).

Для этого, во-первых, у него должны быть методические знания, то есть система ориентиров, лежащая в основе обучающих действий учителя (преподавателя). Нельзя воспринимать методику как набор готовых правил или алгоритмов поведения на уроке, которым остается только следовать. Это в первую очередь – набор сведений о тех факторах, которые учитель должен учитывать, чтобы принять в каждом конкретном случае оптимальное решение. А факторы могут быть разными – например, общепедагогическими (дидактическими), психологическими, физиологическими, лингвистическими. При этом система методических ориентиров обучающей деятельности преподавателя должна подчиняться общим требованиям к ориентировочной основе усвоения любых действий: методические знания должны быть отобраны, структурированы и поданы так, чтобы, опираясь на них, можно было непосредственно перейти к практическим действиям. Преподаватель (или студент, изучающий методику) должен иметь методические знания, чтобы правильно действовать в аудитории или классе. И совершенно естественно, что эти знания должны быть сами по себе достаточно обобщенными, чтобы служить ориентировочной основой для целого ряда самостоятельных решений в различных конкретных ситуациях и обстоятельствах.

Во-вторых, у него, как это видно из сказанного, должны быть и умения, или правила, перехода от системы ориентиров к действию, правила выбора конкретных методических решений на основе методических знаний. Еще раз подчеркнем: мало знать, как надо действовать, необходимо еще и понимать, почему надо действовать именно так. Лишь в этом случае мы можем обеспечить одинаково успешные действия учителя в изменяющихся условиях преподавания.

Но очевидно, в-третьих, что оба компонента методики как учебного предмета бесплодны без третьего – без умений эффективно реализовать принятое решение, умений, опирающихся в свою очередь на определенные навыки профессионально-педагогической деятельности. Эта проблема стоит при обучении любому предмету и решается при подготовке учителей с большим трудом. Существуют специальные учебные пособия, ориентированные именно на обучение данному компоненту – профессионально-педагогическому мастерству.

Подчеркнем, что термин «методика» чаще всего употребляется в трех значениях: а) методика – учебная дисциплина, которая изучается в вузе; б) методика – совокупность форм, методов и приемов работы учителя, то есть «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя; в) методика – педагогическая наука, имеющая, с одной стороны, характеристики, присущие любой науке вообще, а с другой стороны, специфические объекты исследования, обусловленные особенностями предмета этой науки.

Будучи педагогической наукой, методика включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: 1) обучение методической теории как системе ориентиров для принятия педагогических решений; 2) обучение принятию правильных решений применительно к конкретному учебному процессу, конкретным задачам, конкретным условиям обучения; 3) формирование практических навыков и умений преподавателя языка.

Методика преподавания русского языка как иностранного ориентирована не просто и не только на усвоение учениками данного предмета. Ее задача (как, впрочем, и любой другой частной методики) – обеспечить превращение данного предмета в часть личности, сознания, деятельности ученика.

Что такое дидактика? Дидактические принципы обучения. Обычно методика обучения иностранному языку (да и любому другому предмету) рассматривается как частный случай или конкретный вариант дидактики, а эта последняя понимается как наука о процессе обучения любому предмету, дающая наиболее общие, пригодные для всех предметов рекомен-

дации. При таком понимании «дидактик» будет столько, сколько существует основных форм обучения: например, «дидактика средней школы», «дидактика высшей школы».

На самом деле отношение методики и дидактики иное. Дидактика – это не теория обучения любому предмету: это теория обучения всем предметам вместе, в единой системе. Методика же – часть дидактики, подчиненная ей (ибо и содержание, и цели, и методы обучения, скажем, иностранному языку не независимы от содержания, целей, методов обучения другим предметам), но в то же время обладающая своей особой спецификой.

Остановимся теперь на том, каковы основные дидактические принципы (применительно к деятельности учителя или преподавателя).

Вернемся к самой первой мысли, высказанной в данном разделе: обучение русскому языку как иностранному – это совместная деятельность учителя и учеников. Теперь можно уточнить сказанное: обучение – это совместная активная познавательная деятельность, организуемая, мотивируемая и контролируемая преподавателем. Попытаемся разобраться в этом определении (и одновременно сформулировать важнейшие дидактические принципы).

1. Что такое «совместная» деятельность? Мы об этом уже говорили. Учитель и ученики стремятся к одной общей цели. Чтобы ее достигнуть, и учитель, и ученики должны выполнять определенные действия. И учитель обязан обеспечить, чтобы ученики делали то, что нужно, в нужной последовательности и с нужным эффектом.

К сожалению, в современном преподавании есть очень мало форм работы, которые носят коллективный характер, рассчитаны на активное участие всего класса (группы). Тем не менее одним из основных дидактических принципов мы считаем принцип *коллективности*.

2. Второй – принцип *активности*. Чтобы обучение было эффективным, именно ученики должны проявлять инициативу, уметь самостоятельно и творчески подходить к предмету, уметь самостоятельно работать на уроке и вне его. Обеспечить, организовать активность учащихся – важнейшая задача преподавателя.

3. Дидактика подсказывает и наиболее прямой путь к тому, как эту активность обеспечить. Перед учащимися должна быть поставлена проблема, для решения которой им необходимы те знания, умения, навыки, которые входят в учебную программу. Все обучение должно превратиться в решение ряда проблем, постепенно усложняющихся. Этого требует дидактический принцип *проблемности*.

Какие же это могут быть проблемы? При обучении каждому предмету, естественно, разные. Когда мы обучаем иностранцев русскому языку, это в первую очередь коммуникативные проблемы: как осуществить общение в той или иной ситуации, на ту или иную тему и т. п. Если ученик ощущает необходимость такую проблему решить, он легко и охотно воспользуется теми словами и грамматическими конструкциями, с которыми мы его знакомим на уроке.

4. А что значит «ощущает необходимость»? Это значит, что сама по себе проблема, поставленная перед учеником, еще не обеспечивает его активности. Должна быть потребность эту проблему разрешить, то есть должна быть создана соответствующая мотивация – мотивирующая функция преподавателя принадлежит поэтому к числу самых важных. Не случайно мы выделяем и особый дидактический принцип – принцип *мотивированности*.

Нередко специалисты по методике, рассуждая о проблеме мотивации, сознательно или бессознательно излишне сужают эту проблему и говорят только о коммуникативных мотивах. Но ведь человек изучает иностранный язык не только из-за того, что собирается или хочет пользоваться им для общения. Кроме коммуникативной, может действовать и познавательная мотивация (мне интересно что-то узнать при помощи языка или даже интересно что-то узнать о самом языке), и игровая (ею широко пользуются, например, при обучении языкам детей-дошкольников). Да и сама деятельность учеников по овладению языком с психологической стороны – типичная познавательная деятельность: в результате ее ученики не создают никаких

новых, не существовавших ранее материальных или духовных ценностей; они «всего-навсего» изменяют, обогащают самих себя – свое сознание, свою личность, свою деятельность.

5. Но вернемся к анализу дидактических принципов. Мотивация нужна нам не для того, чтобы заставить ученика решить сегодня конкретную задачу, а в первую очередь для того, чтобы весь учебный процесс, – и сегодня, и завтра, и послезавтра, – выступал бы для него как последовательность все усложняющихся задач, каждую из которых ему не только нужно, но и интересно, хочется решить. И далеко не всякая проблема дидактически ценна и вызывает у ученика мотивированное отношение к ней. Она может быть слишком простой и потому неинтересной для него. А может быть настолько сложной, что ученик поймет – пытаться ее решить безнадежно, это ему не по силам. Здесь мотивация тоже не возникает. Значит, задача должна быть всегда несколько более сложной, чем те задачи, которые ученик умеет решать, – но не настолько сложной, чтобы он ее решать вообще не пытался. Она, эта задача, должна как бы толкать ученика вперед, заставлять его развиваться. Поэтому еще одним важным дидактическим принципом мы считаем принцип *развивающего обучения*. Применительно к обучению иностранному языку он заключается в том, что мы должны ставить перед учениками в определенной последовательности все более сложные коммуникативные и познавательные задачи.

6. Трудность, однако, в том, что ученики неодинаковы: решить одну и ту же задачу одному легко, другому трудно. Задание, интересное для одного, скучно для другого. Нечего говорить и о том, что один воспринимает информацию «глазом», а другой «ухом»; одному легко, даже владея очень ограниченным числом слов и конструкций, сразу же включиться в общение (коммуникацию) на изучаемом языке, а другой очень долго накапливает, систематизирует языковой материал и лишь потом пытается заговорить и т. д. Чтобы обеспечить эффективность обучения, мы должны учитывать особенности и тех и других; поэтому последним основным дидактическим принципом является принцип *индивидуализации*. Но, по-видимому, нецелесообразно до бесконечности приспособлять наши действия к индивидуальным особенностям учащихся: лучше, опираясь на принцип активности, добиться того, чтобы учащиеся сами выбирали из предложенных нами вариантов то, что соответствует их индивидуальности.

Все эти общие, универсальные принципы любого обучения должны реализоваться в методике конкретного предмета, в нашем случае – в методике преподавания русского языка как иностранного.

Если вы внимательно следили за мыслью автора этого раздела, то, вероятно, заметили, что все перечисленные принципы связаны и подсказывают нам совершенно определенную трактовку учебного процесса. Другое дело, что на современном уровне развития методики мы еще не готовы воплотить такую трактовку (модель) в практику обучения, но стремиться к этому мы должны.

Профессиональные умения преподавателя (учителя). Существует определенный набор профессиональных требований к преподавателю, совершенно не исчерпываемый знанием им соответствующего предмета (в нашем случае языка) и выученными в пединституте теоретическими положениями общей дидактики, педагогики и методики. Главное в этих требованиях, как совершенно правильно отмечает Н.В. Кузьмина (1967, с. 11), это умения, связанные с различными видами деятельности, в которые преподаватель должен уметь включать учащихся.

Н.В. Кузьмина выделяет три основных круга таких профессиональных умений. Это умения в конструктивной, организаторской и коммуникативной областях.

Конструктивная деятельность преподавателя – это отбор и организация учебного материала. «Конструктивное» мастерство преподавателя в том и заключается, чтобы уметь гибко приспособлять внутреннюю организацию учебного материала в рамках, заданных программой и учебником, к изменяющимся обстоятельствам.

Организаторская деятельность преподавателя, по Н.В. Кузьминой, связана с организацией им собственной деятельности и деятельности учащихся.

Третий вид деятельности преподавателя – это коммуникативная деятельность.

Еще в 70-х годах XX века российский психолог Ф.Н. Гоноболин выделил в структуре способностей преподавателя, во-первых, дидактические способности (соответствующие конструктивным способностям у Н.В. Кузьминой). К требуемым для них психическим качествам он относил: 1) способность к «реконструкции» учебного материала, точнее – к свободному обращению с ним, «антидогматичность», способность оценить его трудность; 2) способность оценить трудность материала для определенного ученика; 3) находчивость; 4) изобретательность.

Вторая группа способностей – это экспрессивные, или выразительные, способности, относящиеся в основном к речи. Но «в педагогической работе играют существенную роль и мимика, и другие формы поведения, и даже внешний вид учителя» (Гоноболин, 1975, с. 105).

Третья группа – способности перцептивные, или умение «читать по лицам» учащихся. Сюда относится и внимание. «Эти перцептивные способности педагога тесно связаны с умением общаться с детьми, устанавливать с ними контакты, что зависит от наличия у него коммуникативных способностей, например педагогического такта, уважения к детям, учета их возрастных и индивидуальных особенностей и т. п.» (Там же, с. 108).

Четвертая группа (или пятая, если считать коммуникативные способности особой группой) – организаторские способности. Пятая – суггестивные, то есть «способности к внушению, заключающиеся в силе непосредственного волевого влияния на учащихся» (Там же, с. 109), и шестая – научно-познавательные (или академические).

Столь детальная классификация очень важна и сама по себе явилась большим шагом вперед. Но легко заметить, что распределение различных «способностей» преподавателя по группам неточно и противоречиво. Дидактические способности, конечно, специфичны, но они неотделимы от научно-познавательных. Особое место занимают способности организаторские. Что же касается экспрессивных, перцептивных, коммуникативных и суггестивных, то мы не видим оснований для выделения их в особые группы: это, несомненно, разные стороны одного и того же комплекса педагогических умений (и к тому же сама идея особых «суггестивных способностей» вызывает большое сомнение).

Сосредоточимся на коммуникативных (в широком смысле) умениях и способностях и их воспитании. И первое, что надо четко выяснить, – о чем, собственно, идет речь? В какой мере мы можем здесь говорить о способностях?

В психологии под способностями обычно понимают прижизненно формирующиеся особенности личности человека, обеспечивающие большую эффективность той или иной деятельности. Формируются они в процессе самой деятельности на базе врожденных психофизиологических предпосылок, называемых задатками. Таким образом, «способность» – это категория дифференциальной психологии, она связана с индивидуальными особенностями личности и деятельности.

Видимо, едва ли правомерно говорить именно о коммуникативных (да и вообще педагогических) способностях преподавателя: речь идет о том комплексе профессиональных умений, которыми он должен располагать независимо от индивидуальных его качеств. Конечно, эти последние тоже имеют значение – и главное, определяют индивидуальный стиль деятельности преподавателя, то, какие конкретные способы и приемы педагогического воздействия или педагогического общения он выбирает и как их сочетает. (См. главу 3 части V цитированной выше книги И.А. Зимней, а также: Леонтьев, 1996.) Но для нас важно другое – что должен уметь каждый преподаватель.

Итак, когда тот или иной автор говорит о «способностях», надо ясно понимать, что он имеет в виду – собственно способности или профессиональные умения.

Если воспользоваться классификацией Е.А. Климова (1974), то профессия преподавателя – классический пример профессии типа «человек – человек», или социономической, требующей «интерсоциальных способностей». Эти последние определяются им как «все те личные качества, которые обеспечивают успешное взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместных действий» (*Там же*, с. 113).

За счет чего могут формироваться такие умения? Во-первых, за счет характера взаимодействия. Иными словами, преподаватель может и должен учиться ориентировке в личности учащегося не вообще, а в условиях конкретной деятельности, при конкретной цели взаимодействия, в конкретном классе ситуаций. По данным экспериментов американского психолога Дж. Стейнера, это даже более важный момент, чем общая способность к моделированию личности другого. Во-вторых, за счет общей способности к моделированию личности другого, зависящей в свою очередь от направленности личности педагога. Здесь, по-видимому, стоит вопрос не об обучении профессиональным умениям, а именно о способностях, то есть о направленном профотборе. В-третьих, за счет «дифференциальной точности» по М. Аргайлу, то есть настроенности на моделирование именно данного человека, что связано с общим и дифференцированным опытом общения. Основное, чему здесь можно и должно обучать, – это отказ от стереотипной установки на ученика.

В последние годы известным психологом А.К. Марковой была разработана весьма детальная система педагогических умений, которыми должен обладать профессиональный учитель (преподаватель) (*Маркова*, 1993, с. 18–31). Пока это – наиболее полное их описание. См. также очень подробное изложение всей важнейшей проблематики педагогической деятельности и педагогического общения в книге А.А. Реана и Я.Л. Коломинского «Социальная педагогическая психология», разделы «Личность и деятельность учителя», «Педагогическое общение» и «Педагогическая социальная перцепция» (*Реан, Коломинский*, 1999).

Педагого-психологическое содержание подготовки будущих учителей (преподавателей). Профессионально-педагогическое образование предполагает следующие содержательные компоненты.

А. Мирозренческий компонент. Имеется в виду необходимость для будущего учителя иметь социальные установки и убеждения в отношении общества, человека, его духовного мира, иметь общефилософское представление о мире, о познании мира человеком и соотношении этого познания с отдельными научными дисциплинами, о культуре и образовании и их соотношении с другими сторонами духовной жизни человека и общества и т. д.

Б. Общеобразовательный компонент. Речь идет, во-первых, о достижении любым будущим учителем к моменту начала профессиональной деятельности такого общеобразовательного уровня, на котором находятся наиболее образованные (имеется в виду общее образование, целостная картина мира) выпускники школы. Во-вторых, имеется в виду профессионально-предметное образование, «общее» только по отношению к профессионально-педагогической деятельности и профессионально-педагогическому образованию. *Профессиональный учитель иностранного языка не может не быть профессиональным филологом.*

В. Общекультурный компонент. По уровню не только образованности, но и культурности учитель не может уступать своим ученикам. Это касается национальной и мировой культуры. Но он должен в достаточной степени быть знакомым и с молодежной субкультурой, например эстрадной музыкой, «культовыми» персонажами и произведениями, молодежной модой и идеологией основных молодежных социальных движений, вообще системой ценностных ориентации молодежи и подростков.

Г. Профессионально-ориентировочный компонент. «Теоретическим» компонентом профессионально-педагогического образования является система предметов, обеспечивающая

ориентировку в педагогической действительности (в широком смысле) как основу для профессиональной деятельности в этой действительности.

Недостатком существующей системы теоретической подготовки учителя (преподавателя) является отрыв ее от практики формирования профессионально-педагогической деятельности. Педагогические, психологические (хотя и в меньшей мере), даже методические знания часто выступают не как условие и компонент формирования профессиональной деятельности будущего учителя, а как своего рода теоретическая «прибавка» к практическому тренингу студента педвуза.

Сложившееся положение с теоретическими курсами попытался исправить, в частности, Е.И. Пассов на факультете иноязычной культуры Липецкого государственного педагогического института (см.: Пассов, 1998а, б). В его модели, успешно реализуемой в учебном процессе, все три компонента теоретической подготовки объединены на одной кафедре и подчинены задачам формирования профессионально-педагогической деятельности по конкретному предмету (иностранный язык).

Интерриоризация теоретических знаний по педагогике, психологии и методике, или, иными словами, закономерная опора на них при формировании практической профессионально-педагогической деятельности, требует, прежде всего, пересмотра самой теоретической модели, предлагаемой студентам – будущим педагогам. Членение педагого-психологической проблематики на отдельные курсы, их содержательное наполнение и внутренняя организация, их взаимное соотношение, наконец, последовательность и способы их презентации студентам должны быть подчинены задаче формирования деятельности.

Оборотной стороной той же проблемы «теоретических знаний» является соотношение педагого-психологической теории и теории предметной области. Как уже отмечалось выше, уровень профессионально-предметного образования у студента педвуза должен обеспечиваться без всяких скидок.

Весьма печально и в то же время характерно, что в системе педагого-психологического знания почти полностью отсутствуют вопросы философии образования и методологии педагогической деятельности, которые могли бы цементировать разрозненные теоретические знания студентов воедино. Нет даже учебников и учебных пособий по этим вопросам, хотя они, эти вопросы, часто поднимаются и в педагогике, и в педагогической психологии.

Д. Профессионально-деятельностный компонент. Лучше всего сформулировал основную психологическую проблему, связанную с самим процессом формирования профессионально-педагогической деятельности, заместитель министра общего и профессионального образования РФ В.А. Болотов: «Нужно готовить не кадры, которые потом всю жизнь будут работать у учительского стола, а людей, способных потом обновлять методики, менять учебники, понимать и сотрудничать с новыми поколениями, вписываться в постоянно меняющуюся среду» (цит. по: Пассов, 1998а). Иначе говоря, мало учить технологической (операционной) стороне педагогической деятельности. Недостаточность такого подхода ярко проявилась уже в те годы, когда в России появились различные учебники по одним и тем же предметам и ушло в прошлое понятие единственного «стабильного учебника». Педвузы оказались к этому просто не готовы, они привыкли «натаскивать» будущего учителя на работу со стабильным учебником и не были способны обеспечить его рефлексией над конкретным педагогическим процессом и гибкую адаптацию к меняющемуся учебнику, оценку специфики и качества предлагаемого нового учебника, к педагогическим инновациям, к меняющемуся ученическому контингенту. Сейчас происходит еще более глубокая смена ориентиров, множественность учебников дополняется множественностью методик. А главное, для учителя стали необходимыми понимание и принятие развивающей (личностной, вариативной) педагого-психологической парадигмы, более глубокая рефлексия над педагогическим процессом. К тому же эта парадигма существенно меняет требования к самой профессиональной деятельности учителя.

Учитель или студент-педагог должен иметь правила перехода от теоретических знаний (системы ориентиров) к действию, правила выбора конкретных методических решений на основе теоретических знаний. Мало знать, как надо действовать в том или ином случае, необходимо еще и понимать, почему надо действовать именно так. Лишь в этом случае мы сможем обеспечить одинаково успешные действия учителя (студента) в изменяющихся условиях преподавания, при обращении к разным программам и учебникам.

Но оба компонента – и ориентировочный, и деятельностный – бесплодны без третьего – без умений *эффективно реализовать принятое решение*, умений, опирающихся, в свою очередь, на определенные навыки профессионально-педагогической деятельности, включая профессионально-педагогическое общение. Эта проблема стоит при обучении любому предмету и решается при подготовке учителей с большим трудом.

К сожалению, деятельностный подход часто понимается в педагогике упрощенно, сводится к чисто операционально-исполнительным моментам. Между тем деятельностный подход, во-первых, не может быть изолирован от личностного, во-вторых, предполагает формирование у учащихся, помимо адекватных навыков и умений деятельности, специфических потребностей, способностей и умений, связанных с контролем и самоконтролем деятельности, оценкой и самооценкой, самостоятельной постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения и т. д. Сказанное относится и к формированию у студентов готовности к педагогической деятельности.

Если мы ставим основной целью высшего педагогического образования такую подготовку студентов, которая обеспечила бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических (в частности, методических) решений, то и сами способы обучения их профессиональной деятельности не могут не измениться. Сейчас это прежде всего система педагогического тренинга под прямым манипулятивным руководством преподавателя, буквально диктующего студентам, какие решения в данном случае оптимальны. Между тем в мировой теории и практике давно уже найдены адекватные пути как обучения педагогической деятельности, так и повышения педагогической квалификации уже работающих учителей. Это самостоятельная групповая работа по решению педагогических задач, в которой преподаватель участвует не как основной источник информации, а как консультант и «режиссер» коллективного поиска. Очевидно, кстати, что как раз этот подход делает в наибольшей степени востребованными теоретические знания студентов по педагогике, психологии и конкретной методике.

Е. Профессионально-личностный компонент. Непрерывное педагогическое образование, и в особенности высшее профессиональное образование в педагогическом вузе, предполагает развитие у студентов таких особенностей личности, создание таких личностных установок, которые в наибольшей мере соответствуют личностной (развивающей, вариативной) парадигме образования и формируют в глазах учащихся позитивный имидж как педагогической профессии в целом, так и конкретного педагога. Ограничимся констатацией необходимости дифференцированного решения этой проблемы применительно к различным типам личности студентов и различным свойственным им стилям профессионально-педагогической деятельности и педагогического общения. Такой дифференцированный подход органично сочетается с отмеченной выше общей установкой педагогического образования на выработку умений принятия самостоятельных педагогических решений.

Ж. Компонент готовности к дальнейшему развитию. Под готовностью учащегося к дальнейшему развитию мы понимаем систему сложившихся у него качеств или свойств личности, обеспечивающих дальнейшее развитие личности в следующих основных направлениях: а) мотивация и мотивационная готовность, б) рефлексия над усвоенным знанием и собственной деятельностью, в) системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности, г) развитие средств и приемов дея-

тельности. Система образования на каждом этапе должна быть, образно выражаясь, «открыта в будущее», в ней должна присутствовать установка на дальнейшую *самостоятельную* деятельность учащегося в определенном направлении. Применительно к высшему педагогическому образованию речь идет о внутренней готовности студента к повышению своей профессионально-педагогической квалификации и, в частности, к освоению новых для него педагогических приемов и подходов (и прежде всего к готовности отказаться от ставших неадекватными приемов и подходов, усвоенных им ранее; а это в свою очередь требует умения оценить такую неадекватность) и о внутренней готовности студентов к научно-исследовательской и вообще творческой работе в сфере педагогики, психологии и методики.

Любое повышение квалификации, в том числе педагогической, представляет собой органическое звено процессов так называемой *вторичной социализации*. Дело в том, что любое профессиональное знание развивается с опережением по отношению к саморазвитию человека и тем более по отношению к системе профессионального образования. Чтобы быть адекватным развитию этого знания, профессионал должен постоянно «догонять» такое развитие, дополнять и развивать (самостоятельно или в рамках институализованного образования) свой уровень квалификации, усваивая накопившийся новый социальный опыт. Тем более это необходимо в таких ситуациях, когда то или иное знание развивается внезапным рывком и ситуация в данной профессиональной области постоянно меняется, иногда революционно. Так обстоит дело в последние годы с биологией, компьютерными науками, так обстоит дело и с образованием, переживающим в России так называемую педагогическую революцию. И вот здесь возникает расхождение между потребностью (социальной и индивидуально-личностной) в освоении нового социального опыта и готовностью системы образования представить этот опыт в форме содержания повышения квалификации как развивающуюся систему, обслуживаемую определенными предметами и направлениями и могущую быть представленной в виде тех или иных вариантов учебных планов и программ. Сейчас же эти учебные планы и программы в значительной мере случайны. Поэтому возникает исключительно важная *исследовательская* задача – определить содержание и пути дидактической реализации повышения педагогической квалификации применительно к его институализованным формам.

3.9. К основаниям личностно ориентированной методики преподавания неродного языка

В основе общепринятого сейчас коммуникативного подхода к формированию умений иноязычного общения лежит идея оптимизации воздействия на собеседника (собеседников) с целью обеспечить совместную с ними предметную деятельность или изменить актуализуемые в общении психологические взаимоотношения. Таким образом, коммуникативный подход ориентирован на «другого», на реципиента (собеседника) или адресата общения, и в этом смысле соотнесен со структурой и организацией предметной целенаправленной *деятельности*. Недаром в методической литературе последних лет все чаще употребляется термин «коммуникативно-деятельностная методика», по существу тавтологичный.

Другой подход, в настоящее время немногим менее популярный, – это когнитивный подход, или подход в плане *сознания*. Во-первых, речь идет здесь об образе мира носителя того или иного языка (культуры) и об этом языке как одной из образующих образа мира. «Не овладение языком как средством общения должно стоять в центре преподавания иностранного языка, но овладение им как "строительным материалом" картины мира или образа мира» (Леонтьев, 20016, с. 339). При этом язык понимается как система значений, актуализуемая (предметные значения) в образе мира или (вербальные значения, дополненные системой грамматических операторов) в процессах порождения и восприятия речи. Во-вторых, речь идет о системной организации языка в сознании, причем язык выступает как ориентировочная основа для процессов порождения (восприятия) речи. Так или иначе, в современной методике когнитивные методы и подходы играют все более значительную роль (см.: Ellis, 1994; Williams, Burden, 1997), отчасти благодаря распространению идей когнитивной лингвистики и психолингвистики (которая в принципе не может быть не когнитивной) (см.: Леонтьев, 1997а).

В настоящей работе отстаивается правомерность и перспективность третьего подхода к обучению иностранному (и вообще неродному) языку – подхода, соотнесенного с понятием *личности*. (Хотелось бы уточнить, что в лингвистике и лингвистически ориентированной психолингвистике часто возникают «термины-дубликаты», психологические лишь в первом приближении и толкуемые существенно иначе, чем их собственно психологические прототипы или аналоги. Так, языковое сознание – это не вполне «сознание» в психологическом или философском смысле. Точно так же картина мира или языковая картина мира отнюдь не тождественна «образу мира»... И, наконец, языковая личность существенно отличается от личности, как ее интерпретируют психологи. Мы считаем необходимым подчеркнуть это, так как в данной и других своих работах опираемся именно на собственно психологический понятийно-терминологический аппарат, хотя вполне допускаем употребление всех перечисленных «квазипсихологических» понятий.)

Как бы мы ни понимали и ни раскрывали понятие личности, в его основе всегда лежат два аспекта, или компонента. С одной стороны, личность конкретного человека всегда складывается на базе усвоения (присвоения) этим человеком социального опыта (культуры, содержания социальной памяти общества). С другой стороны, существует некоторая целостность личности, то в ней, что делает ее единым психологическим образованием. А.Н. Леонтьев еще в конце 1930-х годов четко сформулировал идею, что личность человека определяется тем содержательным процессом, в котором преломляются и соотносятся друг с другом все внешние и внутренние условия. Личность определяется жизнью, «она и есть не что иное, как сгусток жизни, продукт ее кристаллизации в форме субъекта» (см.: Леонтьев А.Н., 1994, с. 200). Позже (в 1977 году) он говорил о личности: «Личность есть *системное* и поэтому "*сверхчувственное*" качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами. <...> С этой точки зре-

ния проблема личности образует новое психологическое измерение: *иное*, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психологических процессов, отдельных свойств и состояний человека; это – исследование его места, *позиции* в системе, которая есть система общественных связей, *общений*, которые открываются ему; это – исследование того, *что, ради чего и как* использует человек врожденное ему и приобретенное им» (Леонтьев А.Н., 1983, т. 1, с. 385). Ср. у Б.С. Братуся: «Формирование и самостроительство в себе человека, сама способность и возможность такого самостроительства подразумевают наличие некоего психологического орудия, органа, постоянно координирующего и направляющего этот невиданный, не имеющий аналога в живой природе процесс. Этим органом и является *личность человека*» (Братусь, 2000, с. 55; ср. также: Леонтьев, 2001а, с. 285–289).

Сплав и внутренний синтез прирожденных и приобретенных свойств, образующий новое качество – качество личности, предполагает сложнейшее переплетение различных пластов или образующих личности – рефлектируемых взаимоотношений, норм, ценностей, социальных установок, убеждений, разнообразных личностно-смысловых образований (Леонтьев Д.А., 1999). Оказываясь в той или иной ситуации деятельности (общения), человек реализует в своей деятельности (общении) социальные взаимоотношения, интернализированные в его личности. При этом важнейшей предпосылкой такой реализации являются те или иные аспекты *готовности личности к деятельности (общению)* – применительно к иноязычному речевому общению это будут речевые навыки и коммуникативные умения, языковые знания как ориентировочная основа для общения, установки, ролевые отношения, специфичные для культуры данного иноязычного сообщества, и многое другое. И еще важнее, что эта готовность есть в то же время *готовность личности к дальнейшему саморазвитию* (Леонтьев, 2001б, с. 341).

Очевидно, что если имеет место готовность к иноязычному общению на всех уровнях организации личности (включая и способность человека к выбору оптимального вида и оптимальных средств общения для данных целей и в данных условиях), то можно говорить о *естественности* или *личностности* этого иноязычного общения.

Такая естественность общения означает, во-первых, *отсутствие* коммуникативных и других *психологических барьеров*, снятие всех стрессообразующих факторов в процессе овладения иноязычным общением и самого этого общения.

Во-вторых, она предполагает наличие у учащегося определенного *эмоционального состояния* или, шире, наличие в аудитории благоприятного *психологического климата*. Как писал поэт Борис Слуцкий,

Ничему меня не научит
То, что тычет, талдычит, жучит...

Психологический климат в учебной аудитории призван стимулировать инициативность и самостоятельность, творческую активность учащихся, развитие их духовного потенциала.

В-третьих (и в-главных), естественность иноязычного общения предполагает существование у учащегося *системы непротиворечивых мотивов*, стимулирующих иноязычное общение и вообще процессы овладения неродным языком, и *обратной связи от процесса и результата общения* (в особенности мотивация достижения).

Таким образом, под естественностью иноязычного общения мы понимаем *свободную, полную и адекватную реализацию различных компонентов готовности личности к иноязычному общению*, а в конечном счете – *возможность самореализации (самоактуализации) личности в процессах иноязычного общения*.

Если при односторонне коммуникативном подходе в качестве глобальной цели выступает оптимальное воздействие на собеседника, то есть эффективность общения определяется, так сказать, в терминах *реципиента*, то при подходе с точки зрения естественности (личност-

ности) общения глобальная цель общения – максимальная самореализация личности *говорящего*. Конечно, на практике должно обеспечиваться взаимодействие того и другого – ведь процесс общения всегда является двусторонним по определению и всегда обеспечивает либо эффективность совместной деятельности, либо стабильность или развитие социальной группы, внутри которой происходит общение (от общества в целом до так называемой «диады»), либо непосредственную социальную активность (социальные действия) или изменение социальных установок и убеждений. Можно сказать, что образ коммуникатора (как сейчас модно говорить, его «имидж»), например в деятельности средств массовой информации, есть способ эффективной в плане общения самореализации личности коммуникатора.

В основе описываемой психолого-дидактической концепции овладения языком лежит, следовательно, синтез ориентации на общение и ориентации на самореализацию личности. Однако ориентация на общение понимается нами не прагматически, то есть не с точки зрения единичного коммуникатора, не в плане удовлетворения коммуникативных потребностей отдельно взятого учащегося, не как передача мыслей, информации, чувств и т. д. от одного изолированного субъекта к другому. Для нас общение – это процесс, исходно осуществляющийся внутри социальной группы и регулирующий ее функционирование и развитие (и только благодаря этому функционирование и развитие отдельной личности, вступающей в этот процесс). Приходится с сожалением констатировать, что в практической методике обучения неродному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, роль внутригрупповых отношений, специфика строения и функционирования социальной группы в процессе овладения языком и в процессе его потенциального использования в общении исследуется и используется совершенно недостаточно, если не считать суггестопедии Г. Лозанова и еще некоторых так называемых альтернативных подходов в обучении.

Парадоксально, но факт: естественность иноязычного общения как полная и адекватная реализация личности говорящего (коммуникатора) в этом общении совершенно не обязательно требует собственно коммуникативной ориентации учебного процесса. И совершенно не обязательно тем более, чтобы в основе такого общения лежала собственно коммуникативная мотивация, то есть чтобы это было общение, максимально приближенное к реальному. Как нам уже не раз приходилось отмечать, не то учебное общение естественно, которое имитирует реальное, а то, которое направляется естественными мотивами, то есть в котором личность говорящего реализуется естественным образом. А такими мотивами могут быть и познавательные, и игровые, и мотивы, связанные с самим учебным процессом, и мотивы социального и социально-психологического самоопределения и самоутверждения.

Опять-таки с сожалением приходится признать, что именно мотивационный аспект учения находится в методике преподавания иностранного языка в небрежении, как, впрочем, и в методике преподавания других предметов в средней и высшей школе и в курсовом обучении. Преподавание русского языка как иностранного в этом отношении находится в выигрышном положении – оно, как правило, изначально ориентировано на внутреннюю мотивацию учащихся и не требует специального внимания к проблеме мотивов учения. Иначе обстоит дело с преподаванием других иностранных языков в русской аудитории. Ошеломляющая (по сравнению с традиционными курсами) эффективность суггестопедического обучения как раз и связана – в очень большой мере – с обратной связью от суггестопедической методики на мотивацию учения и, с другой стороны, влиянием этой мотивации на процесс усвоения. Методика обучения иностранному языку в школе находится, можно сказать, на противоположном полюсе – недаром в течение многих лет именно уроки иностранного (и, к сожалению, родного) языка бьют все рекорды по их «неинтересности» для школьников. И любой шаг, следствием которого стали бы изменение отношения учащихся к изучаемому языку, личностная заинтересованность в овладении им, привел бы к резкому повышению эффективности обучения этому языку.

Во французском языке есть весьма удачное выражение: *langue de plaisir*, язык удовольствия, язык, пользование которым *само по себе доставляет удовольствие*. Иностранному и вообще неродному языку как предмету и должен выступать как такой *langue de plaisir*, – а это требует в первую очередь разработки динамически развивающейся, коренящейся в возрастных особенностях психики системы мотивирования учащихся.

В связи со сказанным хотелось бы обратить внимание на еще один педагогический парадокс, связанный со школьным обучением иностранному языку. Любому психологу и педагогу ясно, что если ребенок изучал неродной язык десять лет подряд, то какой бы плохой ни была методика обучения (а она не плоха) и каким бы тупым ни был сам ученик, но все равно после окончания школы должен быть какой-то объективный эффект. Между тем если мы спросим среднего выпускника общеобразовательной школы, как у него обстоят дела с иностранным языком, ответ будет почти наверняка примерно такой: «Я его учил в школе несколько лет, и никакого толку». Иначе говоря, субъективная оценка эффективности обучения резко расходится с объективным положением дел. Думается, что секрет здесь именно в отсутствии мотивационной обеспеченности и мотивационной поддержки на различных этапах личностного развития и педагогического процесса.

Естественность иноязычного общения совершенно не обязательно имеет своим условием полное и адекватное овладение изучаемым языком. Между тем стремление обучать языку как нормативному образованию, исключительно как языку Толстого, Диккенса, Гюго или Шиллера, больше думая о безошибочности и «литературности» речи на этом языке, чем о том, что по-английски называется *fluency*, как раз, на наш взгляд, и приводит – в числе других факторов – к нарушению естественной мотивации и вообще естественности иноязычного общения, к возникновению разного рода психологических барьеров. В сущности, естественное иноязычное общение возможно при любом уровне владения языковыми средствами: так, именно естественность плюс, конечно, сознательная и организованная рефлексия над языком лежат в основе известной методики Е.И. Негневицкой, применяемой в обучении неродным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Легко видеть, что в принципе подход к обучению иноязычному общению с точки зрения его естественности или личностности не требует разработки совершенно новых педагогических технологий, но прежде всего – внутренней переориентации сегодняшнего обучения и подведения под него более последовательной и более системной психологической базы.

Одним из условий такой переориентации является анализ индивидуальных и личностных особенностей, учет которых необходим, чтобы иноязычное общение было в равной степени естественным у разных учащихся. Вообще *естественность достижима у разных людей разными путями*, и именно это, пожалуй, составляет основную специфику методики, ориентированной на достижение естественности иноязычного общения. Иначе говоря, такая методика в принципе, в основе своей является *вариативной*. В частности, эта вариативность связана с существованием различных врожденных психологических типов индивидуальности, таких, как коммуникативный и некоммуникативный типы по М.К. Кабардову (*Кабардов, 1983а, б*). Вместе с тем она связана и с собственно личностными особенностями.

Понятие естественности иноязычного общения неотделимо от вхождения учащегося в чужую культуру по крайней мере в двух отношениях. Во-первых, это часть и условие прямой культурной адаптации в новой общности, компонент естественного и стандартного коммуникативного поведения в чужой культурно-языковой среде. Во-вторых, такая культурная адаптация обязательно предполагает, кроме приспособления к ожиданиям данной общности, еще и способность и умения преодоления таких ожиданий, «творчество социальных отношений», как говорил по сходному поводу Л.С. Выготский. Пути и средства такого преодоления тоже культурно детерминированы – оно будет различным в разных культурно-языковых общностях. Если мастер, по известному выражению Л.В. Щербы, может разбить форму, то то, *как он ее*

имеет право разбить, – такая же часть культуры, как и сама эта форма. Отступления от культурной нормы могут быть разными у немца, француза и русского, не говоря уже об арабе или китайце, и именно несоблюдение требований к таким отступлениям воспринимается особенно остро как знак принадлежности к чужой культуре.

Адаптация к культуре иной общности может быть и обычно является вариативной еще и в собственно личностном плане. И соблюдение социально-культурных ожиданий, и их преодоление зависят в большой степени от личности учащегося.

Не обучение чужой культуре есть компонент обучения языку (а именно на этом тезисе основывается большинство существующих сейчас дидактических подходов к иноязычной культуре). Наоборот, овладение языком есть компонент и средство вхождения в чужую культуру. Иначе язык из ключа к новому миру превращается в простейшую отмычку, из ценности – в голое средство.

Мы попытались в настоящей работе наметить пути разработки новой, в первую очередь лично, а не коммуникативно ориентированной методики обучения неродному языку. Необходимость в ней очевидна. С другой стороны, в российской и зарубежной методической науке и образовательной практике, в особенности в так называемых альтернативных методиках, уже реализованы или реализуются многие из сформулированных здесь положений. В значительной степени это относится и к дидактике. Но особенно важно, что высказанные выше положения очень органично, на наш взгляд, сочетаются с новыми тенденциями в конструировании содержания образования, в частности с идеей готовности личности учащегося к дальнейшему развитию как основным принципом и критерием развития содержания образования.

Если новая методика будет создана, она будет лично ориентированной методикой, синтезированной со всеми достижениями педагогической психологии и предполагающей организованную рефлексию учащегося над изучаемым языком.

Лев Семенович Выготский писал в 1929 году в статье «Конкретная психология человека»: «Мыслит не мышление, мыслит человек. Это исходная точка зрения» (1986, с. 58). Перефразируя эти слова, можно сказать: говорит не язык, говорит человек, личность. В сущности, это самое утверждал Л.В. Щерба на своей докторской защите, в 1915 году. Вот несколько заключительных фраз его выступления, которыми мы завершим и наш доклад:

«Я... зову любить, наблюдать и изучать человека, обнаруживающего свои переживания... и человека, понимающего внешние знаки этих переживаний, вообще человека, как единственного истинного носителя языка как выразительного средства.

Я зову наблюдать и изучать те связи, которые существуют между всевозможными и тончайшими оттенками мысли и чувства и знаками, их выражающими» (Из лингвистического наследия Л.В. Щербы, 1962, с. 98).

3.10. Россия: многокультурность, многоязычие, толерантность

– Каков же ваш народ, сэр брат, и какова страна?

– Нетрудно сказать. Молодцы у нас все как один добрые, а девицы – красные, мужи – доблестные, жены – верные, старцы – премудрые, старушки – сердобольные, дали – неоглядные, леса – непроходимые, дороги – прямоезжие, города – неприступные, нивы – хлебородные, реки – плавные, озера – бездонные, моря – синие, рыбки – золотые, силы – могучие, брови – соболиные, шеи – лебединые, птицы – вольные, звери – хищные, кони – быстрые, бунтари – пламенные, жеребцы – племенные, зерна – семенные, власти – временные, дела – правые, доходы – левые, уста – сахарные, глаза – зоркие, волки – сытые, овцы – целые... Да что говорить, все равно не поймешь.

Михаил Успенский. Там, где нас нет

Говоря об истории России, нельзя смешивать два подхода. Первый из них – подход с позиций *Российского государства*. Но прошли времена, когда исторические сочинения, адресованные в первую очередь обществу, направленные на воспитание у него исторического самосознания, назывались, как у Н.М. Карамзина, – «История *государства* Российского». Второй подход – это как раз и есть подход с позиций *российского общества*.

Государство не тождественно обществу. Оно есть орган общества, система властных структур, формируемая обществом для целей управления экономическими, политическими, социальными процессами, происходящими в этом обществе. В тоталитарном обществе это управление есть прямое манипулирование обществом со стороны государства, чаще всего в интересах не самого общества, а узкой правящей группы. В демократическом обществе это – разумное регулирование жизни общества компетентными управленцами, способными и предвидеть развитие политических, экономических, социальных процессов, и вмешиваться в них в интересах общества.

Сильное государство отвечает потребностям общества, если не строится по известному принципу «сила есть – ума не надо». То, в чем нуждается сегодняшняя Россия, – не просто сильное, а к тому же умное и компетентное государство, способное обеспечить благосостояние, безопасность, социальную и психологическую комфортность всем своим гражданам, защитить их права, обеспечить поступательное развитие экономики и интеграцию России в мировое сообщество – естественно, при условии понимания и последовательного отстаивания национальных интересов.

История государства – это история *управления государством*. Это только часть национальной истории, причем не самая главная. Основная, важнейшая часть истории России складывается из описания (и раскрытия взаимосвязи) тех процессов, которые происходили и происходят в российском обществе и делают нас тем, что мы есть. Конечно, в истории российского общества могут и должны найти себе место и исторические деяния российских монархов, и правительственные реформы в политической, административной или экономической сфере – но только постольку, поскольку все эти действия отражаются на материальной и духовной жизни народа, общества, нации: приводят к укреплению национальной безопасности, к улучшению жизни народа, к повышению его материального благосостояния, духовного, культурного, образовательного уровня, к обеспечению интеграции разных классов и сословий, племен и народов в единое целое, которое мы называем россиянами.

История общества – это не только перечисление внешних исторических *событий*, отразившихся на судьбах общества. Это и история *культуры* общества, включая сюда и образова-

ние. Это и история общественной и научной мысли, история национального самосознания русского народа, русского общества. Это и история складывания и осознания, принятия обществом общероссийских и этнических, национальных духовных и культурных ценностей, включая в число этих ценностей и родной язык.

Рассматривая вопросы толерантности применительно к российскому образованию, мы естественно приходим к анализу характерных для России многоязычия и многокультурности, представляющих собой фон и условие вращивания идеи толерантности в содержание образования. В настоящей работе как раз и освещается соотношение этих условий, русского этнического и общероссийского национального сознания и содержания образования.

Россия – страна многонациональная, многокультурная, многоязыкая. Так было всегда. Если проследить историю русского этноса, мы увидим, что, кроме восточных славян, в складывании этого этноса приняли участие финно-угорские, тюркские, балтийские племена и народности. История русской культуры немыслима без этнических армян и грузин, греков и татар, украинцев и поляков, немцев и евреев, итальянцев и французов, чей вклад именно в русскую культуру смело можно сопоставить с вкладом этнических русских. Рядом с Андреем Рублевым стоит Феофан Грек, рядом с Бармой и Постником – Аристотель Фиораванти, рядом с Баженовым и Казаковым – Карл Росси, рядом со Львом Толстым и Иваном Тургеневым – Николай Гоголь-Яновский, рядом с Александром Ивановым и Ильей Репиным – Карл Брюллов, Иван Айвазовский, Исаак Левитан и Михаил Врубель, рядом с Сергеем Коненковым – Степан Нефедов-Эрзя, рядом с Валерием Брюсовым, Иннокентием Анненским, Мариной Цветаевой – Александр Блок, Борис Пастернак и Осип Мандельштам, рядом с Дмитрием Кабалевским и Сергеем Прокофьевым – Исаак Дунаевский, Арам Хачатурян, Альфред Шнитке, рядом с Константином Станиславским и Всеволодом Пудовкиным – Евгений Вахтангов, Всеволод Мейерхольд, Сергей Эйзенштейн... Еще раз подчеркнем: все они внесли вклад именно в русскую национальную культуру и неотделимы от нее. И сама русская культура неотделима от них.

В сегодняшней России русская культура не просто сосуществует с культурой других народов, она интенсивно взаимодействует с ними. Кто усомнится в том, что такие писатели, как Чингиз Айтматов, Юрий Рытхэу, Фазиль Искандер, Василь Быков, Чабуа Амирэджиби, Геннадий Айги, такие художники, как Таир Салахов, такие артисты и режиссеры, как Резо Габриадзе, Роберт Стуруа, Армен Джигарханян, продолжающие работать в своей национальной культурной среде и культурной традиции, в то же время являются и достоянием русской культуры? А с другой стороны, значительная часть, если не большинство нерусских по происхождению жителей России, идентифицирующих себя с родным народом, гордящихся его культурой и стремящихся ее пропагандировать, в то же время являются носителями русской культуры и общероссийского национального самосознания.

Как уже сказано, Россия – страна многоязычная. Сегодня в ней говорят более чем на 150 родных языках, на половине из них в том или ином объеме ведется обучение в школе. Некоторые из них, например татарский, стремятся к тому, чтобы обрести все социальные функции, присущие развитому языку – от использования в государственном управлении до издания газет и журналов на этом языке. Функционирование других ограничено – на них ведется преподавание обычно только в начальной школе, они не используются в СМИ, нет театров, где спектакли идут на этих языках, на них не выпускается художественная, а тем более научная литература. Пример – саамский язык на Кольском полуострове, удэгейский на Дальнем Востоке. Но число людей, для которых этот язык – родной, не уменьшается, а порой и увеличивается. Наконец, есть языки, находящиеся на грани исчезновения (а сейчас, возможно, и перешедшие эту грань). Таковы ижорский и водский языки в Ленинградской области, керекский язык на Чукотке.

Значительная часть нерусских по своей этнической принадлежности граждан России двуязычна, то есть они более или менее свободно владеют, кроме родного, и другим языком. Чаще всего этот другой язык – русский, то есть государственный язык Российской Федера-

ции. Но в России не меньше двадцати других языков, используемых, как и русский, в функции *языка межэтнического или межнационального общения*, хотя и в ограниченном регионе. Например, для многих народов Дагестана, языки которых используются порой в одном-двух аулах и не имеют собственной письменности, таким языком межэтнического общения является аварский язык.

Двуязычие, когда оно становится массовым, может привести к вытеснению родного языка и замене его во всех или почти всех функциях языком межэтнического общения. Например, по данным переписи 1989 года, из людей, считавших себя по национальности нивхами, только 23 % назвали родным нивхский язык, да и то 78 % из них заявили, что они свободно владеют русским языком. Этот процесс языковой, да и культурной ассимиляции особенно болезнен, когда родной язык и родная культура систематически не изучаются и вообще ограниченно используются, а степень освоения другого языка и другой культуры тоже ограничена. Мифы и легенды родного народа забыты, а русские сказки и былины в детстве тоже не читались. Получается, что представители данного народа, теряя родной язык и культуру, не переходят полностью на чужие культуру и язык, они оказываются своего рода маргиналами. Такое явление иногда называют «полуязычием» и «полукультурностью».

Другая острая проблема связана с тем, что если большинство нерусских России (примерно 80 %) свободно владеют русским языком, то число русских, владеющих языками других народов, исчезающе мало. В 1989 году из почти 12 миллионов русских, живших в автономных республиках РСФСР (теперь – республики в составе РФ), только 84,5 тысяч, то есть 0,7153 %, свободно владели «титულным» языком данной республики (татарским, удмуртским, бурятским и т. п.).

Между тем владение языком и культурой другого народа, способность или, по крайней мере, готовность посмотреть на мир его глазами есть вообще признак культурного человека. К сожалению, в России разные формы неприятия людей другого этнического происхождения, говорящего на другом языке, то есть ксенофобии, достаточно широко распространены. Не будем говорить о баркашовцах, «скинхедах» и других маргинальных группах – они есть в любой стране. Но ведь и вполне, казалось бы, обычные русские люди порой с презрением упоминают о «чурках», «прибалтах», «кавказцах», «хачиках», «азерах».

Многоязычие, многоязычие и многокультурность России – ее богатство, если угодно, – фактор ее национальной безопасности.

С другой стороны, мы с вами живем не на необитаемом острове. Россию окружают другие страны и народы со своими культурными особенностями и традициями, своими мифами и легендами, своими языками и литературами. И многие из этих культурных и языковых особенностей вошли как органичная часть в русскую культуру, в русский язык. В русском языке есть множество заимствований из иранских, германских, романских, тюркских языков, которые мы давно уже не ощущаем как чужие слова – от иранского слова «собака» до голландского «зонтик». В национальную русскую кухню естественно входят западноевропейские (бульон) и восточные (шашлык, плов) блюда. Нашим детям так же близки Золушка, Мальчик-с-пальчик, Аладдин с его лампой, как Иван-царевич на сером волке или Морозко, ими так же любимы Винни-Пух и Карлсон, как Конек-Горбунок и Незнайка.

В социально-политической истории России были различные тенденции. Была и остается тенденция к изоляционизму, к противопоставлению России и русских другим странам и народам. Она уходит корнями в убеждение, что мы, русские (или россияне), – народ особый, ни на кого не похожий и превосходящий другие народы по своим заслугам перед мировой историей и культурой, по своим интеллектуальным и моральным качествам. В своем дальнейшем логическом развитии эта точка зрения приводит к идее богоизбранности русского народа. Все же остальные народы и страны по отношению к русским и России – в лучшем случае маргиналы, испорченные капитализмом, буржуазно-демократическими идеями и современной кос-

мополитической культурой, а в худшем – потенциальные враги, завидующие России и только и думающие о том, чтобы причинить ей какое-нибудь зло и не дать реализовать свои скрытые, но огромные возможности.

Эта тенденция совсем не оригинальна. Богоизбранными считали себя еще евреи Ветхого Завета. Китай недаром назывался «Срединной империей» – имелось в виду не географическое его положение, а центральная роль в судьбах мира (а все прочие, не китайцы, считались «варварами» и по определению должны были подчиняться китайскому императору). Идея особости, прирожденного превосходства над другими народами лежала в основе идеологии германского нацизма – и не случайно «Моя борьба» Гитлера и «Миф XX века» Розенберга продаются на тех же книжных лотках, что книги с откровенной проповедью русского национализма и шовинизма или псевдонаучные «труды», с пеной у рта доказывающие, что русские и вообще славяне – один из древнейших народов мира. (Чтобы не возвращаться к этому, подчеркнем: время, когда тот или иной народ вышел на историческую сцену, несущественно для суждения о нем. Русский этнос как единое и целостное образование сложился примерно в XI веке нашей эры, а, скажем, мордва упоминается как единый народ («морденс») еще в VI веке нашей эры. Ну и что?) Именно она, эта идея особости, породила весьма распространенную мифологию об исконной противопоставленности «Запада» и «Востока» (причем каждый из них понимается как нечто целостное): «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с места они не сойдут» (Р. Киплинг). В современном российском обществе она логически привела к идиотскому термину «лица кавказской национальности», к человеконенавистническому представлению о зловерных «черных», единственным признаком которых является их нерусскость, а в недавнем прошлом – к печально знаменитой концепции «малого народа» Игоря Шафаревича.

Да, мы, русские, особые. Такие же «особые», как все другие народы мира, как англичане и американцы, немцы и французы, эстонцы и латыши, армяне и азербайджанцы, евреи и цыгане, мордва и чуваша. Своей «русскостью» так же смешно хвастаться, как смешно алеуту хвастаться своей «алеутскостью». Естественно, что все народы гордятся своей национальной культурой и историей своего народа, деяниями своих предков. Но так же естественно, что они гордятся своей ролью в едином процессе мировой истории, вкладом своей литературы, искусства, науки в мировую сокровищницу культуры. И совершенно неестественно, если начинает всерьез обсуждаться вопрос, кто внес больше, кто, следовательно, «лучше всех». Или когда кто-то априорно убежден, что именно он самый лучший...

Национальная история и культура, в нашем случае история и культура России и русского народа как важнейшего организующего начала в истории российского общества, неразрывна с историей и культурой Европы и всего мира, является ее неотъемлемой и органической частью. В этом смысле можно и нужно быть одновременно и патриотом, и «западником». Но – и тут мы приходим к другой тенденции, противоположной изоляционизму, – это «западничество» не имеет права превращаться в простое обезьянничанье чужой культуры, в бездумный отказ от своих культурных и вообще духовных традиций и стремление быть больше европейцем или американцем, чем сами европейцы и американцы. (Или – в ситуации России и населяющих ее народов – больше русским, чем сами русские.) Тем более что это все равно недостижимо. Уважение к другому народу, готовность понять и в чем-то даже принять его традиции и ценности совсем не означает отказа от своих собственных традиций и ценностей, подмены их усредненным представлением о «западной культуре» – усредненным, потому что как раз национальные особенности француза и американца, англичанина и итальянца, грека и израильтянина оказываются в этом случае «вынесенными за скобки».

Нормальное самосознание гражданина новой России, как отмечал в одной из своих книг В.Д. Шадриков, – это единство трех начал, трех компонентов. Во-первых, это чувство принадлежности к своему этносу, своему народу (будь это русские, мордва, татары или алеуты), любовь и уважение к своим национальным традициям и истории своего народа, стремление

владеть своим национальным языком и национальной культурой. Во-вторых, это чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, российский патриотизм, непременно сопряженный с отказом от национального (этнического) тщеславия, от представления о своей этнической исключительности и о том, что другие народы, живущие рядом, в чем-то неполноценны по сравнению с «моим» народом. В-третьих, это чувство принадлежности к мировому (и европейскому как его части) сообществу, чувство ответственности не только за судьбы своего народа и своей многонациональной страны, но и всего мира.

В сегодняшней публицистике идет ожесточенная борьба вокруг «общечеловеческих ценностей». Одни обрушиваются на них, противопоставляя им ценности национальные. Другие, напротив, видят стержень духовного развития российского общества во все большем приобщении к этим общечеловеческим ценностям. Оба спорящих лагеря исходят обычно из одной и той же совершенно ошибочной идеи – а именно из того, что «общечеловеческие» ценности исключают национальные – и наоборот.

Прежде всего зафиксируем: нет ценностей общечеловеческих в строгом смысле. Они не врождены любому человеку и не свойственны всем народам без исключения. Людоедам трудно договориться с вегетарианцами. Видение человека и мира у разных народов различно, а иногда даже в чем-то и противоположно. Например, в христианской (протестантской) этике одной из центральных является идея деятельной активности человека в мире (усвоенная и классической немецкой философией в лице Гегеля и Маркса), в то время как для буддизма основополагающей является как раз противоположная идея – идея недеяния. Тому же протестантизму с его проповедью самоценности личности противостоит конфуцианство с его культом государства.

Что же тогда мы называем общечеловеческими ценностями? Это те ценности, которые позволяют носителям разных национальных культур, разных религий и идеологий найти «общий язык», те ценности, которые позволяют людям вне зависимости от их происхождения и их самоидентификации с той или иной культурой ставить общие цели и обеспечивать их совместное достижение, решать наднациональные, порой и глобальные проблемы таким образом, чтобы это решение было оптимальным для всех. Это те ценности, которые делают возможным баланс интересов личности, народа и человечества, в конечном счете – их выживание и поступательное развитие в нашем общем, таком, в сущности, небольшом мире. Пример такой ценности – благополучие и воспитание детей. Нет такого этноса и такого общества, где бы эта задача так или иначе не решалась. Именно наличие таких «общечеловеческих» ценностей поддерживает на земле мир, сотрудничество, единство мировой науки, взаимовлияние культур. И они не противостоят национальным ценностям, а входят в их систему благодаря тому, что эта система национальных ценностей не привносилась извне, а естественно складывалась, обычно долго и мучительно, в течение всей культурной истории народа. Именно поэтому в системе ценностей русского этноса христианские ценности занимают столь заметное место – так сложилась история русского народа; но ими эта система не ограничивается. Точно так же совершенно естественно, что в ходе многовекового противостояния агрессии с Востока (татаро-монголы) и Запада (немецкие рыцарские ордена, Польшо-Литовское государство, Германия, наполеоновская Франция) в русском национальном сознании заняли столь большое место ценности, связанные с патриотизмом в его, так сказать, военном, оборонительном измерении (большая часть войн, которые вела Россия с другими государствами, были не агрессивно-наступательными, а оборонительными). Сама история не способствовала пацифистскому настрою русского национального сознания.

В любом народе, любом обществе, если это общество демократическое или, как в России, стремится быть демократическим, представлены разные идеологические и политические позиции. Обычно говорят, что все они имеют право на существование. Но – добавим – только при одном непереносимом условии: если они не носят деструктивного характера, если они не ущемляют ни интересов отдельного человека, ни интересов общества в целом, если они не

направлены на разрушение структуры государства. Оголтелый национализм плох уже тем, что он насильственно подчиняет личность надуманным интересам этноса. Надуманным, потому что в этих случаях чаще всего они навязываются отдельными лидерами в их собственных, а отнюдь не национальных интересах.

Есть ли у нас, русских, какие-либо особенности национального сознания, национальной психологии, выгодно отличающие нас от других народов? Сама постановка вопроса глубоко ошибочна. У нас, как у всех других народов, сложилось свое видение мира, которое нельзя назвать правильным или неправильным, хорошим или плохим, а тем более противопоставлять видению мира у других народов. У нас сложились искусство, литература и наука, без которых просто невозможно представить себе Россию и мир в целом. У нас есть свои обычаи, свои традиции бытовой, деловой, политической культуры (к сожалению, многие из них за советское время были утеряны), свое отношение к православной религии и вообще к религии. Мы не хуже и не лучше других, мы не особая, избранная нация: неизбранных наций нет вообще.

Чем раньше мы поймем, что мы не пуп земли, а необходимая, но не исключительная часть мирового порядка, всемирного культурного и духовного единства и всемирного исторического процесса, тем лучше будет для нас самих. И для всего мира. И, главное, для наших детей, которых мы призваны воспитывать, на мой взгляд, именно в этом понимании.

3.11. Языковая и культурная компетенция в системе языкового образования в РФ

Соотношение языка и культуры в обучении. Межкультурное и многокультурное обучение

В настоящее время в различных формах обучения преобладает обучение иностранному или второму языку (языку межнационального общения) как абстрактному средству общения. Иными словами, овладение тем или иным языком совершенно не обязательно связано с вхождением учащихся в мир соответствующей культуры, пониманием ими менталитета данного народа и т. д. Естественно, как в школьных программах и учебниках, так и – тем более – в учебных планах и программах для специальных вузов определенное место занимает страноведение. Однако это именно *страноведение*, то есть набор знаний о географии, политической системе, экономике стран изучаемого языка.

Понятие иноязычной культуры (культуры страны изучаемого языка) значительно шире. Оно включает, кроме страноведения как такового, информацию о социальной среде (системе ролевых ожиданий, системе требований к поведению человека в различных социальных ситуациях и т. д.), информацию о культурном стереотипе данного общества (т. е. о том, что должен знать член общества, чтобы не возникал эффект его социальной дезадаптации: культурный стандарт современного русского включает и Пушкина, и Бориса Гребенщикова, и Солженицына, и Пикуля), информацию о содержании и внутренней иерархии социальной памяти данного общества (например, о деятелях, воспринимаемых как национальные герои) и вообще о принятой в нем системе ценностей, практическую семиотику, то есть сведения о знаковой и текстовой среде, в которую попадает прибывающий в данную страну, и правила поведения в этой среде, и многое другое. Безусловно, важнейшим компонентом культуры страны языка является этнопсихологическая характеристика соответствующего народа. В культуру страны входит ее духовная культура – мировоззренческие и религиозно-нравственные особенности данного общества. Наконец, в нее входит лингвострановедение в широком смысле – фразеология, паремиялогия, излюбленные цитаты (в России, например, кроме Евангелия, неиссякаемым источником цитирования являются Пушкин, басни Крылова и «Горе от ума» Грибоедова), коннотации, связанные с определенной лексикой и с собственными именами (отсюда распространенность среди немцев имени Michael, отсылающего прежде всего к архангелу Михаилу, при непопулярности Michel, вызывающего в памяти образ прусского мещанина; соответственно у армян редки имена Погос и Петрос).

Культура по определению всегда динамична, она есть функция или деятельность, но не субстанция и не совокупность феноменов. Наряду с этим в ней есть и относительно постоянный компонент – то, что с «сегодняшней» позиции оценивается как традиция или даже архаическое явление. Методисты иностранного языка, как правило, рассматривают ту или иную национальную культуру именно и только как культурную традицию. Между тем принятие чужой культуры есть скорее органическое вхождение учащегося в непрерывно движущийся и изменяющийся процесс развития этой национальной культуры. Так, русская культура не есть «музей» истории этой культуры, но система опорных точек для нормального участия представителя иной культуры в социальной деятельности русского этноса или другого этноса, для которого русская культура опосредует процесс социализации.

Мы пришли к принципиально важному и все более распространяющемуся в современной западной педагогике тезису о *межкультурном подходе в обучении*. В последнее время

эту позицию четко сформулировал в своей книге «Философия образования и образовательные политики» академик В.Д. Шадриков: «В фундаменте российской школы должен лежать принцип диалектического единства трех начал: национального, федерального и общемирового, позволяющий человеку глубоко чувствовать принадлежность к родному народу и в то же время сознавать себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации» (1993, с. 109–110). (Ср. понятие «способности транснациональной коммуникации» у немецких методистов.) Иначе говоря, учащийся должен усвоить три пласта культуры. Это *родная культура*, в частном случае русская. Это, далее, *русская культура* для нерусских плюс обобщенное представление о *культуре других народов России* (как для русских, так и для нерусских). Это, наконец, культура страны изучаемого иностранного языка и через нее – представление об общевропейской и общемировой цивилизации.

Таким образом, в сфере взаимоотношения языка и культуры в обучении мы опираемся на следующие основные принципы:

- а) понимание национальной культуры как развивающейся социальной деятельности,
- б) невозможность обучения языку в «чистом виде», без опоры на овладение соответствующей национальной культурой,
- в) межкультурный подход в обучении.

Кроме того, в современной методике существует наряду с понятием межкультурного обучения (*interkulturelles Lernen*) понятие *многокультурного обучения* (*multikulturelles Lernen*). Это – одно из средств межкультурного обучения: речь идет об одновременном или последовательном обучении в средней или высшей школе на нескольких языках с использованием аутентичных учебников, культурных и страноведческих материалов. Одной из форм многокультурного обучения являются так называемые Европейские многоязычные школы, которых в настоящее время несколько десятков. Ср. также «бинациональные курсы» *Tandem*, «встречную дидактику» (*Begegnungs-didaktik*) В. Буфе и пр.

На европейском и мировом уровне заслуживают внимания, изучения и внедрения в образование так называемое глобальное обучение (*global education, world studies*), определяемое К. Кейтсом как «обучение, способствующее формированию знаний, установок и навыков, связанных с ответственностью в многокультурном, взаимосвязанном мире», а также «обучение в духе мира» (*peace education*), пропагандируемое, в частности, А. Раашем.

Иноязычная культура как предмет в различных формах языкового образования

А. Для школы и вузов, как специальных, так и неспециальных, предлагается новый предмет, который на первом этапе вводится как факультативный, – «Культуры и языки народов России и стран ближнего зарубежья». В настоящее время издается программа этого курса, готово к печати учебное пособие. Ведется работа также над хрестоматией по культуре народов России и ближнего зарубежья. В системе АО «Митридат» в 1994/95 учебном году планируется семинар по подготовке учителей для данного курса. Таким образом, к началу следующего, 1995/96, учебного года курс будет в основном обеспечен.

Б. Программа предусматривает углубленное изучение культуры стран изучаемого языка в нестандартных формах среднего образования (школы с углубленным изучением языка, гимназии, лицеи и пр.), для чего готовятся специальные учебные пособия и проводятся семинары для преподавателей. Она включает также финансирование открытия в Москве первой в РФ Европейской многоязычной школы. Кроме того, разрабатывается пробный курс «Европоведение», который будет в 1994–1995 годах читаться в Институте языков и культур им. Л.Н. Толстого, готовятся программа и учебное пособие по этому курсу.

В. Программа включает также пересмотр учебных планов специальных, в особенности педагогических, вузов в направлении включения в эти учебные планы комплекса дисциплин культурологического цикла.

Г. Наконец, программа предусматривает расширение учебных программ по иностранным языкам в общеобразовательных школах и неспециальных вузах за счет материалов по культуре стран изучаемого языка.

Программа в перспективе должна обеспечить также снабжение преподавателей культурологическими материалами и проведение системы занятий по повышению их культурологической квалификации.

Русская культура как предмет и как основа для овладения иноязычной культурой

Как ни странно, но до сих пор учебные планы общеобразовательных школ не включают комплексное преподавание основ русской культуры. Отсутствует подобный курс и в вузах. Более того, не существует (и, насколько нам известно, даже не планируется) учебник или учебное пособие такого содержания, которые могли бы быть использованы как в различных формах образования, так и для самообразования. Особенно актуально издание пособия по русской культуре для обучения нерусских и для системы преподавания русского языка как иностранного.

В настоящее время работа над таким учебным пособием начата, и его финансирование предусмотрено программой.

Овладение русской культурой, а вернее ее системное рефлексивное осознание, является необходимым условием для полноценного овладения иноязычной культурой, что диктует необходимость обязательного курса русской культуры в специальных и неспециальных вузах и в нестандартных формах среднего образования. Разработка программы такого курса также предусмотрена программой.

Что касается курса родной культуры для нерусских, программа предполагает разработку стандарта построения такого курса и координационную работу по подготовке курсов родной культуры для различных этносов РФ.

Часть 4. Приложения

4.1. Образовательная программа «Школа 2100»

1. Общие положения

Под Образовательной программой (ниже: Программа) в настоящем документе понимается *общероссийская* общественная программа развития общего среднего образования, охватывающая массовые общеобразовательные учреждения (школы) и различные формы дополнительного образования. Программа соответствует основным принципам государственной политики РФ в области образования, изложенным в Законе Российской Федерации «Об образовании» и других законодательных актах. Это:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников;
- свобода и плюрализм в образовании;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства;
- обеспечение адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры общества: формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и ступени обучения картины мира;
- интеграция личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учет разнообразия мировоззренческих подходов, способствование реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Как уже сказано, данная Программа имеет общественный характер. Она не претендует на выработку и обоснование *государственной* политики в организационно-управленческой и финансово-экономической сферах системы образования. Программа направлена прежде всего на развитие и совершенствование *содержания образования* и на обеспечение его программно-методическими и учебными *материалами*, а также на *реализацию в учебном процессе* изложенных в Законе РФ «Об образовании» и приведенных выше *методологических принципов*.

Вслед за авторами концепции общего среднего образования ВНИКа «Школа» мы исходим из того, что «школа не госучреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности». Развитие народного образования «возможно лишь при вза-

имодействии двух его ведущих факторов – государства и общества. <...> Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно... общество вновь должно прийти к ней на помощь» (Концепция общего среднего образования, 1988, с. 10).

Такое понимание системы образования восходит к классической российской педагогике от Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского до П.П. Блонского и Л.С. Выготского. Сошлемся только на одного замечательного педагога и психолога – Петра Федоровича Каптерева. Вот его рассуждение о роли государства и общества в образовании: «Заводить профессиональные школы, заботиться о распространении элементарного образования, создавать школьное законодательство и вообще наблюдать за школами – это неотъемлемые не только права, но и обязанности государства. Их никто, кроме государства, взять на себя не может. Элементарное образование народа слишком большое дело, чтобы его можно было выполнять без помощи центральных и местных государственных властей и средств <...> объединение школ законодательством есть, очевидно, государственная функция.

Общество... заинтересовано прежде всего не государственными видами на образование, не строим школ и их законами, а своими детьми, их развитием, их здоровьем, их бодрым и веселым настроением. <...> Благо детей на первом плане. Поэтому общество есть защитник общего гуманного образования детей... поэтому настоящая научная педагогика – требование общества. Государство педагогией собственно не занимается, оно создает школы и наблюдает за ними, но педагогически не организует их и не управляет ими. Все это делает общество. <...> Оно намечает пути в воспитании и образовании. Государство пользуется уже готовыми результатами. Все великие педагоги были частными деятелями, а не министрами народного просвещения. <...> Защищая педагогию, основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, физиологии и психологии, общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его усовершенствований, вводителем всякой новизны» (Каптерев, 1982, с. 431, 432).

Приведенные выше методологические положения, лежащие в основе современного российского образования, как раз и представляют собой «готовые результаты» исследовательской деятельности видных российских педагогов и психологов. В их числе Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, К.Н. Венцель, А.В. Луначарский («Основные принципы единой трудовой школы»), П.П. Блонский («Задачи и методы новой народной школы»), Л.С. Выготский («Педагогическая психология»), С.Т. Шацкий и многие другие; выдающиеся психологи Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. В последние десятилетия огромный вклад в теорию и практику школьного образования внесли В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Е.А. Ямбург и др.: все они объединены общим подходом к процессу образования, который известен под названием *развивающего, вариативного, гуманистического, личностно ориентированного образования*. Этот подход или, как часто говорят, эта парадигма образования, противопоставленная устаревшей «манипулятивной» парадигме, где учащийся выступает как объект процессов обучения и воспитания, а не как равноправный участник или субъект образовательного процесса, была детально разработана сторонниками «педагогике сотрудничества» во главе с Ш.А. Амонашвили и коллективом ВНИКа «Школа», руководимым Э.Д. Днепровым. На позиции этих коллективов мы опираемся и идеи их стремимся продолжать и развивать на новом этапе развития российского образования.

Сегодняшнее состояние школьного образования в Российской Федерации вызывает острую тревогу, даже если оставить пока в стороне бедственное материальное и финансовое положение школы и учителей, проблемы, связанные с детской безнадзорностью, наркоманией и здоровьем детей, – вообще проблемы, для решения которых необходимы серьезные финансовые вливания со стороны государства в систему образования или (и) значительные структур-

ные перестройки в финансово-экономической модели российской школы. Перечислим некоторые из наиболее тревожных моментов.

Во-первых, хотя образование было объявлено приоритетной ценностью для России уже в знаменитом Указе № 1 Президента Российской Федерации (и эта формулировка вошла в Закон РФ «Об образовании»), в действительности государство, исполнительная и законодательная власти не занимаются всерьез ни судьбой образования, ни детской и молодежной политикой. Постоянно говоря о будущих судьбах страны и общества, государство забывает, что *будущее страны – это ее дети и ее молодежь*, что если мы сейчас не позаботимся об их здоровье, образованности, культурности, о воспитании их в духе активности, человечности, приобщенности к национальным и общемировым ценностям, то через 15–20 лет *работать в промышленности, сельском хозяйстве, науке, культуре, да и в самом образовании будет некому*. Вернее, нас ждет деградация всех этих областей и, как следствие, выдавливание России на задворки мировой политики и экономики.

Во-вторых, образование стало ареной политических и коммерческих разборок, а допускать это нельзя ни в коем случае. **Нет и не может быть таких политических или коммерческих выгод, которые могли бы оправдать игры с судьбами детей. Соотечественники, опомнитесь: ведь это же ВАШИ дети!!!**

В-третьих, указанные выше причины привели к тому, что школа и система образования в целом утратили ту стабильность, без которой образование вообще не может существовать и развиваться. Десять лет назад главной задачей общества, да и государства была смена образовательной парадигмы, слом старой, еще сталинской школы и постройка новой гуманистической и демократической системы образования. Эта задача была успешно выполнена. Сейчас задача иная – опираясь на новую образовательную парадигму обеспечить образованию и образовательным учреждениям стабильное и спокойное развитие в течение хотя бы ближайших десяти лет. Но систему образования все время лихорадит. Министры постоянно меняются, и с каждым новым министром корректируется политика Минобрнауки. Российская академия образования, в свое время много сделавшая для обновления российского образования, все больше теряет реальное влияние на образование, углубившись в собственные проблемы. Одним словом, *в российском образовании необходима стабильность на новом уровне его развития. Так как одно только государство ее обеспечить не может, то приходится это делать и обществу*. Так, например, функции восстановления и поддержания единого образовательного пространства в рамках СНГ сейчас в значительной мере выполняет общественная Академия педагогических и социальных наук, возглавляемая В.А. Тишковым.

В-четвертых, в России утеряны даже те немногочисленные формы организации и консолидации педагогической общественности, которые существовали ранее. В состоянии глубокой комы находится Педагогическое общество РФ. Вопросы образования практически исчезли из телепрограмм. Кроме «Учительской газеты», газеты «Первое сентября» и нескольких профессиональных объединений, не имеющих реального влияния, назвать нечего. Что касается объединений родителей, играющих весьма важную роль в развитии образования во многих странах Европы, то в нашей стране их как не было, так и нет. Иначе говоря, *необходимо заново создавать общественные организации, обеспечивающие выработку и выражение общественного мнения по вопросам образования и объединяющие тех, кому дороги судьбы российской школы и наших детей, которые учатся в ней*.

В-пятых, в тяжелом положении находится система повышения профессиональной квалификации учителей и управленцев базового уровня системы образования (в частности, директоров школ и их заместителей). Речь идет не только о формах, но в первую очередь о *содержании и организации* этой деятельности, которые прямо не зависят от возможностей финансирования такой системы. *Вообще остро необходима единая система непрерывного педагогического образования*.

Решение всех перечисленных проблем – дело в первую очередь не государства, а именно общества. Точно так же общество, а не государство призвано определять направления содержательного развития системы образования, обеспечивать выращивание нового поколения педагогов-практиков в духе идей развивающего (вариативного, гуманистического) образования, создавать современную научную основу для развития содержания и методики общего начального и среднего образования, включая воспитание. Именно для этих целей и разрабатывается настоящая Программа.

Она создается не на пустом месте. В ее основе лежат научно-педагогические, психологические и организационные разработки, выполненные в 1994–1998 годах коллективом ученых – педагогов, психологов, предметников, авторов программ, учебников, методических материалов нового поколения, основанных на парадигме развивающего (вариативного, гуманистического) образования, и школ, добровольно работающих в русле концепции педагогики здравого смысла по этим программам, методикам и учебникам. К началу 1999 года таких школ в различных регионах России было более четырех тысяч.

Мы стремимся консолидировать вокруг себя всех творчески мыслящих педагогов и психологов, работающих в русле развивающего образования. Серию учебников по английскому языку для начальной школы готовит коллектив Е.И. Пассова и В.П. Кузовлева, учебники по предметам художественного цикла – коллектив, возглавляемый Б.М. Неменским. Среди авторов ежегодного сборника, а также авторов и членов совета нового журнала «Начальная школа: плюс-минус» (главный редактор – Р.Н. Бунеев) – Ш.А. Амонашвили, В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов, В.С. Собкин, М.М. Безруких, Г.А. Цукерман, Н.Н. Поддьяков, Б.Д. Эльконин. Научным руководителем коллектива с конца 1996 года является А.А. Леонтьев.

В начале 1999 года тем же коллективом создана Межрегиональная общественная организация содействия развитию Образовательной программы «Школа 2100».

Программа является долгосрочной, что отразилось в ее названии. Но ее непосредственная реализация рассчитана на 10 лет – до 2010 года. Программа не включает в себя конкретные мероприятия, требующие бюджетного финансирования, и не затрагивает вопросов совершенствования системы образования, входящих в компетенцию федеральных, региональных и местных органов государственной власти и органов управления образованием. По сути своей это *научная и в то же время общественная* программа. В ней обобщено наше представление о том, *чему и как учить и зачем и как воспитывать*.

Программа охватывает *массовую начальную и среднюю школу*, а также вопросы *непрерывного общего и педагогического образования* (в частности, вопросы дошкольного образования и дополнительного образования, в первую очередь в связи с воспитанием). Проблемы специализированных и элитных школ затрагиваются в Программе лишь попутно.

При написании настоящей Программы были использованы статьи, концепции и программы, опубликованные в 1997–1999 годах в ежегоднике «Школа 2000...» (с 1999 года – «Школа 2100»), в особенности статья А.А. Леонтьева (1997) и материалы, представленные нашим коллективом в Министерство общего и профессионального образования РФ по инициативе последнего. Авторская работа по написанию Программы была осуществлена коллективом под руководством А.А. Леонтьева.

2. Что такое образование

Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию). Образование может быть *институциональным*, если в обществе существуют формальные структуры или организации (институты), имеющие образование в качестве основной цели (например, школы, университеты и т. д.), и *неинституциональным*, если таких институтов не существует или образование осуществля-

ется в обход их (семейное или домашнее образование, самообразование; однако в этих случаях содержание образования определяется содержанием институционального образования). Система институтов образования данной страны обычно называется ее образовательной системой (системой образования).

По уровню институционального образования оно делится (в образовательной системе РФ) на *дошкольное, начальное, основное среднее, полное среднее, высшее, последипломное и повышение профессиональной квалификации*. По характеру образование может быть *общим и профессиональным*. Факультативные виды образования (внешкольные кружки по интересам, курсы и кружки для взрослых и т. п.) объединяются под названием *дополнительного образования*. (В педагогической литературе нет терминологического единства, когда речь идет о послевузовских формах образования. Так, повышение квалификации часто считается одним из видов дополнительного образования.)

Под *содержанием* образования понимаются те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) индивидом в ходе образования. Это прежде всего то в образовании, что обеспечивает полноценное *личностное развитие* ребенка (и вообще человека). Даже в тех обществах, где отсутствуют специальные институты образования, существует система требований, предъявляемых таким обществом к полноценному личностному развитию ребенка и подростка, своего рода эталонная модель личности. Личностное развитие неразрывно с *социальным развитием*, то есть внутренней (личностной) подготовкой индивида к адекватному участию в жизни общества и составляющих его социальных групп. Это, далее, то в содержании образования, что связано с формированием *образа мира* человека, то есть осмысленного и систематизированного целостного знания о мире. Естественно, само по себе знание не является целью образования; образ мира есть (в самом широком смысле) *ориентировочная основа* для адекватной деятельности человека в мире. Наряду с этим в содержание образования входит так называемый *культурный стереотип* – совокупность знаний и умений, невладение которыми вызывает негативные санкции общества или отдельных социальных (особенно возрастных) групп, входящих в его состав. Наконец, в содержание образования входят знания, умения и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие учебно-познавательную и производительную деятельность, а также *готовность человека к дальнейшему развитию* – социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др. Последний компонент содержания образования особенно важен для динамично развивающегося современного демократического общества, где невозможно строить образование в расчете на жестко определенную модель развития этого общества (как в советское время школа была ориентирована на «строительство» коммунистического общества): потенциальный член общества должен уметь самостоятельно оценивать себя и свои поступки, поступки других людей, принимать самостоятельные решения, касающиеся не только собственной деятельности и судьбы, но – в определенной степени – и других людей, социальных групп, общества в целом.

Общее образование предполагает такое содержание образования, которое является единым для всех учащихся независимо от их будущей профессии. Профессиональное же образование ориентировано по содержанию как раз на потребности, содержание и условия той или иной профессиональной деятельности. Естественно, в содержание институционального профессионального образования обязательно входит и общеобразовательный компонент. Так, учащийся техникума или другого учреждения среднего профессионального образования одновременно с профессиональным получает и полноценное общее образование; даже в учебном плане вуза (учреждения высшего профессионального образования) независимо от его профиля обязательно присутствуют общеобразовательные дисциплины (философия, экономика, право, педагогика, психология, иностранный язык и др.).

В современном российском образовании существуют две основные тенденции, на первый взгляд противоположно направленные, но по существу неотъемлемые друг от друга. *Вариативность* образования – это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. *Стандартизация* образования – это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить единство так называемого образовательного пространства (внутри одной страны или группы стран, например стран СНГ). В различных национальных системах образования соотношение вариативности и стандартизации может быть различным: так, в РФ степень стандартизации более высокая, чем в США. Стандарты образования могут быть *содержательно-целевыми* (когда объектом стандартизации является ожидаемый результат образования независимо от институциональной формы образования; например, существует общеевропейская система уровней владения иностранным языком), *программными* (то есть адаптированными к конкретной форме и этапу образования; например, программы по тому же иностранному языку для IX класса общеобразовательной школы) и стандартами *контроля* (стандартизованные средства проверки достигнутых на данном этапе результатов образования).

По традиции внутри образования выделяют *обучение* и *воспитание*. Однако при современном понимании образования как процессов, направленных прежде всего на личностное, в том числе социальное, развитие учащихся, лишь опосредованное усвоением ими значимых для общества и необходимых для жизни и деятельности в нем знаний, умений, навыков и т. д., провести между ними четкую грань затруднительно.

Если понимать когнитивный (познавательный) компонент образования как построение в сознании индивида адекватного образа мира, очевидно, что распадение содержания образования на отдельные учебные предметы условно и диктуется не столько самим содержанием образования, сколько сложившейся традицией и удобством организации учебного процесса. В настоящее время часто говорят об «образовательных областях» как объективных составных частях содержания образования, включающих ряд родственных предметов.

Как правило, в обществе выделяются лица, чья профессия – опосредовать своей деятельностью процессы образования. Такие лица, осуществляющие непосредственную трансляцию социального опыта, существуют даже в обществах, где нет институционального образования. В развитых системах институционального образования учитель (преподаватель) – особая профессия, как правило, требующая многолетней профессиональной подготовки. Функция учителя в процессах образования может быть различной в зависимости от той или иной философии и методологии образования (авторитарная или вариативная школа), от наличия, отсутствия и характера учебных материалов и вспомогательных средств, от возрастного этапа образования и многих других факторов.

До сих пор под образованием имелись в виду процессы, связанные с *первичной социализацией*. Но в действительности темпы развития общества опережают смену поколений, что приводит к необходимости *вторичной социализации*, соответственно делает необходимым непрерывное образование в течение всей жизни человека (поколения). Поэтому в современном обществе существует тенденция не только объединять различные институциональные этапы системы образования в целостный образовательный «поток», согласовав их по целям, содержанию и т. д., но и институализировать дополнительное образование, включив его в ту же систему в форме второго высшего образования, повышения профессиональной квалификации и т. п.

В заключение остановимся на соотношении процессов образования и процессов жизнедеятельности человека в обществе. Жизнь должна раскрываться в педагогике «как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-

то новому» (*Выготский*, 1926, с. 346). Речь идет о создании, а не о воспроизводстве системы взаимоотношений формирующейся личности и мира. Эта позиция особенно четко сформулирована Т. Ярвилехто: «Жизнь – это постоянное учение, и, напротив, без учения нет жизни» (*Ярвилехто*, 1998, с. 23).

3. Образование и жизнь

Мы живем в обществе, где образование, обеспечивающее эволюцию этого общества, существует в широком смысле этого слова на благотворительных началах («остаточный принцип»). Между тем даже в количественном отношении система образования – мощный рычаг влияния на будущее страны. Вдумайтесь: в 70 тыс. школ Российской Федерации учатся около 20 миллионов учащихся. Добавим сюда другие образовательные учреждения – это еще около 10 миллионов детей, подростков, молодежи. В них учат более миллиона учителей. Это одна пятая часть всего населения России! Причем та самая его часть, которая будет определять судьбу страны через десять, двадцать, тридцать лет.

Главное, однако, в другом.

Мы, в сущности, всего на десятилетие (исторически почти неощутимый отрезок времени) отошли от эпохи безальтернативного властвования определенного типа сознания. Характерные особенности этого типа сознания – идеологизированная картина мира, формируемая из единого центра; наличие и постоянное воспроизводство «образа врага»: страх перед неопределенностью и бегство от личностного выбора в критических ситуациях.

Именно в рамках такого типа сознания мог возникнуть замечательный лозунг «догнать и перегнать». Вместо того чтобы создавать что-то самим, мы имеем «гипноз спины»: гонимся за бегущим впереди и не видим других путей. Так, образование в США, которое мы всегда стремимся нагнать, одно за другим пережило увлечения компьютеризацией и гуманитаризацией. После весьма недолговременных успехов образования, достигнутых вследствие компьютеризации и гуманитаризации, престиж образования в обществе, по свидетельству самих же американских педагогов, вновь падал. Но «гипноз спины» и тяга к постановке «конкурентных» задач, по-видимому, столь велики, что наше образование, не делая соответствующих выводов из уроков западных систем образования, по-прежнему находится в погоне, а не в поиске иного пути, иных принципов построения образования. (Это отражается и в тяге обеспеченных родителей к тому, чтобы их дети получили образование обязательно в США или Западной Европе. Кто поставит на лошадь, которая заведомо придет к финишному столбу второй?)

До тех пор пока культура ориентирована на такой, пассивный и унифицированный, тип сознания, в ней урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики, инвалиды и люди с отклонениями в развитии священны. Они находятся под охраной общественного милосердия. В культуре достоинства высоко ценятся изменчивость, свобода воли, она практикует личностный выбор и принятие ответственности каждым за свою судьбу и культуру в целом. Одна учительница, работающая по развивающим учебникам «Школы 2000...», четко сформулировала преимущество развивающей парадигмы образования, основанной на культуре достоинства: «Раньше учили, *как* жить, а вы учите *жить*...»

Именно культура достоинства гораздо более готова к преодолению социальных катаклизмов, к выходу из кризисов. Потому что ребенок, воспитанный в культуре достоинства, «приспособлен к социальной динамике, а не к социальной статике...» (*Выготский*, 1926, с. 211).

Сейчас осознание этого особенно важно не только для России, но и для всего мира. Научное, технологическое, экономическое, социальное развитие во много раз ускорилось и не может прогнозироваться путем простой экстраполяции. А это значит, что стало невозможным готовить новое поколение к жизни и работе в обществе с определенными, фиксированными параметрами. Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его не просто надо *научить* – не менее, если не более, важно *научить его учиться*. Образование, прежде всего формирование готовности к самостоятельному познанию, становится ключом к успешному развитию общества. Между тем сегодня ценности личности, образования, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить, способная вывести общество из кризиса.

Одна из главных черт унифицированного и пассивного типа сознания, как уже говорилось, – бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора, и неприятие права на выбор у других. Активность здесь возможна лишь в рамках предначертанного «сверху» жесткого и безличного распорядка жизни. В такого рода навязанном жизненном распорядке рано или поздно вырабатывается хорошо известный в психологии эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. В результате он сам начинает нуждаться в навязанном сверху распорядке. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован.

Вместе с тем сегодняшний школьник еще внутренне не готов к жизни в условиях самоопределения, активности и достоинства. Эту готовность в нем необходимо выращивать. (Еще важнее выращивать понимание социальной и личностной необходимости такой жизни у общества в целом. Люди должны осознать: мы живем уже в другом мире.) Если бросить ребенка в воду и сказать: «Плыви, куда хочешь», ничего хорошего не получится, если мы не научили его плавать, не дали хоть каких-то ориентиров и не поддержали на первых порах.

Российское общество, как и российское образование, находится на пути к культуре достоинства, но еще не доросло до нее. В нашем образовании уживаются социокультурные программы для детей групп риска, авторские школы, личностно ориентированная концепция воспитания, вариативность программ и учебников и официальное признание инновационных психолого-дидактических систем, интеграция в единую систему государственного, негосударственного и семейного образования, выращивание непрерывного образования и интеграция школьного и дополнительного образования (все это уже реальность!) – и попытки вернуться к унификации учебников, навязать всем школам единообразие под видом стандартизации, задумать негосударственные образовательные учреждения, поиск очередного врага, подмена педагогического и психологического анализа идеологическими ярлыками.

Необходимо осознать, что *у сегодняшнего российского образования, как и у российского общества в целом, нет и не может быть пути назад*. Рубикон уже перейден. Выросло не только новое поколение учащихся, поколение психологически совершенно иное, внутренне свободное и гораздо менее зависимое от нас с вами, а во многом и оппозиционное нашим ценностям, вкусам, нашему образу жизни (нравится это нам или нет, но это реальность – другой молодежи у нас нет!); выросло и новое поколение учителей и директоров школ, ориентированное на творческий поиск в педагогике, на любовь к детям и уважение к личности ребенка, на свободу выбора, одним словом, на культуру достоинства.

В образовании нет и не может быть таких интересов государства, которые противоречили бы интересам общества. А интересы общества – это и есть интересы людей, его составляющих. Таким образом, *важнейшая ценность в педагогике – это человек*.

Конечно, не всегда и не любой член общества может осознать его (и свои) интересы в сколько-нибудь долгосрочной перспективе. Обычный человек мыслит в категориях узко лич-

ного интереса, сегодняшней социальной, экономической, политической ситуации. Поэтому необходима *стратегия развития образования*, и разрабатывать ее должны профессионалы. При этом образование «не должно задаваться отвлеченными идеалами создания совершенной личности, потому что такой личности не существует. <...> Перед нами стоят конкретные цели подготовки людей ближайшей эпохи, людей ближайшего поколения в полном соответствии с той исторической ролью, которая выпадет на их долю» (Вьготский, 1926, с. 227).

Отсюда острая необходимость осознать и учесть при стратегическом планировании развития образования некоторые *социокультурные особенности и тенденции в российском обществе сегодняшнего дня*.

Во-первых, это наличие в современном российском обществе социального и материального неравенства. Иначе говоря, это ограничения, накладываемые на принцип общедоступности образования.

Реальная проблема здесь совсем не в том, что российское образование якобы теряет свой бесплатный характер. Бесплатным оно не было никогда, как не было бесплатным здравоохранение: и то и другое оплачивал все тот же налогоплательщик, но только тогда перед ним никто не отчитывался в том, куда пошли его деньги. То, что происходит в системе образования, – совершенно естественный процесс интеграции обязательного «бесплатного» образования для всех и небесплатного образования по выбору учащегося или его родителей. Сейчас родители по крайней мере точно знают, за что они платят, и получают то, что хотят иметь. А если платить дополнительно они не в состоянии, их детям все равно гарантируется определенный уровень образования. Вот тут-то и кроется главная проблема: *что это за уровень и насколько он в действительности гарантируется*. Одна из важнейших задач настоящей Программы в том и заключается, чтобы резко повысить уровень и изменить сам характер образования в массовой школе, превратить его из бесплатного супа для бедных в высококалорийную духовную пищу.

Кстати, с одной стороны, в нашем образовании никогда не было равенства учащихся, а с другой, «уравниловка» любому образованию принципиально противопоказана. Выращивание элиты общества все равно необходимо: кажется, мы все-таки осознали, что государством должны управлять отнюдь не кухарки. А главное, золотой фонд общества, одаренные дети, нуждаются в специальном внимании системы образования. И здесь возникает другая социокультурная проблема: *реализация способностей ребенка не должна зависеть от материальных возможностей родителей*. В этом заинтересованы и общество, и государство.

Во-вторых, существуют проблемы, связанные с реализацией конституционного права молодежи на труд и с получением профессии. Опять-таки здесь есть псевдопроблемы и есть проблемы реальные.

Псевдопроблемой является, в частности, безработица, если рассматривать ее под социокультурным углом зрения. В российском обществе существует острый дефицит на людей множества профессий, прежде всего связанных с социальной сферой, например медсестры, социальные работники. Причем с каждым годом этот дефицит будет расти, так как общество стареет, а в ближайшее десятилетие нас ожидает демографический спад (с 21,4 до 13,6 миллионов учащихся). Укрепление рыночной экономики повышает спрос на бухгалтеров и профессиональных менеджеров, продолжающаяся информатизация общества – на операторов компьютера и программистов. Таким образом, реальная проблема здесь – *в реструктуризации профессиональной подготовки и переподготовки*. При этом обществу требуется все меньше чернорабочих и все больше квалифицированных специалистов среднего звена. Следовательно, выпускник школы должен быть адаптирован к требованиям рынка рабочей силы.

В-третьих, в настоящее время остро стоят вопросы, связанные с социальной и социально-психологической интеграцией молодежи в современное общество. Их, в свою очередь, несколько.

Начнем с проблемы гражданственности и патриотизма. *Чтобы подросток или юноша любил свою Родину, эта любовь должна быть взаимной.* Чтобы он активно участвовал в общественной жизни (как минимум голосовал на выборах, что может фундаментально изменить политическое лицо власти), он должен чувствовать заинтересованность общества и государства в его судьбе, внимание к его мнению, его потребностям и интересам.

Далее, это проблема национального и общечеловеческого. *Ребенок или подросток должен идентифицировать себя одновременно трояким образом: как член того или иного этноса, носитель национальной культуры, например русской; как гражданин многонациональной страны – Российской Федерации; и как просто человек, европеец, гражданин мира.* При этом и только при этом условии может быть обеспечена, как говорится в Законе РФ «Об образовании», полноценная «интеграция личности в национальную и мировую культуру». Только тогда так называемые общечеловеческие ценности будут восприниматься как естественное продолжение и условие национальных ценностей и перестанут противопоставляться им и связываться, как это иногда происходит, с «образом врага». Только на этой основе возможно воспитание у молодежи понимания и терпимости в отношении людей другой расы, другого этноса, другой религии, другого социального статуса и других убеждений.

Наконец, социальные психологи хорошо знают: чтобы полноценно выполнять ту или иную социальную роль, человек должен владеть техникой ее «проигрывания». В нашем случае это означает, что вхождение подростка и юноши в общество как его полноценного члена предполагает воспитанность у него того, что можно назвать *социальной культурой*. Это, прежде всего, *бытовая культура*, культура «частной жизни» и в первую очередь – внутрисемейных отношений. Это также *деловая культура*, культура деловых и профессиональных взаимоотношений. Это правовая культура, являющаяся важнейшим условием «укрепления и совершенствования правового государства» (Закон РФ «Об образовании»). Это *политическая культура*, о важности и актуальности воспитания которой в нашем сегодняшнем обществе нет необходимости долго распространяться (см. ниже специальный раздел Программы).

В свете сказанного выше целесообразно перечислить основные целевые установки современного российского образования, обеспечивающие естественную и эффективную интеграцию ребенка в общество, то есть сформулировать своего рода «социальный заказ» современного российского общества на выпускника средней школы.

А. Выпускник школы должен быть *готов к производительному труду* в современных условиях. Речь идет не только о труде в сфере материального производства («политехническом» образовании; впрочем, еще К. Маркс видел главный смысл «технического обучения» в том, что оно «знакомит с основными принципами всех процессов производства», и лишь на второе место ставил «навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»), но и, что особенно важно, об *умственном труде*, который в нашей педагогике порой и не считается за труд.

Б. Выпускник школы должен быть *готов к* дальнейшему обучению и – более широко – вообще *к непрерывному образованию*. Хотелось бы сразу оговориться, что мы отнюдь не рассматриваем среднее образование как своего рода подготовку к высшему или общее образование – как подготовку к профессиональному. *Все компоненты* и этапы *процесса* непрерывного образования решают собственные задачи, и на *каждом* из основных этапов непрерывного образования должна быть обеспечена относительная *завершенность образования*. Речь идет в том числе (а может быть, и в первую очередь) и о формировании психологической готовности к *дальнейшему развитию*.

В. У выпускника школы должно быть сформировано (или, лучше сказать, выращено) *естественнонаучное и общегуманитарное мировоззрение*.

Г. У выпускника школы должен быть обеспечен определенный уровень *общекультурного развития*. Примером может служить формирование (выращивание) у школьника умений

адекватного художественного восприятия хотя бы литературы, которые в современной школе абсолютно не обеспечены. В этой связи целесообразно ввести понятие культурного стереотипа, то есть таких знаний и умений школьника, невладение которыми влечет за собой негативные санкции со стороны общества или отдельных входящих в него социальных групп.

Д. У школьника должны быть сформированы определенные *личностные свойства, обеспечивающие его успешную социально-психологическую адаптацию в обществе, успешную социальную активность и успешное социально-личностное развитие*. Эта задача обычно трактуется как содержание и цель воспитания и педагогической (психологической) поддержки.

Е. Школьнику должны быть предоставлены максимальные возможности для формирования у него *установки на творческую деятельность и умений творческой деятельности*. Причем не так важно, с каким видом творчества школьнику придется столкнуться непосредственно: это может быть техническое, научное, художественное, наконец, педагогическое творчество. На любом материале задача остается одной и той же: расковать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, нестереотипного, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения за себя и за других людей, вообще сформировать у него принципиальную установку на творчество.

Ж. У школьника должны быть сформированы *знания, установки и базисные умения педагогической деятельности*. Понятие педагогической деятельности в данном контексте трактуется предельно широко и включает подготовку не только и не столько к профессии учителя, сколько к решению широкого круга житейских, профессиональных и общесоциальных задач. Это задачи управленческого характера, связанные с деятельностью руководителя производственного подразделения, воинского начальника, руководителя кружка и многие другие. Это подготовка к общественной деятельности. Наконец, и это главное, это подготовка к семейной жизни, в особенности к воспитанию детей.

4. Образование и здоровье

Состояние здоровья школьников России вызывает обоснованную тревогу. По данным МЗ РФ, уже в дошкольном возрасте у значительной части детей (68 %) возникают множественные нарушения функционального состояния, 17 % детей имеют хронические заболевания и только один ребенок из трех остается здоровым. По данным Института возрастной физиологии, около 20 % детей, приходящих в школу, имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса число этих детей превышает 60 %. За годы обучения в школе в пять раз возрастает число детей с нарушениями зрения и осанки, в четыре раза количество нарушений психического здоровья и т. п.

Наряду с неблагоприятными воздействиями социально-экономических и экологических условий на рост, развитие и здоровье детей, отрицательное воздействие оказывает и ряд педагогических (школьных) факторов. К их числу относятся:

1. Стрессовая педагогическая тактика.
2. Интенсификация учебного процесса.
3. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным особенностям организма ребенка, его функциональным и адаптационным возможностям.
4. Нерациональная организация учебной деятельности.
5. Недостаточная грамотность педагога в вопросах роста и развития, охраны и укрепления его здоровья.
6. Недостаточное использование возможностей физического воспитания в целях охраны и укрепления здоровья.
7. Отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Решение этих задач требует реализации следующих концептуальных идей.

1. Реализация основных положений Декларации прав ребенка, направленных на защиту здоровья и получение полноценного образования.

2. Включение охраны здоровья детей в число приоритетных направлений деятельности органов образования, здравоохранения, социальной защиты при их тесном взаимодействии с общественностью и родителями.

При реализации образовательной программы «Школа 2100» необходимо определить комплекс мер, организационное, кадровое и финансовое обеспечение реализации задач, направленных на создание условий для нормального роста и развития, охрану и укрепления здоровья, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Комплекс мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребенка, охрану и укрепление его здоровья, должен включать следующие направления:

1. Нормализация учебной нагрузки:

- отказ от раннего обучения детей дошкольного возраста (4–5 лет);
- разработка методов комплексной психолого-физиологической диагностики «школьной зрелости»;

- приведение образовательных программ и педагогических технологий в соответствие возрастным особенностям и функциональным возможностям ребенка на разных этапах развития, создание программ возрастного и личностно-ориентированного развития детей на основе научных достижений в области возрастной психологии и физиологии;

- разработка и постоянное обновление комплексных методик физиолого-гигиенической и психологической оценки и мониторинга педагогических инноваций;

- осуществление строгого государственно-общественного контроля (процедуры лицензирования, экспертизы образовательных учреждений, программ, учебных пособий и технологий) на основе психофизиологических, гигиенических требований и СНИПов, согласованных с федеральными органами управления образованием.

2. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни в деятельности образовательных учреждений:

- разработка и реализация вариативных социальных и образовательных программ, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;

- коренное изменение содержания и форм физического воспитания, превращение его в действительную меру охраны здоровья и гармонизации личности;

- разработка и реализация системы мер, направленных на профилактику алкоголизма и наркомании, охрану репродуктивного здоровья;

- привлечение семьи к работе по формированию культуры здоровья.

3. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров.

Внесение изменений в содержание непрерывного педагогического образования, направленных на повышение квалификации педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья детей, на обеспечение полноценного развития ребенка в образовательном процессе (расширение системы спецкурсов, создание региональных информационно-методических центров, сертификация образовательных программ и диагностических методик, разработка актуальных методических пособий, дистанционное образование).

4. Поддержка инновационных программ, направленных на охрану и укрепление здоровья детей, полноценное развитие учащихся и студентов.

Дальнейшее развитие системы валеологических и психологических служб, центров комплексного индивидуального сопровождения развития (ППМС-центров), общественных структур (школьные, муниципальные, региональные Советы здоровья и др.).

5. Создание адаптивной образовательной среды для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и проблемы в развитии, которая должна быть направ-

лена на раннюю диагностику и коррекцию, последовательную социализацию и интеграцию этих детей в массовую школу.

Разработка нормативно-правовой и методической базы для работы в общеобразовательной школе с детьми, имеющими особенности развития.

6. Создание системы и механизмов общественной поддержки реализации федеральной программы «Образование и здоровье», оценки ее результатов с помощью средств массовой информации, общественных и профессиональных организаций в целях формирования культуры здорового образа жизни в обществе (циклы телевизионных и радиопрограмм, издание популярной литературы для родителей, поддержка общественных объединений и движений и т. д.).

Решение указанных задач возможно только путем координации деятельности властных и общественных структур, что диктует необходимость создания единых служб «Образование и здоровье детей» на всероссийском и региональном уровнях.

5. Развивающее образование

Образовательная система в целом и учительство в частности выполняют жизненно важную функцию – а именно функцию помощи и поддержки при вхождении учащихся (молодого поколения) в *мир социального опыта*. Если бы не было учителей, то культура человечества регрессировала бы, а его поступательное развитие остановилось бы. Но совершенно ясно, что сама по себе передача информации от одного поколения к другому тоже не в состоянии обеспечить развитие общества. Важнейшим условием такого развития является способность каждого члена общества к творческой деятельности, результаты которой и лежат в основе процессов обогащения, трансформации и развития социального опыта человечества. *Только то общество способно двигаться вперед, где целью школы является вырастить ученика, способного превзойти своих учителей*. Иначе говоря, школа не «формирует» ребенка, как гончар «формирует» глиняный горшок на гончарном круге. Она *выращивает* в нем творческие способности и потребности в творчестве (будь оно научным или техническим, художественным или социальным, этическим или педагогическим), она *ориентирует* ребенка на самоопределение и самоактуализацию, она *поддерживает* в ребенке все то, что связано с «лицом необщим выраженьем», с личностным развитием. «Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда... она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. <...> Таким образом, не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» (Каптерев, 1982, с. 354–355).

Выше мы уже упоминали о двух существующих в современной школе образовательных парадигмах – формирующей и развивающей (о которой и идет речь в данном разделе). Наша Программа опирается на *развивающую парадигму*, которую часто обозначают также как «вариативную», «гуманистическую» или «лично ориентированную». Именно эта парадигма отражена в методологических принципах российского образования, вошедших в текст Закона РФ «Об образовании».

Изложим эту парадигму применительно к массовому школьному обучению, опираясь на структуру и формулировки ранее опубликованной статьи А.А. Леонтьева «Педагогика здравого смысла» (1996).

Статья описывает те исходные методологические положения (развивающую парадигму), на которые наш коллектив авторов опирается в своей деятельности по подготовке программ, учебников и методических рекомендаций и повышению квалификации учителей. В этом смысле она несопоставима, например, с концепцией В.В. Давыдова. В то же время «педаго-

гика здравого смысла» шире какой-либо отдельной психолого-дидактической концепции, что делает ее приемлемой для представителей различных направлений развивающего образования.

а) Личностно ориентированные принципы

Принцип адаптивности. Развивающая парадигма образования предполагает совершенно определенный тип школы. Это такая (адаптивная) школа, которая «стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к учащимся с их индивидуальными особенностями, с другой – по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды» (Ямбург, 1996, с. 5). Не ребенок для школы, а школа для ребенка! Она 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.

Принцип развития. В нашем представлении основная задача школы – это развитие школьника, и в первую очередь – целостное развитие его личности и готовность личности к дальнейшему развитию. «Человеческая личность в процессе воспитания должна быть не орудием для посторонних целей, но самоцелью» (Блонский, 1961, с. 185). 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. По удачному выражению известного американского психолога А. Маслоу, «образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каждой личности (а не только элите) в том, чтобы она полностью реализовала в себе человеческие качества» (Maslow, 1970, p. 50).

Принцип психологической комфортности. Сюда относится, во-первых, снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса:

Ничему меня не научит,
То, что тычет, талдычит, жучит...

Б.А. Слуцкий

Это первоочередная задача; сейчас, по данным Е.А. Ямбурга, около 20 % школьников страдают школогенными неврозами! Во-вторых, данный принцип предполагает создание в учебном процессе раскованной, стимулирующей творческую активность школьника, атмосферы. Сравни у Л.Н. Толстого не устаревшее, увы, рассуждение о «школьном состоянии души», когда «все высшие способности – воображение, творчество, соображение – уступают место каким-то другим, полуживотным способностям... подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием страха, напряжения памяти и внимания» (Толстой, 1989, с. 61–62). И, наконец, в-третьих, принцип комфортности требует опоры на *внутренние мотивы*, и в частности на мотивацию успешности, постоянного продвижения вперед.

б) Культурно ориентированные принципы

Принцип образа мира. Представление школьника о предметном и социальном мире должно быть единым и целостным. В результате учения у него должна сложиться своего рода схема мироустройства, мироздания, в которой конкретные, предметные знания занимают свое определенное место. «Предмет познания ребенка – вся окружающая его действительность как нечто целое: взор ребенка направляется на окружающую природную и *общественную* среду, образующую единое целое, в центре которого находится *ребенок...*» (Блонский, 1961, с. 118).

Принцип целостности содержания образования. Мы учим нашего школьника так, как если бы его голова была устроена по образцу приложения к школьному аттестату зрелости –

разделена на отдельные графы или клеточки. Но ум его един, как едино и сердце. Отсюда важнейшая особенность содержания образования. Оно изначально едино. Как оно распределяется по отдельным предметам, зависит от научной традиции и дидактического удобства. (Отсюда важнейшая мысль: интегрированные курсы или предметы – это не соединение предметов, а дидактическая модель целостного мира, отражение в дидактике единства и целостности научной картины мира.) В основе структуры содержания образования лежит, таким образом, не понятие предмета, а понятие «образовательной области» (А.Г. Асмолов). «Какая нужда заставляет нас показывать ребенку вместо единой вселенной ряд отвлеченностей от цельного мира?» (Там же, с. 105).

Принцип систематичности. Совершенно ненормально, когда единый, непрерывный учебный процесс распадается на плохо прилаженные друг к другу куски. С самого начала образование должно быть едино и систематично, соответствовать закономерностям личностного и интеллектуального развития ребенка и подростка и входить в общую систему непрерывного образования. В частности, начальная школа не подготовка к будущей «настоящей» школе, а ее органическая часть. С другой стороны, школьное образование должно логично и последовательно «вытекать» из дошкольного образования и «перетекать» в высшее. Непрерывность и систематичность обучения требуют на разных этапах развития школьника различной группировки содержания, вычленения различных предметов.

Принцип смыслового отношения к миру. Образ мира для ребенка – это не абстрактное, холодное знание о нем. Это не знания *для меня*: это *мои* знания. Это не *мир вокруг меня*: это мир, частью которого я являюсь и который так или иначе *переживаю и осмысливаю для себя*. Образ мира – это одновременно и *образ нашего переживания мира, нашего отношения к миру*. Мы пристрастны в нашем видении мира, оно всегда окрашено нашим переживанием. Мировоззрение – не отстраненное «воззрение на мир», а видение его через нашу личность, через мотивы и установки, ценности и убеждения, в свете нашего индивидуального опыта – не только познавательного, но и эмоционально-смыслового. А значит, важнейшей особенностью целостного развертывающегося знания является его ориентированность не только на сознание ученика, но и на его личность, выработка в процессе учения не только знания, но и отношения к этим знаниям. Ведь «позиция бесстрастного наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни» (Там же, с. 120). Особенно это касается предметов художественного (включая литературу) и гуманитарного циклов, немыслимых без отношения, оценки, субъективного переживания материала.

Принцип ориентировочной функции знаний. Он уходит своими корнями в известный тезис Блонского и Выготского, что «обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир» (Там же, с. 126). Здесь есть две стороны. Первая: содержание школьного образования не есть некий набор информации, отобранной и систематизированной нами в соответствии с нашими «научными» представлениями. Многознание уму не научает. Не надо смешивать *общее* образование с *профессиональным*. Задача общего образования – помочь формированию у ученика ориентировочной основы, которую он может и должен использовать в различных видах своей познавательной и продуктивной деятельности. Знание и есть в психологическом смысле не что иное, как ориентировочная основа деятельности. Поэтому форма представления знаний в учебном процессе должна быть понятной учащимся и принимаемой ими. Вторая сторона этой же, в сущности, проблемы: будучи частью научной картины мира (или, по крайней мере, стремясь к ней как к математическому пределу), знания обязаны отражать в процессе обучения язык и структуру научного знания. Примирить то и другое не просто, но необходимо. Нас же постоянно заносит в «большую науку», мы забываем об интересах детей. «Педагоги... поработав над предметом, так обрадуются, что, обобщив, объяснили себе

его, что они торопятся те же обобщения передать учащимся. Они как будто забывают, что... они достигли только одну половину труда, они только узнали ту дорогу, по которой должны будут идти другие, но им предстоит снова от первого шага вести их (указывая путь), расставляя по дороге приманки для воображения и избавляя от объездов, а не рассказывать им, что есть там, куда они должны идти» (Толстой, 1989, с. 36–37).

Принцип овладения культурой. В самом первом приближении культура – это способность человека ориентироваться в мире (или в образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами такой ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Культура есть функция, но не субстанция: человек как социальный субъект «ведет себя» каким-то общепринятым и целесообразным способом, который может и должен быть описан в терминах культуры. Выражаясь метафорически, *культура – своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных.* Очевидно, что овладение культурой (в указанном смысле) не может не входить в содержание общего образования. См. об этом ниже.

в) Деятельностно ориентированные принципы

Принцип обучения деятельности. Мы учим деятельности – не просто действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия. Как бы справедливо мы ни обрушивались на сведение содержания образования к знаменитым ЗУНам (знания – умения – навыки), без формирования умений и лежащих в их основе навыков (осмысленных, ситуативно направленных действий и автоматизированных операций) представить себе обучение, особенно начальное, невозможно. Так или иначе, но мы должны научить школьников *предметно-практическим действиям* (простейшим трудовым процессам, счету, чтению и письму, хотя бы элементарному практическому общению на иностранном языке и пр.). С другой стороны, у них должны быть сформированы *способы и приемы чисто учебной деятельности* (вроде правильной записи условий задачи или техники синтаксического разбора) и *деятельности познавательной* (например, способы работы со словарем). Должны быть сформированы *умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.* *Учащийся должен уметь самостоятельно ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения.*

Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Обеспечить такой переход необходимо хотя бы потому, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире, в действительной жизни. Эта задача связана с переходом от «сиюминутной», ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы.

Принцип управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика. Обучение деятельности, вообще процесс обучения, предполагает на определенном этапе *совместную учебно-познавательную деятельность* коллектива (группы) учащихся под руководством учителя. Напомним, что это – одно из важнейших положений психолого-педагогической теории Л.С. Выготского, который писал: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. <...> Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы исследуем развитие завтрашнего дня» (Выготский, 1984а, с. 264). Знаменитое понятие *зоны ближайшего развития*, выдвинутое Выготским, как раз и соотносено с этой идеей. Зона ближайшего развития – это то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребенком только в процессе совместной деятельности, и тем, что

он уже способен выполнить самостоятельно. То, что сначала выступает в форме коллективной деятельности учащихся, затем, в результате процесса *интериоризации* (или, как любил говорить сам Выготский, «выращивания»), начинает существовать как внутренний способ мышления ребенка. В дидактико-психологической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова эта идея Выготского реализуется в форме концепции *коллективно-распределенной учебной деятельности* (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие. Не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребенка до нашего появления, нет, а опираться на предшествующее спонтанное (или, по крайней мере, прямо не управляемое), самостоятельное, «житейское» развитие! Особенно актуален такой подход для обучения грамоте, родному языку (Е.Д. Божович), в известной мере иностранному языку. Дело в том, что у ребенка к моменту начала школьного обучения уже сформирована система так называемых психолингвистических единиц и имеется первоначальное осознание (рефлексия) родного языка, сложились основы языкового чутья (языковой интуиции).

Креативный принцип. В соответствии со сказанным ранее в школе необходимо *учить творчеству*, то есть «выращивать» у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач. Сегодня у школьника отношение к миру в схемах «знаю – не знаю», «умею – не умею», «владею – не владею» должно смениться параметрами «ищу – и нахожу», «думаю – и узнаю», «пробую – и делаю». Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать *самостоятельный выбор*, принять *самостоятельное решение*. Только такой человек может успешно решать блестяще сформулированную братьями Стругацкими задачу: «Привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира» (Стругацкий, Стругацкая, 1993, с. 361).

6. Технология (средства и приемы) обучения

Изложенные в предыдущем разделе концептуальные принципы развивающего (вариативного, личностно ориентированного) образования предполагают совершенно определенные условия и ограничения, накладываемые на выбор учебных технологий. *Под технологиями мы имеем в виду конкретные приемы и средства, используемые в учебном процессе.* Они не связаны жестко с концептуальными принципами: один и тот же принцип может реализоваться при помощи различных технологий. Однако существуют технологии, в принципе чуждые развивающей парадигме; и, наоборот, можно выделить технологии, органично сочетающиеся с нею.

В настоящей Программе мы не имеем возможности подробно охарактеризовать технологическую сторону обучения. Поэтому остановимся только на некоторых наиболее существенных вопросах.

Развивающему обучению *чужд фронтально-индивидуальный подход*. Соответственно ему свойственны такие формы работы, которые опираются на *совместную или самостоятельную учебно-познавательную деятельность* учащихся, руководимую учителем (примером может служить проектный метод). Интересно, что о необходимости такой деятельности писала еще в 1910-х годах Н.К. Крупская, критикуя тогдашнюю школу: «В современной школе все направлено на то, чтобы разъединить учеников, а не сближать их. Отметки, соревнование – все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей: ему запрещается что-либо спрашивать у своего соседа; никакой общей работы,

которая требовала бы объединенных, совместных усилий, ученикам не дают...» (*Крупская, 1948, с. 31–32*).

Функции учителя в такой совместной деятельности изменяются в зависимости от возраста учащихся и этапа обучения. Полноценное включение ребенка в деятельность резко отличается от традиционной передачи ему *готового знания*: теперь он должен *организовать исследовательскую работу* детей, чтобы они сами «додумались» до решения ключевой проблемы урока и сами могли объяснить, как действовать в новых условиях. Действия учеников становятся более активными, творческими и самостоятельными, а роль учителя все более сводится к «режиссированию» этой активной познавательной деятельности учащихся.

Далее, *нуждается в пересмотре* с позиций развивающей парадигмы *классно-урочная система* в целом. Во всяком случае, она не может быть одной и той же на различных этапах обучения и при преподавании различных предметов. Не может быть застывшей и *структура урока*.

Безусловно, противопоказано развивающему подходу преобладание чисто *механических (тренировочных) упражнений*. В соответствии с психологической концепцией школы Л.С. Выготского упражнения *должны быть формирующими*. Это предполагает переход в дидактике и методике от простой типологии упражнений к понятию *развертывающейся системы упражнений* (см., например: *Петерсон, 1996*). Вызывает сомнение и само понятие «упражнения»: вслед за Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым мы считаем более правильным говорить о *системе взаимосвязанных учебных задач*.

«Традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» (*Выготский, 1926, с. 57*). Иначе говоря, при прочих равных условиях форма работы, требующая умственной активности ученика, предпочтительнее чисто «исполнительской» деятельности. *Лучше придумать самому одну математическую задачу, чем решить десять задач из учебника. Сочинение всегда эффективнее изложения*.

Нежелательно сохранять и поддерживать «линейный» принцип построения и реализации программ. Сейчас они строятся по принципу «марковской цепи» – что ему (ученику) тема последняя скажет, то ему на душу сверху и ляжет. *Общую связь материала, системность знания он не видит*. Как говорил Л.С. Выготский (в прошедшем времени, но здесь ничего не изменилось!), «учащийся, переходя от частности к частности, понимал связь между отдельными частями курса, как лошадь понимает связь между отдельным дерганьем вожжей и каждым отдельным поворотом, но смысл всего пути в целом от его отправной до его конечной точки – смысл, которому подчинены все отдельные повороты, – бывал для него так же скрыт, как для лошади» (*Там же, с. 183*).

Чрезвычайно актуальны *приемы снятия стресса в учебном процессе*. Еще В.А. Сухомлинский задавал вопрос: «Не лучше ли будет, если в начале урока как-то незаметно, в беседе учитель скажет, кто сегодня будет отвечать?» Педагогический садизм – опрос младших, да и не только младших, школьников у доски. Казалось бы, мелочь – придуманный Ш.А. Амонашвили прием ответа «на ухо» на вопрос, заданный классу: а сколько психологических, да попутно и дидактических проблем он решает одним махом!

В известном смысле частным случаем здесь является *организация текущего контроля*. Помимо снятия стрессогенных факторов, следует упомянуть в этой связи о необходимости *двойной – контролирующей и обучающей – функции средств контроля*.

Продолжает оставаться чрезвычайно острым вопрос *оценки*. Напомним, что еще до Великой Отечественной войны видный психолог Б.Г. Ананьев видел психологический смысл школьной отметки в переходе оценки в самооценку. Но смысл этот потерян. Сейчас «система отметок, во-первых, вызывает в детях чувство страха, во-вторых, служит причиной разлада

между учащимися и взрослыми, в-третьих, вносит зависть и раздор в товарищескую среду учащихся, в-четвертых, содействует возникновению и упрочению формального отношения к делу со стороны как учащихся, так и педагогов» (Воронцов, 1998, с. 146). (Эта книга вообще содержит уникальный материал по технологиям работы в развивающей парадигме образования.) К тому же оценка и отметка стали синонимами.

Наша позиция формулируется кратко: *максимум оценок – минимум отметок*. Текущие *отметки* (не оценки!) едва ли нужны вообще. Итоговые (например, четвертные) имеет смысл, как это делает Ш.А. Амонашвили, выставлять с участием класса.

Оценивать в принципе следует не «степень незнания» (т. е. ориентировать школьника на *негативное* подкрепление, на «уход от двойки»), а степень знания, ориентировать школьника на *позитивное* подкрепление. Если и сохранять текущие отметки, то только дифференцированные положительные.

Продолжая обсуждать проблему контроля, мы считаем необходимым *минимизировать экзамены*. Как показали А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия (1929), стрессогенность экзамена настолько высока, что сводит к нулю его педагогическую целесообразность. С другой стороны, «там, где введены экзамены... является только новый бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется *приготовлением к экзаменам*. <...> Ученик гимназии учится истории, математике и – еще главное – *искусству ответа на экзаменах*. Я не считаю этого искусства полезным предметом преподавания» (Толстой, 1989, с. 171). Экзамен (устный) по-настоящему нужен только как торжественный и праздничный выпускной акт с участием, как сейчас любят говорить, «независимых экспертов». В прочих случаях вполне достаточно системы зачетов и письменных контрольных работ. Однако полная или почти полная отмена устных экзаменов едва ли возможна на современном уровне педагогической и познавательной культуры, где экзамен выполняет функции, не обеспечиваемые другими компонентами образовательного процесса (например, мотивационную).

Система экзаменов регулируется на уровне государства (муниципальных властей). Поэтому мы включили эту проблему в Программу только для полноты.

Что касается *домашних заданий*, то развивающая парадигма предполагает максимальную отработку тренировочных заданий на уроке. Если задавать уроки на дом, то только для одной из трех целей:

- а) выравнивание (если учащийся отстал от класса и т. д.);
- б) дифференциация (например, задания особой сложности для ученика с ярко выраженными математическими способностями);
- в) самостоятельная организация своей деятельности. Естественно, возможны и нужны домашние сочинения и другие творческие домашние задания. Из сказанного ясно, что совершенно права была Н.К. Крупская, когда говорила, что «*при заданиях на дом нельзя вводить уравниловку*» (Крупская, 1948, с. 205).

Совершенно непонятно, *почему в школе даются домашние задания исключительно «на завтра»*. Почему не воспользоваться известным опытом В.Ф. Шаталова или, скажем, системой «*годовых сочинений*» на научные темы, разработанной в 1940-х годах замечательным педагогом директором московской школы № ПО И.К. Новиковым?

Представляется, что в перспективе совершенно прав А.Б. Воронцов, когда он, опираясь на опыт работы по системе Эльконина-Давыдова, пишет: «Фактически постепенно должна стираться жесткая граница между классными и домашними заданиями с переходом к непрерывной индивидуальной учебной деятельности учащихся... Домашняя работа становится неотъемлемой частью работы учащихся по освоению учебного материала. Он сам определяет необходимое количество времени, объем, содержание такой работы» (Воронцов, 1998, с. 226).

Проблема перегрузки в рамках развивающей парадигмы является псевдопроблемой. *Перегрузка зависит не от количества, а от качества учебной деятельности*. Говоря об объ-

еме учебной нагрузки, следует учитывать, что эта нагрузка не носит чисто физиологического характера и не может измеряться исключительно в рабочих часах, а тем более в количестве страниц учебника или в объеме материала. Оптимальная нагрузка (или перегрузка) учащихся не независима от психологического отношения учащегося к процессу обучения: то, что интересно, то, усвоение чего сильно мотивировано, может не вызывать эффекта перегрузки. И наоборот – то, что вызывает у учащихся отторжение, то, где учащийся не видит перспективы, что для него бессмысленно и бесцельно, может вызывать такой эффект даже при относительно скромных объемах учебного материала. В этом смысле проблема учебной нагрузки зависит и от содержания образования, и структуры этого содержания, и от используемых предметных методик и педагогических технологий. Наконец, эффект перегрузки в высокой степени зависит от индивидуальных особенностей детей и подростков.

Что касается *самостоятельной работы учащихся*, то следует иметь в виду, что ее эффективность и соответственно проблема оптимальной учебной нагрузки в этом плане в очень большой степени зависят от того, сформированы ли у учащихся умения и навыки такой самостоятельной работы и каково субъективно-психологическое отношение к ней со стороны учащегося (см.: *Татур*, 1998, с. 26–27).

В заключение настоящего раздела остановимся на *технологиях мотивационного обеспечения учебного процесса*. Здесь необходимо выделить два основных подхода.

Во-первых, это определенная *динамика опоры на внутреннюю мотивацию*, учет в учебном процессе реальных (внутренних) мотивов учебной деятельности, их дифференцированности применительно к разным предметам и образовательным областям и их смены на различных этапах образования.

Во-вторых, это *опора на мотивы успешности*, на возникающее у ученика ощущение продвижения вперед. В связи с этим чрезвычайно важна управляемая рефлексия учащихся над системно организованным учебным материалом. «Определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал» (*Выготский*, 1926, с. 133).

Охарактеризованные выше технологические приемы, адекватные развивающей образовательной парадигме, в конкретной дидактической системе выступают всегда в виде взаимосвязанной *системы приемов*, в которой, впрочем, *отдельные компоненты взаимозаменяемы* в рамках единого, в нашем случае – развивающего, подхода. Именно поэтому в рамках Программы мы воздерживаемся от детального и однозначного описания отдельных технологий.

Двумя особыми подсистемами технологии развивающего образования являются *учебники (учебно-методические комплексы)* и *информационно-технологические средства*. И те и другие нуждаются в специальном анализе, дать который в рамках Программы невозможно (см., однако: *Леонтьев*, 1999а).

7. Непрерывность и преемственность образования

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, являются непрерывность и преемственность в обучении. При этом под *непрерывностью* мы будем понимать наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное, продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под *преемственностью* понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение и т. д.), то есть в конечном счете – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования.

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие *единой системы целей и содержания образования* на всем протяжении обучения от детского сада до последипломного и курсового обучения.

Сложившаяся в современном российском обществе ситуация как раз и характеризуется отсутствием такой единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на стыках различных этапов и форм обучения.

Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, следует, по-видимому, различать внешнюю непрерывность (преемственность), то есть организационный переход обучения на более высокую ступень, и внутреннюю непрерывность (преемственность), определяемую соотносительностью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступени. Это относится ко всей системе образования.

Вместе с тем внутри каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно-психологической зрелости (в частности, с разным уровнем доступной им самоорганизации), наконец, относящихся к различным личностно-психологическим типам. Последовательно проведенная стратегия вариативности позволяет в значительной мере снять психологические барьеры, максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, адаптировать его к особенностям учащихся.

Таким образом, важнейшей задачей является *обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении процесса образования*. А так как образование – непрерывный процесс, растянутый на всю жизнь, речь идет о *целевом и содержательном единстве всей системы непрерывного образования*.

В рамках отдельного предмета или образовательной области мы имеем дело с *содержательно-целевыми* (или, по Г.В. Дорофееву и Л.Г. Петерсон, *содержательно-методическими линиями развития*). Проиллюстрируем такие линии на примере предмета «русский язык»

Овладение грамотой (навыками и умениями чтения и письма), включая умения, обозначаемые как «функциональная грамотность». Эта линия развития является условием полноценного овладения любыми предметами, входящими в содержание как среднего, так и высшего образования, а также полноценной профессиональной и учебной деятельности в последующий период.

Расширение активного и пассивного, включая сюда и потенциальный, словарного запаса учащихся, более полное овладение грамматическим строем родного языка, овладение системой стилистических и вообще функциональных разновидностей речи применительно к активному и пассивному словарю – одним словом, дальнейшее *овладение самим родным языком*.

Овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи (имеются в виду продуктивные навыки).

Овладение орфографией и пунктуацией, а также другими «технологическими» компонентами письма.

Овладение рецептивными навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов, вообще умениями ориентировки в тексте. Здесь, прежде всего, актуальны умения адекватного восприятия художественного текста, к сожалению, совершенно не обеспечиваемые сегодняшней школой.

Систематизация языковых, прежде всего грамматических, знаний о родном языке с целью обеспечить ориентировку в системе языка, необходимую для формирования и умений, для обеспечения произвольности, намеренности и осознанности речевой деятельности на родном языке.

Раскрытие для учащихся воспитательного потенциала родного языка, его неразрывной связи с историей, духовной культурой и менталитетом русского народа. Сюда относятся и

информация социолингвистического и вообще внешелингвистического характера об истории русского языка и его месте среди других языков России.

Формирование у учащихся того, что известный немецкий лингвист Э. Косериу называет «*общелингвистической компетенцией*» в отличие от «конкретно-языковой компетенции» и что необходимо как для обеспечения владения иностранным языком, так и для овладения другими школьными предметами.

Формирование у учащихся языкового чутья (языковой интуиции, языкового сознания).

Перечисленные линии (которые могут и должны быть выделены для каждого предмета или образовательной области), в свою очередь, подчинены *содержательно-целевой ориентации данного этапа процесса непрерывного образования*. Такими этапами применительно к задачам нашей Программы являются: а) дошкольное образование, б) начальное образование, в) общее среднее образование.

а) Дошкольное образование

Дошкольник при помощи взрослых впервые выходит из узкого семейного мирка в мир взрослых людей и разнообразными способами *моделирует* этот мир.

Основными психологическими новообразованиями дошкольного возраста являются следующие. 1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения (Л.С. Выготский). 2. Возникновение первичных этических инстанций (Л.С. Выготский). 3. Возникновение соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев). 4. Возникновение произвольного поведения (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец). 5. Возникновение личного сознания.

Уже из сказанного видно, что, по крайней мере, во второй половине дошкольного детства ребенок уже психологически готов если не к школе (проблема готовности к школе – особая проблема), то во всяком случае к деятельности учения.

Л.С. Выготскому принадлежит мысль о том, что для всякого обучения, а особенно дошкольного, «существуют оптимальные, то есть наиболее благоприятные сроки» (Выготский, 1996, с. 127). Внутри дошкольного периода, по Выготскому, есть свои подпериоды, в рамках которых возможности ребенка различны. (Эти подпериоды отразились, в частности, в разработанных курсах «Игралочка» и «Раз – ступенька, два – ступенька...» авторов Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасовой, Н.П. Холиной).

Дошкольник способен к обучению, к работе по определенной программе. «Но вместе с тем саму программу он по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой. <...> Эта программа... должна быть программой единого систематического цикла общеобразовательной работы. Вместе с тем... она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления» (Там же, с. 131).

Исчерпывающую характеристику особенностей дошкольного образования дал В.В. Давыдов. Он говорил: «Дошкольный возраст самоценен тем, что он позволяет ребенку... осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду и т. д. Эти виды деятельности ребенок осуществляет по собственному желанию, сам процесс их выполнения и их итоги прежде всего радуют самих детей и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности (именно многообразие!) дает детям достаточно много знаний, умений и даже навыков, а главное, развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Таким опосредованным образом и решаются в дошкольном возрасте развивающе-образовательные задачи.

<...> Воспитатели должны не только втягивать детей в различные виды развивающей их совместной и индивидуальной деятельности, но и ненавязчиво прививать им новые ее формы. <...> Важным критерием успешности работы дошкольного учреждения можно считать появление у детей определенных психологических качеств и показателей. Ключевым среди них является высокий уровень развития творческого воображения. Сюда же следует отнести умения детей ориентироваться в символических изображениях и производить преобразовательные мысленно-практические эксперименты с вещами. <...>

Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими "школьных" технологий (пусть даже "развивающих") с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей» (Давыдов, 1998, с. 45–47).

В современной педагогической психологии продолжают дискутироваться конкретные пути и технологии дошкольного образования. Наша позиция во многом близка позиции авторов известной программы «Развитие» (коллектив покойного Л.А. Венгера).

Можно выделить четыре линии развития дошкольника, определяющие внутреннюю готовность его к школьному обучению: линия *формирования произвольного поведения*, линия *овладения средствами и эталонами познавательной деятельности*, линия *перехода от эгоцентризма к децентрации* (способности видеть мир с точки зрения другого или других) и линия *мотивационной готовности*. Эти четыре линии развития и должны определять содержание и дидактику дошкольного образования.

Нашим коллективом уже разработаны программы и пособия для дошкольников по обучению грамоте, математике, введению в окружающий мир, а также программа по так называемой дошкольной риторике (культуре общения).

В настоящей Программе не анализируются специально проблемы дошкольного *воспитания*, неразрывные в нашем представлении с дошкольным образованием. См. в этой связи раздел «Программы», посвященный воспитанию.

б) Начальное образование

Психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: *произвольностью*, *рефлексией* (умением осознавать и оценивать свою деятельность) и *внутренним планом действий* (см., например: *Талызина*, 1998, с. 38–41). Подробный психологический анализ особенностей младшего школьного возраста см.: *Обухова*, 1996, с. 270–283.

Одной из важнейших содержательно-целевых линий развития в начальном образовании, обеспечивающих конечные (целевые) требования к ребенку, завершающему начальный этап образования, следует считать *формирование учебно-познавательной деятельности ребенка*. Именно в младшем школьном возрасте ребенок овладевает системой действий (операций), необходимых для успешной познавательной деятельности на последующих этапах. При этом существенно, чтобы предлагаемая для усвоения система не носила жестко алгоритмического характера, вернее, чтобы ее алгоритмический характер не препятствовал, а способствовал формированию у ребенка эвристических действий; ум ребенка должен оставаться гибким, самостоятельным, творческим, а не быть закованным в строгие рамки универсальных предписаний. Этому требованию в полной мере отвечает, в частности, система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

«Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки

того, "чем я был" и "чем я стал"» (*Там же*, с. 273). Отсюда вторая линия развития – *личностнообразующая (субъектообразующая)*.

Формирование учебной деятельности неразрывно связано еще с двумя линиями развития. Во-первых, это *овладение учебным материалом*: никакое обучение невозможно без накопления знаний об окружающей действительности, лежащих в основе построения образа мира. Во-вторых, это *формирование умений свободного перехода от учебной к неучебной деятельности*, перехода от решения системы учебных задач к ориентировке в проблемных ситуациях реальной деятельности, к распознаванию и решению встающих в ней задач.

Далее, это линия *опоры на материал в поэтапном развитии ребенка*. Мало передавать младшему школьнику социальный опыт: это необходимо делать таким образом, в такой последовательности, с таким выбором, в такой дозировке, чтобы узловые, поворотные точки развития детского интеллекта и вообще высших психических функций, соответствующие особой предрасположенности (сензитивности) ребенка к усвоению тех или иных действий (операций), были обеспечены необходимым и достаточным материалом. Проще говоря, чтобы школьник нормально развивался на следующем этапе, данный, начальный, этап должен быть оптимально организован. В частности, очень важна происходящая на этом этапе перестройка всех высших психических функций на базе развития мышления. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень... память становится мыслящей, а восприятие думающим» (*Эльконин*, 1989, с. 255). В этой связи приведем парадоксальное высказывание В.В. Давыдова: «Как показывают исследования психологов... мышление школьников (в традиционной, не развивающей школе. – *Авт.*) заканчивается в своем развитии к 12 годам. И заканчивает человек университет на базе того уровня развития, которого достиг к 12 годам. Образование для большинства учащихся как бы проходит боком, на их умственное развитие практически не влияет» (*Давыдов*, 1998, с. 56).

Уже на «дона начальном» этапе можно выделить еще две линии, передаваемые начальной школе, так сказать, по наследству. Это линия *социальной и социально-психологической ориентации в человеческой действительности*, в малой группе и «большом» обществе, источником которой является отнюдь не только прямая трансляция социальных норм, эталонов и запретов. Здесь обучение непосредственно граничит с воспитанием. И это линия *поддержки, закрепления и развития усвоенных в дошкольный период культурных и социальных ценностей*.

в) Общее среднее образование

В настоящей Программе нет возможности дать подробное описание возрастных особенностей учащихся средней школы, так как она охватывает огромный возрастной период между 11 (при переходе на 12-летнюю школу – 12) и 17 годами (или 19). Отметим поэтому лишь некоторые существенные моменты.

По данным социологов образования, психологическая граница лежит между возрастом 13–14 и возрастом 15–16 лет. Эта граница связана с изменением структуры досуга (увеличение роли развлечений, падение роли педагогически контролируемых форм проведения досуга); с неудовлетворенностью своим материальным положением и стремлением к материальной независимости; со сменой нормативных моделей в стиле поведения; с переоценкой норм и запретов сексуального поведения и др. «Именно на данном возрастном рубеже складывается особый тип подростковой субкультуры» (*Собкин*, 1998, с. 44). Таким образом, данная возрастная граница приходится на VII класс так называемой 11-летней (то есть 10-летней) или на VIII класс 12-летней школы.

На этом рубеже резко меняется отношение к школе. «Резко (почти вдвое) увеличивается число школьников, не удовлетворенных содержанием школьных знаний и специализацией школы; возрастает неудовлетворенность профессиональным уровнем учителей» (*Там же*, с. 45). Изменяется также характер отношений «учитель-ученик» в сторону их демократизации.

Мы сознательно приводим именно данные В.С. Собкина, так как они относятся к 1990-м годам. В это время возникла совершенно новая социальная ситуация развития и многие полученные раньше психологами и социологами возрастные «привязки» устарели: как известно, границы и этапы подросткового возраста чрезвычайно зависят от исторических и социальных факторов.

Так или иначе, на уровне VIII класса 12-летней школы проходит возрастная граница, которую нельзя не учитывать при проектировании содержания образования, составлении учебных планов и программ, написании учебников и т. д. Примерно на это же время приходится и перелом в отношении к будущему, актуализация выбора профессии, перестройка системы мотивов и многие другие психологические новообразования. Еще Л.С. Выготский выделил несколько устойчивых сфер интересов подростков, или, по его терминологии, «доминант». Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности), «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние), «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям), «доминанта романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Чрезвычайно остра в этот возрастной период проблема мотивации учения. Кривая мотивации ребенка к обучению в ходе школьной жизни напоминает овраг с покатыми стенами – «пик» у младших школьников и старшеклассников и глубокое ущелье в подростковый период. Никакими искусственными, например развлекательными, методами обеспечить мотивацию на этом возрастном этапе невозможно. Мы видим только один путь – это *выращивание у подростка (на базе психологических новообразований его возраста) ценностного и деятельностного, а не «информационного» отношения к содержанию образования*. Напомним в связи с этим известную историю с психологическими экспериментами по изучению объема человеческой памяти. В одном из таких экспериментов шахматистов просили после кратковременной демонстрации шахматных фигур на доске ответить на вопрос, сколько фигур стояло на доске. Но время демонстрации было столь мало, что один за другим шахматисты огорченно отвечали: «Не помню». И лишь один гроссмейстер с раздражением воскликнул: «Да не помню я, как стояли фигуры и сколько их было. Но одно знаю точно. Если белые начинают, то они дают мат в два хода».

Второй возрастной рубеж приходится на 17–18-летний возраст. Это рубеж прежде всего в ценностных отношениях. «Если в возрасте 15–16 лет чувство взрослости выступало как расширение социальных контактов и освоение внешних поведенческих форм взрослого мира, то на данном возрастном этапе эти изменения касаются именно поиска смысловых жизненных оснований. Можно думать, что идеологические установки, транслируемые через систему образования (о чем свидетельствует резкое падение значимости общения с учителем), уже не отвечают жизненным ценностям старшеклассника. Поэтому он начинает искать основания своего ценностно-смыслового самоопределения в других сферах. Во-первых, заметно повышается число школьников, считающих себя православными... Во-вторых, значительно увеличивается число школьников, для которых значимой жизненной ценностью становится приобретение весомого культурного багажа» (Собкин, 1998, с. 46). Происходят также резкие изменения в жизненных планах в сторону их большей реалистичности. «Основное отличие семейных планов... связано... с построением реальных планов на вступление в брак». Профессиональные планы «становятся также более реалистичными и начинают соотноситься с академической успешностью в школе: происходит переориентация в связи с социальным статусом тех или иных профессий <...> Происходит переоценка своих академических способностей и возможностей, образовательные планы становятся более реалистичными, и в то же время растет доля не определившихся в построении своих образовательных планов, что свидетельствует об особом смысловом конфликте, переживаемом в этом возрасте. <...> В этот возрастной период

переживается сложный личностно-смысловой кризис, связанный с переоценкой своих возможностей, снижением планки личных достижений» (Там же, с. 46–47).

Таким образом, психологически средняя школа состоит из четырех последовательных этапов. Это переходный период от начального к среднему образованию (IV класс двенадцатилетней школы), младший подростковый период (V–VII классы двенадцатилетней школы), старший подростковый период (VIII–X классы двенадцатилетней школы) и юношеский период, соответствующий старшей школе (XI–XII классы). Каждый из этих периодов имеет свою специфику, которая должна быть учтена на всех уровнях планирования системы образования.

В частности, планируемый переход на 12-летнюю школу должен быть осмыслен под этим углом зрения. Он ни в коем случае не должен превратиться в механическое прибавление еще трех учебных лет к существующим учебным планам начальной, основной и полной средней школы, а требует осмысления и пересмотра содержания образования на всех этапах. Изложим наиболее целесообразную, с нашей точки зрения, модель 12-летней школы (4+6+2 года).

Нельзя не отдавать себе отчет в том, что спонтанное развитие школьника в настоящее время идет совершенно иначе: это и изменение ценностных ориентации старшего школьника (см. выше), и изменение системы массовых коммуникаций (изменения, связанные с телевидением и видео, практическое отсутствие прессы в мире школьника), и распространение персональных компьютеров, и резкое изменение круга чтения, и возникновение у молодежи разного рода социогенных стрессов и т. д. Вообще получение образования происходит на совершенно ином социально-общественном фоне.

Профессиональная и профильная ориентация старшей школы. Предполагается, что выпускник основной школы, продолжающий обучение в старшей школе, либо выбрал будущую профессию, либо как минимум определил желаемый профиль обучения в старшей школе. Таких профилей предлагается три: а) общегуманитарный профиль, б) естественнонаучный профиль, в) технический профиль. При этом все профили предполагают общеобразовательную и общекультурную подготовку. К содержанию такой подготовки относятся, в частности, литература, история, родной и иностранный языки. Непрофильных классов в старшей школе вообще не должно быть (исключая специализированные школы с углубленным изучением того или иного предмета на всех этапах обучения); другой вопрос, сколько из таких профилей может обеспечить именно данная школа.

В рамках профиля обеспечивается по желанию учащихся овладение той или иной профессией с выдачей соответствующего документа, что, во-первых, увеличит шансы выпускника на рынке рабочей силы, во-вторых, несколько облегчит дефицит некоторых профессий. В качестве таких профессий могут выступать профессии медсестры (медбрата), программиста или оператора компьютерных систем, библиотекаря и библиографа, переводчика научно-технической литературы, бухгалтера и кассира и пр.

Старшая школа и непрерывное образование. Существенным компонентом содержания образования в старшей школе должно быть обеспечение готовности выпускника полной средней школы к непрерывному образованию, в первую очередь к получению в вузе высшего профессионального образования. В частности, выпускник обязан владеть видами познавательной и коммуникативной деятельности, необходимыми в процессе высшего образования и в реальной жизни, но в настоящее время не обеспечиваемыми средней школой (просмотровое чтение, слушание и запись лекций, конспектирование, реферирование и аннотирование, навыки и умения самостоятельной исследовательской работы, библиографическая работа, устная и письменная научная речь, публичная речь и др.). Перенос овладения этими видами деятельности в старшую школу резко повысил бы и эффективность вузовского образования: не секрет, что первые полтора года в вузе уходят в значительной степени на адаптацию вчерашнего школьника к условиям и требованиям вуза.

Изменение содержания и способов обучения в старшей школе. Главная тенденция, которую целесообразно провести в старшей школе, – это замена чисто предметного обучения обучением в рамках образовательных областей. Так, при общегуманитарном профиле обучения в общеобразовательных целях необходимо сохранить естественнонаучный компонент, однако не дробя его на отдельные естественнонаучные предметы. Это позволит сохранить преемственность с вузом, если выпускник переменит свое решение о выборе профессии, но, во всяком случае, обеспечит то выращивание мировоззрения (формирование целостного образа мира), о котором шла речь выше. Иначе говоря, «непрофильный» материал целесообразно подавать в форме интегрированных курсов. Соответственно соотношение учебных часов на различные интегрированные и неинтегрированные курсы в различных профилях обучения должно быть пересмотрено. Например, нецелесообразно, чтобы в XI классе *гуманитарной* гимназии было 5 часов математики и 2 часа литературы (пример реальный).

В старшей школе у выпускника должен быть обеспечен субъективный и объективный переход от установки на получение знаний, умений и навыков (*научение*) к установке на овладение систематизированным представлением о мире, обществе и человеке и умение самостоятельно расширять и углублять это представление (на *науку*). В связи с этим едва ли можно считать обязательными в старшей школе *учебники традиционного типа*: это могут быть справочники, хрестоматии и другие учебные материалы, рассчитанные на максимум самостоятельной деятельности учащихся и приближенные к типу учебных пособий для высшей школы. Представляется целесообразным стимулировать приглашение в качестве преподавателей старшей школы (особенно интегрированных курсов) вузовских преподавателей и научных работников (что часто делается уже сейчас). Едва ли единственной и даже основной формой обучения в старшей школе может быть традиционная классно-урочная система с преобладанием фронтально-индивидуального общения учителя и учащихся: здесь старшей школе следует предоставить широкие права (например, возможно групповое проектное обучение, форма лекции и т. д.; в этом отношении интересный опыт накоплен, например, в 45-й московской гимназии Л.И. Мильграма).

Общая установка в старшей (да и в основной) школе не столько на выполнение программных нормативов, сколько на достижение определенных целей (т. е. на целевые, а не программные стандарты) влечет за собой необходимость введения в старшей школе *компенсационных курсов*, задача которых либо ликвидировать разрыв между целями, которые должны быть достигнуты в основной школе, и реальной обученностью конкретных учащихся, либо дать возможность учащемуся обычной массовой школы достигнуть уровня специализированной школы.

Старшая школа, по-видимому, должна отойти от системы оценивания, традиционной для школы, хотя и постоянно критикуемой. Ее задача – проверка реальной обученности любыми оправданными средствами. Так, она может опираться на систему тестов, зачетов и рефератов, а в случае необходимости использовать не пятибалльную, а десятибалльную систему отметок.

Чрезвычайно важно не только для старшей, но и для основной школы максимально уйти от принятой сейчас *линейной организации программ по предметам*, прямым следствием которой является неуспеваемость. В особенности необходимо обеспечить у учащихся рефлексию над системой предметного знания, взгляд на предмет, а в дальнейшем на целую образовательную область «с птичьего полета».

Важной организационной инновацией в старшей школе может явиться максимально широкое использование элективных и факультативных курсов, а также различных форм дополнительного образования.

Выше мы уже неоднократно обращались к понятию «готовности» учащегося средней школы (в частности, к непрерывному образованию). Сейчас уместно будет ввести более широкое понятие *готовности школьника к дальнейшему развитию*.

Порой создается впечатление, что все мы внутренне уверены – на следующий день после получения аттестата все наши выпускники одновременно и внезапно вымрут, и мы должны до этого печального события вложить в их головы как можно больше информации. Но им еще жить и работать – и наш долг помочь им в школьные годы таким образом, чтобы они смогли и жить, и работать в другое время, в других обстоятельствах, в изменившемся обществе, вообще в другом мире. *Наша задача не развивать школьников, а помогать им развиваться самим.* Отсюда и необходимость в понятии готовности к дальнейшему развитию.

Готовность к дальнейшему развитию – основной компонент развивающего образования. В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему. Так, например, ребенок должен уметь анализировать словесные тексты и осуществлять дальнейшую теоретическую деятельность по решению проблем, почерпнутых из этих текстов. Он должен уметь самостоятельно анализировать возникшую перед ним предметную (или социальную) ситуацию и преобразовывать ее в новую. Он должен уметь находить или создавать заново орудия и средства, адекватные возникшей цели и задаче (вернее, целому классу целей и задач; ср. выше формулировку братьев Стругацких), и применять их для решения этой задачи и достижения этой цели. Ему необходимо уметь осознавать и оценивать свой индивидуальный опыт и доступный ему опыт других людей на разных уровнях и под различными углами зрения и т. д. Одним словом, ему необходимо *быть способным и готовым жить в новом мире.*

Готовность к дальнейшему развитию призвана обеспечить самостоятельное развитие личности в следующих основных направлениях: а) мотивация и мотивационная готовность, б) рефлексивность, в) системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности, г) развитие средств и приемов деятельности.

В связи со сказанным необходимо выделить одну важнейшую характеристику готовности, являющуюся непременным условием самостоятельного развития, но привлекающую мало внимания в педагогике. Это *функциональная грамотность* учащихся.

Что такое функциональная грамотность? Если грамотность как таковая есть владение навыками и умениями чтения и письма, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для целей получения информации из реального (аутентичного) текста, то есть для его понимания, компрессии, трансформации и т. д. (чтение), и для целей передачи такой информации в реальном общении (письмо). Человек, способный прочесть только букварь или короткую вывеску, или человек, способный только поставить свою подпись, в этом смысле неграмотен, и недаром проблема функциональной грамотности уже много лет служит предметом самого пристального внимания со стороны ЮНЕСКО. Естественно, человек, имеющий основное или полное среднее или, по крайней мере, начальное образование, заведомо способен на большее; однако значительная часть даже старшекласников (к сожалению, мы не располагаем здесь точной статистикой) с большим трудом понимают специальные, даже учебные, тексты, совершенно не владеют тем видом чтения, который в методике обучения иностранному языку носит название «просмотрового» чтения (чтение «по диагонали») и вообще не умеют переходить от одной стратегии чтения и понимания текста к другой стратегии, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов. Проще говоря, такой школьник читает любой текст и в любой ситуации одинаково, будь это учебник, художественная литература, газета или энциклопедия.

Существующая методика обучения чтению не обеспечивает правильной и полноценной *читательской деятельности*. В начальной школе учить нужно *медленному* чтению художественного текста, то есть продумыванию в ходе чтения смысла каждого слова, умению задавать вопросы и находить ответы на них здесь же, в тексте, умению соразмыслить и сопереживать, а

также элементарному анализу прочитанного. Это во-первых. Во-вторых, нужно понимать, что мы учим ребенка читать не для нас, взрослых, а *для себя*. А это значит, что его нужно научить умению понимать чужую мысль, которая заключена в тексте, извлекать из текста тот смысл, который в него вложил автор при создании, почувствовать то, что чувствовал другой человек. И еще это значит, что равное внимание необходимо уделять и чтению вслух, и чтению *про себя*.

В последние годы пользуются чрезвычайной популярностью курсы так называемого динамического (быстрого) чтения для взрослых. Их основная задача как раз в том и заключается, чтобы освободить учащихся от рудиментов жесткой, ригидной и единообразной техники чтения, например, снять моторное сопровождение («шевеление губами»), расширить поле внимания и пр. На самом деле такие курсы не учат читать быстро, а «отучают» читать медленно и ригидно, обеспечивают у учащихся способность свободного выбора адекватного способа чтения. Поразительно, однако, какое огромное число взрослых специалистов с высшим образованием нуждается в таких курсах! Ведь это значит, что они исправляют прежде всего недоработку именно средней, если не начальной школы.

Овладение функциональной грамотностью – основная линия содержательно-целевого развития в рамках предмета «родной язык».

Примерно то же происходит с письмом и письменной речью: они не должны превращаться в «обычные школьные упражнения с их дидактическими и потому все-таки узко утилитарными задачами; это должны быть и личные, психологически значимые для ребенка формы выражения своих собственных мыслей и чувств в форме, которая представляется ребенку наиболее им адекватной», формирование «широкой и глубокой потребности пользоваться письменной речью для диалога с собой и общения с другими» (*Бунеев, Бунеева, Гитович, Адельгейм, 1997, с. 39*).

Строго говоря, понятие готовности к дальнейшему развитию шире, чем описанное здесь его содержание, и смыкается с понятием творчества как характеристики содержания образования. Это готовность личности не только к познавательному, но и к любому другому развитию – собственно личностному, социальному и т. д. И процессы образования предполагают формирование такой готовности в самом широком смысле.

8. Образовательные стандарты

Во втором разделе настоящей Программы мы указывали, что вариативность образования предполагает его частичную стандартизацию. Иными словами, единство образовательного пространства требует, чтобы на вариативность образования были наложены определенные ограничения.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» государственные образовательные стандарты выполняют следующие функции (Ю.Г. Татур совершенно правильно считает, что их следовало бы называть «российскими», а не «государственными», так как они по своей природе носят не односторонне государственный, а государственно-общественный характер – см.: *Татур, 1998*). Ниже в этом разделе мы используем ряд положений этой работы, не делая специальных отсылок к ней: а) обеспечение качества образования; б) единство образовательного пространства РФ; в) основа для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования; г) основа для разработки примерных образовательных программ; д) предел, в рамках которого государство гарантирует общедоступность и бесплатность образования.

Что такое образовательный стандарт? По определению Ю.Г. Татура (*Там же, с. 10*), это *система социальных норм и положений, определяющих основные требования к содержанию и результатам воспитания и обучения, установленные государством, с учетом удовлетворения образовательных потребностей личности и перспектив развития общества*. В этой фор-

мулировке неясно только, на каком основании государство устанавливает свои требования, если потребности личности и общества только *учитываются*. Ю.Г. Татур очень точно комментирует приведенное выше определение: «Образовательный стандарт не должен создавать условий, приводящих к унификации и стандартизации личности. Более того, образовательный стандарт должен защищать свободу и права личности на самовыражение и самореализацию в образовании. Он по своей сути есть документ, упорядочивающий содержательное разнообразие образования и формирующий широкое правовое поле для свободы преподавания и обучения в рамках единого образовательного пространства» (*Там же*).

Но если так, то сам характер стандарта должен отличаться от привычных нам по старой (дореформенной) школе программных требований, прямо регулирующих объем, характер и последовательность вводимого материала. И Ю.Г. Татур совершенно прав, когда считает *ведущим* элементом образовательного стандарта *требования к уровню подготовки выпускников*.

Стандарт, согласно такому пониманию, должен задаваться в виде некоторого пространства или области. Верхнюю границу этого пространства задают требования, следующие из «образовательного идеала» и связанные с развитием личности средствами образования. Нижняя образуется «обязательным минимумом содержания», который должен быть реально достижим большинством учащихся и обеспечивать возможность перехода на следующую образовательную ступень или к самостоятельной трудовой деятельности.

Таким образом, мы приходим к *принципу минимакса*. Верхняя граница, или верхний уровень, стандарта – это то содержание образования, которое школа обязана предложить учащемуся.

Нижняя граница, или нижний уровень, – то, что учащийся как минимум обязан усвоить.

Это единственное разумное решение проблемы стандартов: если мы зададим только верхний уровень, значительная часть учащихся не сможет его достичь, по крайней мере, в обозримых временных рамках. Если же, как сейчас обычно делается, зададим только нижний уровень, это неминуемо повлечет за собой резкое снижение образовательной «планки».

Только при опоре на принцип минимакса школа станет действительно адаптивной, «школой для всех». Ученик, по той или иной причине не успевающий, слабый, ограничится минимумом. Ученик очень сильный возьмет все, что ему дают, и пойдет выше. Все остальные разместятся в промежутке между минимумом и максимумом в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, предпочтениями. И каждый ученик получит четкую перспективу для своего личностного и познавательного развития.

Принцип минимакса – условие стандартизации развивающего образования

Принятый в настоящей Программе содержательно-целевой подход не может не отражаться и в нашем понимании сущности и характера стандартов. Это понимание было впервые предложено в тексте проекта Федеральной программы «Система языкового образования в России» (1994; 2-е изд.: 1995). Оно принято и в цитированной выше работе Ю.Г. Татура (1998, с. 17).

Учитывая необходимость обеспечить наряду со стандартизацией содержания образования (в профессионально-педагогическом, а не общезыковом смысле слова «стандартизация»!) и потенциальную вариативность этого содержания и образования в целом, мы считаем необходимым ввести следующее терминологическое различие видов образовательных стандартов.

Целевые стандарты, определяющие конечные (результативные) требования на том или ином этапе системы непрерывного образования к уровню образованности и другим характеристикам обучающегося. Такие целевые стандарты могут быть общими (например, требования к подготовке выпускников вузов по определенному направлению или специальности)

или частными (например, требования к уровню владения родным или иностранным языком). Такие стандарты, во-первых, приоритетны по отношению к другим (охарактеризованным ниже) видам стандартов, во-вторых, способны образовывать специфическую подсистему (характеризуемую непрерывностью и преемственностью целей) в общей системе образовательных стандартов.

Содержательные (программные) стандарты, производные от целевых стандартов и определяющие требования к содержанию образования применительно к конкретной форме и этапу обучения, прежде всего в рамках отдельных предметов.

Стандарты *контроля*, то есть средства и приемы контроля, адаптированные к целевым стандартам и непосредственно опирающиеся на содержательные стандарты. При этом важно подчеркнуть, что мы имеем дело именно с контролем, а не с оценкой, то есть задача образовательных стандартов этого вида не количественная характеристика меры усвоения учащимся учебного материала, а констатация соответствия этого усвоения результативным требованиям к учащимся. Вместе с тем следует, на наш взгляд, опасаться неоправданного отождествления объективированных форм, способов и приемов контроля с тестами.

Как известно, в настоящее время проекты стандартов изданы под названием: «Учебные стандарты школ России. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» (Книги 1 и 2. М., 1998). Однако эти стандарты построены в основном по старому шаблону, в них отсутствует характерный для работы Ю.Г. Татура и обосновываемый в настоящей Программе *содержательно-целевой и вариативный подход* (хотя в концептуальном введении, написанном В.С. Ледневым и др., и говорится на с. 18 о необходимости двух уровней требований, то есть о принципе минимакса, а также о вариативности). В сущности, это попытка *под флагом стандартизации (необходимость которой в принципе несомненна) вернуться к унификации содержания общего среднего образования из единого центра*. К тому же тексты многих стандартов представляют собой компиляцию концептуально различных позиций авторов и в целом ряде случаев вызывают сомнения в методическом плане. Большие сомнения вызывает и попытка жесткого регулирования количества часов на каждый предмет, входящий в базисный учебный план.

У опубликованных стандартов есть еще одна крайне слабая сторона. *Они не только никак не связаны с единством и преемственностью отдельных этапов непрерывного образования; они закрепляют отсутствие этой непрерывности в современной российской системе образования.*

Из сказанного видно, что проблема стандартов в общем среднем образовании продолжает оставаться чрезвычайно острой.

9. Образовательная среда

Учит, да и воспитывает, не только школа: она есть часть образовательной среды, куда входят семья, общение со сверстниками вне школы, газеты, радио и телевидение, круг чтения и многое другое. И смешно думать, что в школьном классе мы можем решить все учебные, а тем более воспитательные задачи, особенно если другие компоненты образовательной среды будут «работать» против нас.

Когда мы говорим о *сегодняшних* учащихся, о *сегодняшней* массовой школе, то это прежде всего связано с *динамичностью изменения образовательной среды*, даже и самой ее структуры. Например, раньше то видение мира, которое мы стремились дать на уроках и поддерживать внеклассным чтением, во всяком случае, не слишком противоречило тому, что ребенок получал дома или через СМИ. Сейчас это не так. Реальный школьник живет не в том мире, который мы привыкли изображать в наших учебниках. Он живет в *реальном* мире. Причем в мире, резко отличном даже от мира конца 1980-х годов. Например, в его образователь-

ной среде визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. В то же время ребенок как личность и семья во многом потеряли прежние социальные ориентиры, уверенность в своем благополучии завтра и послезавтра, вопрос экономического выживания стал доминировать в его сознании по сравнению с более абстрактными этическими и социальными проблемами. Произошел фундаментальный сдвиг в системе ценностей. Именно смена ценностных ориентации у нового поколения вместе с другими факторами является предпосылкой вариативного образования.

Понятие образовательной среды – одно из ключевых для образования психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое. В этом контексте особенно важны выявленные психологами основные потребности и возможности развития, которые обеспечивает детям личностно ориентированная образовательная среда. Это возможность удовлетворения (и развития): физиологических потребностей; потребности в безопасности; потребности в усвоении групповых норм и идеалов; потребностей в любви, уважении, признании, общественном одобрении и многое другое (Ясвин, 1997, с. 106–110).

Более широкое, принимаемое и нами понимание образовательной среды предполагает включение в нее мира массовых коммуникаций (пресса, радио, телевидение), круга чтения и создаваемой детьми и подростками собственной культурной (а точнее, «субкультурной») *микросреды*, примером чего могут служить типичные для больших городов подростки с плеерами и наушниками; а если у вашего ребенка есть своя комната, поинтересуйтесь созданной им визуальной средой!

Буквально каждый из этих компонентов образовательной среды заслуживает специального психолого-педагогического анализа, который не может быть дан в настоящей Программе. Особый интерес здесь представляют *образовательные функции СМИ*, описанные еще в конце 1980-х годов. Это следующие функции: а) информирующая, б) проблемообразующая, в) корректирующая, г) ценностнообразующая, д) мировоззренческая, е) личностной рефлексии, ж) организации социального поведения.

Еще один вопрос, на котором мы считаем необходимым, пусть бегло, остановиться в настоящем разделе Программы, это *управление кругом чтения школьника*, в частности, программное чтение художественной литературы. В основу отбора произведений для чтения должны быть положены личностные и интеллектуальные возможности и интересы каждой возрастной группы, свойственные ей проблемы. Это помогает определить «приоритетные» предпочтения в сфере чтения в том или ином классе и сгруппировать тексты, разделенные во времени и пространстве, вокруг стержневых для данного возраста интересов и проблем. При этом литературный текст ни в коей мере не должен служить назидательной иллюстрацией к каким-то житейским или дидактическим задачам и выполнять роль натужного поучения – как «надо» и как «не надо». Он формирует у ребенка-читателя *культуру чувств*. Это представляется особенно важным, если учесть, что в своей «внешкольной» жизни ребенок живет на фоне бесконечных телесериалов, видеобоевиков и прочей масспродукции и первую информацию об эмоционально-смысловых переживаниях и выражении своих переживаний черпает из этого, большей частью облегченного и опошленного эрзаца культуры. Сказанное справедливо и относительно массовой литературы.

Управляемый нами круг чтения ребенка и подростка формирует у него иммунитет к подобной псевдолитературе и – пусть в зачатке – литературный вкус.

Человек, заканчивающий российскую школу, должен быть не только «внешне», но и *внутренне культурным человеком*. Надо сделать все, чтобы дети, которые растут сегодня и

будут жить в XXI веке, стали культурными читателями и вошли в жизнь людьми с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и культуры мышления.

Совершенно особой проблемой, связанной с понятием образовательной среды, являются *региональная образовательная среда* и технология учета ее особенностей при планировании содержания школьного образования. Значительный шаг вперед в решении этой проблемы сделан В.Н. Просвиркиным (см. его многочисленные публикации по этому вопросу, а также кандидатскую диссертацию).

10. Психология в содержании образования

В последнее время остро чувствуется необходимость привлечения психологического знания во многих прикладных областях человеческой практики. Предпринимаются попытки как-то компенсировать дефицит этого знания, выражающиеся в том, что общество довоспитывает, доучивает, доподготавливает специалистов, которые уже сформировались как взрослые, самостоятельные члены общества. Представляется, однако, более правильным дать это знание уже на ранних этапах становления и развития человека как будущего гражданина и профессионала. Если мы сможем ввести психологические знания в школу, то ежегодно будем иметь около 4,5–5 млн человек, а через десятилетие уже около 50 млн человек, владеющих психологией по крайней мере на уровне понимания основных психологических проблем, активного владения психологическими знаниями, а значит умением управлять проблемами собственной жизни, собственной судьбы, профессионального и гражданского самоопределения, саморазвития. Это может привести к тому, что структура не только индивидуального мировоззрения, но и общественного сознания может сместиться в сторону более четкого и осознанного понимания и принятия общественных ценностей, более четкой и осознанной ориентации на гуманистическое направление развития общества, более точного понимания того, что *человек* есть движущая сила и субъект общественно-исторического процесса.

Психология позволяет ребенку лучше понимать самого себя, выстраивать более гуманно свои отношения с другим человеком (то есть лучше понимать его), окружающим миром в целом и, что самое главное, понимать свою самооценку. В этом смысле научное знание психологии позволяет развивать, воспитывать в человеке *чувство собственного достоинства*. Мы полагаем, что необходимо осознанное и глубокое восприятие того факта, что все люди разные, понимание того, что существуют естественное ограничение и индивидуальная специфика человеческих интересов, способностей, которые определяют реальные возможности по дальнейшему формированию и своей судьбы, и своей жизни, и будущей деятельности в окружающем мире, обществе, в его политической, экономической, образовательной и иных сферах.

В современной школе сложилась парадоксальная ситуация. Учащемуся даются знания о природе, обществе, производстве, но ему как человеку не дается никакого знания о самом себе. Вследствие этого в его сознании невольно отпечатывается представление о пассивном, формальном, бессмысленном существовании «самого себя» в окружении вещей, техники, общества и природы, знания о которых он получает. Ребенок познает мир не через себя, не через человека, а помимо него, помимо его сущности.

Усвоение психологических знаний является непременным условием развития творческих возможностей личности, расширяет границы самоактуализации, позволяет не держаться за стереотипы, а выбирать свой путь в освоении мира. В самом процессе изучения психологии приобретается опыт творчества, происходит столкновение гипотез, возрастает познавательная деятельность активностью, а разрешение противоречий, заложенных в самих человеческих феноменах, приводит личность на новый виток саморазвития.

Психология как совокупность знаний не должна быть самоцелью школьного курса психологии. Психологические знания нужны ребенку для того, чтобы он был более устойчивым

в своем развитии, адекватно строил свой образ мира, мог прогнозировать свою судьбу, чтобы в основу своего существования ставил принцип – *жить как человек в человеческом мире*. Мы бы хотели, чтобы растущий человек понимал, что мир *можно и нужно* переделать, знал, *как* его переделать, а если это необходимо (а это всегда необходимо!), то *как переделать себя*.

Для этого нужна специальная педагогическая технология, которая, с одной стороны, не разрушала бы, а поддерживала индивидуальное психологическое своеобразие каждого школьника, а с другой – позволяла бы успешно реализовать центральную дидактическую задачу курса психологии: *не давать подростку рецептов, а помочь ему научиться решать свои проблемы (и проблемы своего поколения) лучше, чем мы решаем свои, чтобы сделать его более активным и более устойчивым в его жизненной судьбе*.

Такая технология предложена Ю.М. Забродиным, М.В. Поповой (1994), см. также программу курса «Психология» для VIII–XI классов (Забродин, 1997). Данная программа и пособие для учителя концептуально отвечают принципам, положенным в основу настоящей Программы. С другой стороны, существуют интереснейшие пособия и методические разработки по психологии для младших классов И.В. Дубровиной и ее коллектива, внедрение которых в массовую школу наряду с курсом, предложенным Ю.М. Забродиным и М.В. Поповой, могло бы обеспечить *непрерывный курс психологии в школе*.

11. Непрерывное педагогическое образование

Под системой *непрерывного педагогического образования* понимается единая система профессионального образования в сфере подготовки и переподготовки учителя средней общеобразовательной школы, охватывающая старшие классы полной средней школы, учреждения среднего профессионально-педагогического образования, учреждения высшего профессионально-педагогического образования (педагогические университеты и институты) и учреждения, обеспечивающие повышение профессиональной квалификации педагогических работников. При этом непрерывность педагогического образования, как и связанное с ним понятие преемственности (имеется в виду непрерывность и согласованность на стыках отдельных этапов непрерывного педагогического образования), понимается не только как внешняя формальная согласованность, но прежде всего как содержательная преемственность целей и задач, содержания и направленности профессиональной и обеспечивающей ее другой подготовки и переподготовки учителей.

Система непрерывного педагогического образования мыслится нами как общественно-государственная.

Крайне важным компонентом системы непрерывного педагогического образования являются элементы педагогического образования в системе целей и содержания полного среднего образования.

Педагогическое образование в средней школе в психологическом плане не может не выступать в форме направленной рефлексии школьника над различными компонентами образовательного процесса, начиная с его целей и кончая особенностями личности и стилем деятельности учителя. Такая рефлексия, в свою очередь, обеспечивает позитивную обратную связь на эффективность среднего образования как такового; иными словами, полноценное включение образовательного процесса в средней школе в систему непрерывного педагогического образования позволяет более успешно решать собственные, так сказать внутренние, задачи общего среднего образования.

Представляется, что ключевой задачей при определении педагогического компонента общего среднего образования является выращивание у школьника чувства ответственности по отношению к детям (вообще младшим), а также рефлексии над основной парадигмой образования (манипулятивной или развивающей). Иначе говоря, школьник должен уметь не только

критически оценивать педагогическую действительность с позиций развивающей парадигмы, но и проектировать желаемую педагогическую модель, хотя бы в отдельных определяющих ее чертах. Факты показывают, что и оценка, и проектирование доступны учащимся не только VII–IX классов. Таким образом, мы воспитываем у будущих студентов педагогических вузов своего рода иммунитет к «силовой», манипулятивной, унифицирующей педагогике, которая, вполне возможно, будет прививаться им в вузе. Дело в том, что *никакого развивающего образования в массовой школе не будет, если нам не удастся сделать главными носителями и пропагандистами идей такого образования широкий круг учителей*. Между тем во многих педагогических вузах сознательно или бессознательно студентов все еще воспитывают и образуют в парадигме манипулятивной и унифицирующей педагогики.

Таким образом, основными линиями преемственности между педагогическим компонентом содержания общего среднего образования и высшим профессионально-педагогическим образованием являются:

А. Перенос на профессиональное образование принятой и отрефлектированной еще в школе личностной (развивающей, гуманистической) парадигмы образования. Для будущего учителя должна быть принципиально неприемлема манипулятивная парадигма образования даже еще до того, как ему будут предложены для усвоения профессиональные знания, умения и навыки. *Учитель нового типа должен начать формироваться в школе до того, как он начинает становиться учителем*. Кроме того, уже в школе для него должна быть доступна и естественна творческая деятельность, должна быть сформирована установка на творчество, которую ему предстоит перенести на свою будущую профессионально-педагогическую деятельность.

Б. Использование в профессиональном образовании знаний о мире и человеке, полученных в ходе общего среднего образования, и сформированных на этом этапе навыков и умений. Для этого в содержании общего среднего образования, в том числе в отдельных образовательных областях и предметах, должна быть усилена педагогическая (образовательная) ориентация. Это касается как гуманитарных (обществоведение, история, литература и др.), так и естественных (биология) предметов, а также предметов типа ОБЖ.

В. Введение, по крайней мере, в старших классах общеобразовательных школ обязательных, факультативных или элективных курсов, пропедевтических по отношению к высшему педагогическому образованию. При этом представляется, что они не должны обеспечивать исключительно профессионально-педагогическую ориентацию, а скорее иметь направленность на подготовку к любому последующему этапу непрерывного образования и к дальнейшей профессиональной деятельности. Примером такого курса может служить курс психологии (см. предшествующий раздел Программы), курс риторики (или вообще устной публичной речи). Здесь названы уже существующие курсы. Целесообразно было бы разработать и предложить для внедрения также такие (факультативные) курсы, как «Искусство быть студентом», «Наука и образование», «Как ребенок становится взрослым». Каждый из подобных курсов должен быть для школьников сильно мотивированным независимо от выбора им именно педагогической профессии и соединять в себе элементы воспитания, общеобразовательной и общекультурной, а также профессионально-педагогической ориентации.

Г. Опора профессионально-педагогического образования на внеклассную работу (кружки, научные школьные общества и т. п.) педагогической направленности (в соответствии с интересами). В частности, предлагается ввести в практику такую форму внеклассной работы, как «Школьная педагогическая академия», в которую избирались бы и учителя, и ученики, а может быть, также родители и приглашенные специалисты по результатам их «научно-педагогической» деятельности (например, доклады или публикации в стенной печати на педагогические темы), которая проводила бы регулярные научные конференции и т. д.

Профессионально-педагогическое образование предполагает следующие содержательные компоненты.

А. Мирозренческий компонент. Имеется в виду необходимость для будущего учителя иметь социальные установки и убеждения в отношении общества, человека, его духовного мира, общепhilosophическое представление о мире, о познании мира человеком и соотношении этого познания с отдельными научными дисциплинами, о культуре и образовании и их соотношении с другими сторонами духовной жизни человека и общества и т. д. К сожалению, предметы так называемого госстандарта, призванные решать, в частности, и эту задачу, ее чаще всего не решают, вырождаясь в конгломерат предметных дисциплин, трудно объединимых в сознании студента в некоторую общую картину и воспринимаемых им как факультативные по отношению к его основной профессии.

Б. Общеобразовательный компонент. Речь идет, во-первых, о необходимости в процессе высшего профессионального образования обеспечить общее образование на уровне, более высоком по отношению к средней школе. В первом приближении это достижение любым будущим учителем к моменту начала профессиональной деятельности такого общеобразовательного уровня, на котором находятся наиболее образованные (имеется в виду общее образование, целостная картина мира) выпускники основной средней школы. Во-вторых, имеется в виду профессионально-предметное образование, «общее» только по отношению к профессионально-педагогической деятельности и профессионально-педагогическому образованию. *Профессиональный учитель физики не может не быть профессиональным физиком, а профессиональный учитель литературы – профессиональным филологом.*

В. Общекультурный компонент. По уровню не только образованности, но и культурности учитель не может уступать своим ученикам. Это касается национальной и мировой культуры. Но он должен в достаточной степени быть знакомым и с молодежной субкультурой, например эстрадной музыкой, «культовыми» персонажами и произведениями, молодежной модой и идеологией основных молодежных социальных движений, вообще системой ценностных ориентации молодежи и подростков.

Г. Профессионально-ориентировочный компонент. «Теоретическим» компонентом профессионально-педагогического образования является система предметов, обеспечивающая ориентировку в педагогической действительности (в широком смысле) как основу для профессиональной деятельности в этой действительности. В настоящее время она распадается на три предметных цикла: педагогика, психология и методика. Слово «распадается» здесь не метафора: предметы или содержательные блоки, относящиеся к каждому из названных циклов, чаще всего подаются в педагогическом вузе совершенно независимо и замкнуто. Особенно тревожно положение с педагогикой, ибо многие проблемы, фундаментально важные для будущего учителя, в ней трактуются на вербальном уровне, в безнадежно устаревшей «манипулятивной» парадигме и заведомо на более низком уровне осмысления, чем те же проблемы трактуются в педагогической психологии. Ярким примером являются вопросы воспитания.

Другим недостатком существующей системы является отрыв ее от практики формирования профессионально-педагогической деятельности. Педагогические, психологические (хотя и в меньшей мере), даже методические знания выступают не как условие и компонент формирования профессиональной деятельности будущего учителя, а как своего рода теоретическая «прибавка» к практическому тренингу студента педвуза. Нечего и говорить, что по приводящим соображениям (типа количества учебных часов у отдельных преподавателей и у кафедры в целом) эта «прибавка» часто отягощена случайным материалом, не имеющим никакого отношения к формированию профессионально-педагогической деятельности.

Сложившееся положение с теоретическими курсами попытался исправить, в частности, Е.И. Пассов на факультете иноязычной культуры Липецкого государственного педагогического института (1998а). В его модели, успешно реализуемой в учебном процессе, все три компо-

нента теоретической подготовки объединены на одной кафедре и подчинены задачам формирования профессионально-педагогической деятельности по конкретному предмету (иностран- ный язык).

Интериоризация теоретических знаний по педагогике, психологии и методике, или, иными словами, закономерная опора на них при формировании практической профессио- нально-педагогической деятельности, требует, прежде всего, пересмотра самой теоретической модели, предлагаемой студентам – будущим педагогам. Членение педагого-психологической проблематики на отдельные курсы, их содержательное наполнение и внутренняя организация, их взаимное соотношение, наконец, последовательность и способы их презентации студентам должны быть подчинены задаче формирования деятельности. Так, например, в данной ситуа- ции едва ли имеет смысл разделять курсы детской или возрастной и педагогической психоло- гии. История педагогики едва ли практически полезна для студента как отдельный курс, она может и должна быть «инкорпорирована» в общий курс педагогики, освобожденный от всего того балласта, которым он сейчас нашпигован. И так далее.

Оборотной стороной той же проблемы «теоретических знаний» является соотношение педагого-психологической теории и теории предметной области. Как уже отмечалось выше, уровень профессионально-предметного образования у студента педвуза должен обеспечи- ваться без всяких скидок. Между тем, назвавшись университетами, многие педагогические вузы не имеют того, что и составляет основную отличительную черту университетского образо- вания, а именно высокого уровня профессиональной научной подготовки в данной предметной области. (С другой стороны, классические университеты, обеспечивая эту сторону высшего образования, как правило, лишь формально готовят своих студентов к педагогической деятель- ности.) Интересно, что в структуре даже педагогических институтов и университетов предмет- ные кафедры часто являются «аристократами», а кафедры педагогики и особенно методики трактуются как маргиналы. Что касается классических университетов, то в них обычно вообще отсутствуют кафедры конкретных (предметных) методик.

Весьма печально и в то же время характерно, что в системе педагого-психологического знания почти полностью отсутствуют вопросы философии образования и методологии педаго- гической деятельности, которые могли бы цементировать разрозненные теоретические знания студентов воедино. Нет даже учебников и учебных пособий по этим вопросам, хотя они, эти вопросы, часто поднимаются и в педагогике, и в педагогической психологии.

Д. Профессионально-деятельностный компонент. Лучше всего сформулировал основ- ную психологическую проблему, связанную с самим процессом формирования профессио- нально-педагогической деятельности, заместитель министра общего и профессионального образования РФ В.А. Болотов: «Нужно готовить не кадры, которые потом всю жизнь будут работать у учительского стола, а людей, способных потом обновлять методики, менять учеб- ники, понимать и сотрудничать с новыми поколениями, вписываться в постоянно меняющуюся среду» (цит. по: *Пассов*, 1998а). Иначе говоря, мало учить технологической (операционной) стороне педагогической деятельности. Недостаточность такого подхода ярко проявилась уже в те годы, когда появились различные учебники по одним и тем же предметам и ушло в про- шлое понятие единственного «стабильного учебника». Педвузы оказались к этому просто не готовы, они привыкли «натаскивать» будущего учителя на работу со стабильным учебником и не были способны обеспечить его рефлекссию над конкретным педагогическим процессом и гибкую адаптацию к меняющемуся учебнику (оценку специфики и качества предлагаемого нового учебника), к педагогическим инновациям, к меняющемуся ученическому контингенту. Сейчас происходит еще более глубокая смена ориентиров, множественность учебников допол- няется множественностью методик. А главное, для учителя стали необходимы понимание и принятие развивающей (личностной, вариативной) педагого-психологической парадигмы, тем

более глубокая рефлексия над педагогическим процессом. К тому же эта парадигма существенно меняет требования к самой профессиональной деятельности учителя.

Учитель или студент-педагог должен иметь правила перехода от теоретических знаний (системы ориентиров) к действию, правила выбора конкретных методических решений на основе теоретических знаний. Мало знать, как надо действовать в том или ином случае, необходимо еще и понимать, почему надо действовать именно так. Лишь в этом случае мы сможем обеспечить одинаково успешные действия учителя (студента) в изменяющихся условиях преподавания, при обращении к разным программам и учебникам.

Но оба компонента, и ориентировочный, и деятельностный, бесплодны без третьего – без умения *эффективно реализовать принятое решение*, умения, опирающегося, в свою очередь, на определенные навыки профессионально-педагогической деятельности, включая профессионально-педагогическое общение. Эта проблема стоит при обучении любому предмету и решается при подготовке учителей с большим трудом.

К сожалению, деятельностный подход часто понимается в педагогике упрощенно, сводится к чисто операционально-исполнительным моментам. Между тем деятельностный подход, во-первых, не может быть изолирован от личностного, во-вторых, предполагает формирование у учащихся, помимо адекватных навыков и умений деятельности, специфических потребностей, способностей и умений, связанных с контролем и самоконтролем деятельности, оценкой и самооценкой, самостоятельной постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения и т. д. Сказанное относится и к формированию у студентов готовности к педагогической деятельности.

Если мы ставим основной целью высшего педагогического образования такую подготовку студентов, которая обеспечила бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических (в частности, методических) решений, то и сами способы обучения их профессиональной деятельности не могут не измениться. Сейчас это прежде всего система педагогического тренинга под прямым манипулятивным руководством преподавателя, буквально диктующего студентам, какие решения в данном случае оптимальны. Между тем в мировой теории и практике давно уже найдены адекватные пути как обучения педагогической деятельности, так и повышения педагогической квалификации уже работающих учителей. Это самостоятельная групповая работа по решению педагогических задач, в которой преподаватель участвует не как основной источник информации, а как консультант и «режиссер» коллективного поиска. К сожалению, в российских педагогических вузах такой подход если и реализуется, то крайне редко и несмело. Очевидно, кстати, что как раз этот подход делает в наибольшей степени востребованными теоретические знания студентов по педагогике, психологии и конкретной методике.

Е. Профессионально-личностный компонент. Непрерывное педагогическое образование, и в особенности высшее профессиональное образование в педагогическом вузе, предполагает развитие у студентов таких особенностей личности, создание таких личностных установок, которые в наибольшей мере соответствуют личностной (развивающей, вариативной) парадигме образования и формируют в глазах учащихся позитивный имидж как педагогической профессии в целом, так и конкретного педагога. Эта проблема в системе высшего педагогического образования практически не решается, хотя научные разработки в этом направлении существуют. В рамках настоящей Программы мы можем лишь фиксировать наличие этой проблемы, но не указать пути ее решения. Ограничимся констатацией необходимости дифференцированного ее решения применительно к различным типам личности студентов и различным свойственным им стилям профессионально-педагогической деятельности и педагогического общения. Такой дифференцированный подход органично сочетается с отмеченной выше общей установкой педагогического образования на выработку умений самостоятельно принимать педагогические решения.

Ж. Компонент готовности к дальнейшему развитию. Напомним, что под готовностью учащихся к дальнейшему развитию мы понимаем систему сложившихся у него качеств или свойств личности, обеспечивающих дальнейшее развитие личности в следующих основных направлениях: а) мотивация и мотивационная готовность, б) рефлексия над усвоенным знанием и собственной деятельностью, в) системность знания как характеристика эволюции образа мира (отношений к миру) и эволюции ориентировочной основы деятельности, г) развитие средств и приемов деятельности. Система образования на каждом этапе должна быть, образно выражаясь, «открыта в будущее», в ней должна присутствовать установка на дальнейшую *самостоятельную* деятельность учащегося в определенном направлении. Применительно к высшему педагогическому образованию речь идет о внутренней готовности студентов к повышению своей профессионально-педагогической квалификации, и в частности к освоению новых для него педагогических приемов и подходов (и прежде всего к готовности отказаться от ставших неадекватными приемов и подходов, усвоенных им ранее; а это в свою очередь требует умения оценить такую неадекватность), и о внутренней готовности студентов к научно-исследовательской и вообще творческой работе в сфере педагогики, психологии и методики. Здесь приходится констатировать, что, хотя формально научно-исследовательская работа студентов-педагогов, реализуемая в форме студенческих конференций, курсовых и дипломных работ, считается научно-исследовательской, в большинстве случаев она представляет собой лишь более или менее удачную имитацию этой последней. Большая часть студенческих работ педагогической или методической направленности по своему уровню в принципе не может быть рекомендована к публикации даже частично. На III, даже на IV курсе педагогического вуза преобладают работы реферативного характера. Нечего и говорить о том, что при выпуске из вуза студенты, как правило, не обладают даже минимально необходимыми навыками научно-исследовательской работы и оформления научного текста, что дает себя знать при приеме в аспирантуру, а также при работе кафедры и научного руководителя с аспирантами.

Приходится констатировать с сожалением, что в настоящее время в стране отсутствует единая и продуманная система повышения педагогической квалификации как часть единой системы непрерывного педагогического образования. Причин тому несколько.

Во-первых, это причины экономического характера. Повышение квалификации стало в основном платным, что делает его малодоступным для рядового учителя. Уровень повышения квалификации в отдельных субъектах Российской Федерации крайне неровен, и во многих случаях такое образование превращается в формальное прослушивание лекций и участие в семинарах, причем не всегда высокого качества (см. об этом ниже); а поездка в Москву, Санкт-Петербург, другие педагогические «столицы» материально неподъемна. Даже поездки ведущих специалистов из Москвы и Санкт-Петербурга в регионы стали материально затруднены.

Во-вторых, это причины психологического характера. Установка на «выживание» не способствует потребности в профессиональном совершенствовании. Далее, у значительной части учителей в предшествующие десятилетия сложилось ригидное педагогическое мышление. Достигая в своей работе определенных профессиональных результатов, они не чувствуют *внутренней потребности в саморазвитии*, удовлетворяясь этими результатами и воспринимая новые тенденции в педагогике и педагогической психологии как нечто, не имеющее к ним прямого отношения, в лучшем случае как источник новых технологий, которые могут быть взяты ими на вооружение. И наконец, уровень философско-методологической, психологической и общепедагогической подготовки значительной части учителей, особенно вне культурных и научных центров, оставляет, мягко говоря, желать лучшего, что влечет за собой стремление многих даже думающих учителей ограничить повышение своей квалификации овладением новыми технологиями или вообще технологией работы по новым учебникам.

В-третьих, это причины, связанные с отсутствием системности в повышении квалификации. Остановимся на них более подробно. Любое повышение квалификации, в том числе

педагогической, представляет собой органическое звено процессов так называемой *вторичной социализации*. Дело в том, что любое профессиональное знание развивается с опережением по отношению к саморазвитию человека и тем более по отношению к системе профессионального образования. Чтобы быть адекватным развитию этого знания, профессионал должен постоянно «догонять» такое развитие, дополнять и развивать (самостоятельно или в рамках институализованного образования) свой уровень квалификации, усваивая накопившийся новый социальный опыт. Тем более это необходимо в таких ситуациях, когда то или иное знание развивается внезапным рывком и ситуация в данной профессиональной области постоянно меняется, иногда революционно. Так обстоит дело в последние годы с биологией, компьютерными науками, так обстоит дело и с образованием, переживающим в России так называемую педагогическую революцию. И вот здесь возникает расхождение между потребностью (социальной и индивидуально-личностной) в освоении нового социального опыта и готовностью системы образования представить этот опыт в форме содержания повышения квалификации как развивающуюся систему, обслуживаемую определенными предметами и направлениями и могущую быть представленной в виде тех или иных вариантов учебных планов и программ. Сейчас же эти учебные планы и программы в значительной мере случайны. Поэтому возникает исключительно важная *исследовательская* задача – определить содержание и пути дидактической реализации повышения педагогической квалификации применительно к его институализованным формам.

Но, как уже говорилось, в сложившейся ситуации нельзя пренебрегать и самостоятельным повышением квалификации. Между тем в стране отсутствует ясное представление о том, из чего оно должно складываться, какие образовательные, профессиональные, психологические задачи должно решать. Тем более отсутствует система публикаций, ориентированных на самостоятельное повышение квалификации массового учителя, дешевых и доступных, имеющих адекватную систему распространения. Они могут выступать либо в форме журнала с предметными приложениями, либо в форме подписной библиотечки с реализацией части тиража через книготорговую сеть.

В-четвертых, это причины кадрового характера. Как говорилось выше, научный уровень повышения педагогической квалификации в ряде субъектов РФ оставляет желать лучшего. Это вызвано в значительной степени тем, что в стране отсутствует система подготовки педагогов высшей квалификации, то есть квалификации, соответствующей мировому уровню, достаточно хорошо ориентированных в проблемах и тенденциях современного российского образования, имеющих философско-методологическую и психологическую подготовку. Образовательные учреждения по подготовке таких специалистов, которые были бы способны стать основой развернутой системы повышения педагогической квалификации в стране, отсутствуют; по-видимому, их целесообразно создавать на базе классических университетов (что позволило бы обеспечить и повышение их предметной квалификации), а где они отсутствуют – на базе педагогических университетов и институтов.

По описанным выше соображениям представляется оптимальным более широко использовать в системе повышения педагогической квалификации учителей и преподавателей вуза дистанционное (дистантное) образование (ценные разработки в этом направлении осуществляются Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, находящимся в Санкт-Петербурге, под руководством проф. В.Я. Шабеса).

В последние годы в РФ возникло большое число курсов повышения педагогической квалификации, ориентированных на подготовку учителей, способных работать по тем или иным инновационным педагогическим программам (система Эльконина-Давыдова, система Занкова, Образовательная программа «Школа 2100»). Эти успешно работающие подсистемы общей системы повышения педагогической квалификации имеют как свои минусы, так и свои плюсы по сравнению с общегосударственной подсистемой.

Главным минусом является то, что такие курсы, как правило, ориентируют учителей исключительно на работу по данной конкретной педагогической модели, не давая им адекватного представления о более общих, принципиальных методологических и психологических подходах, и в частности о других направлениях инновационного образования (или, что еще хуже, такое представление сводится к односторонней критике). Это тем более обидно, что уровень профессиональной подготовки в этих подсистемах, как правило, выше, чем в государственной подсистеме. Некоторым исключением является наша подсистема, где учителям дается обобщенное представление о парадигме развивающего (вариативного) образования и о сходствах и различиях разнообразных инновационных систем.

Главным плюсом является продуманная и хорошо действующая система переподготовки учителей на разных уровнях.

Проиллюстрируем ее опять-таки на примере «Школы 2100». Там предусмотрены курсы трех видов. 1. Ознакомительные курсы – для тех, кому требуется подготовка по всему комплексу на текущий учебный год. 2. Предметные курсы – для тех, кто заинтересован в подготовке по какому-либо одному из предметов комплекса. 3. Углубленные курсы – углубленная подготовка по одному из двух циклов (естественно-математический и гуманитарный), дающая права учителя-методиста, распространяющего систему на региональном уровне. На всех типах курсов, как уже говорилось, дается и обобщенное представление о развивающей парадигме образования. Перечисленные курсы проводятся в Москве на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования (бывший РИПКРО). Наряду с этим существуют формы повышения квалификации в отдельных субъектах РФ. Это, во-первых, выезд в них авторов учебников, методистов и др. с проведением семинаров (своего рода «педагогический десант»). Во-вторых, это курсы, проводимые на местах (на базе педвузов, учреждений повышения квалификации, Домов учителя и др.) в основном людьми, прошедшими углубленные курсы, иногда с участием специалистов из центра. При этом существенно подчеркнуть, что в «педагогических десантах» участвуют, как правило, директора школ, работающих по программам и учебникам наших авторов, управленцы и пр. Наконец, существует система консультаций для учителей и семинаров на базе школ, предусматривающих знакомство с опытом работы этих школ. Все эти формы повышения квалификации включают не только учителей, но и директоров школ, руководителей образовательных округов, методистов окружного уровня и др.

По-видимому, опыт функционирования подобной подсистемы может быть использован при поиске путей дальнейшего развития всей системы повышения педагогической квалификации.

12. Проблема одаренности

Одаренные дети наряду с детьми с аномальным развитием и детьми с асоциальным поведением входят в так называемую группу риска. Это означает, что общество, а вслед за ним и государство несут перед такими детьми особую ответственность и обязаны предпринимать специальные шаги для того, чтобы одаренные дети могли полностью себя реализовать и безболезненно интегрироваться в развивающееся общество.

Начнем с того, что ограничим круг проблем, которые нас интересуют в настоящей Программе. Так, существует группа «сверходаренных» детей с чрезвычайно ускоренным умственным развитием, из которых как раз и вырастают тринадцатилетние студенты и шахматные чемпионы. Они – контингент специальных школ и интернатов. Поскольку мы в Программе говорим о массовой школе, для нас проблема этой группы является в основном проблемой своевременной диагностики.

Существует и другая группа – дети с очень высоким уровнем *специализированных способностей*, например музыкальных или математических. Такие способности (или лежащие в их основе задатки) также нуждаются в ранней диагностике. Обычно дети этой группы обучаются в специализированных школах, и для массовой школы работа с ними также не является остро актуальной. Другой вопрос, что далеко не всюду и не всегда образовательная система может найти для таких детей организационную нишу.

Нас в данной Программе интересует третья группа, к которой относятся достаточно многочисленные дети, обучающиеся вместе с другими в обычной массовой школе, но отличающиеся от остальных *особой предрасположенностью к овладению той или иной образовательной областью, ранней психологической зрелостью* (отнюдь не сводящейся к высокому коэффициенту умственного развития), *высоким уровнем социальной культуры* (в смысле этого термина, принятом в настоящей Программе, см. следующий раздел) и т. д. Остановимся на проблемах, связанных с такими детьми, более подробно.

Начнем с того, что *проблема одаренных детей – не столько отбор, сколько обеспечение развития*. Иными словами, совершенно недостаточно грамотно и эффективно отобрать наиболее перспективных учащихся (хотя и это важно; по мнению специалистов, в качественном скачке точных и естественных наук в США немаловажную роль сыграла национальная программа поиска одаренных детей «Мерит») и поставить их в условия наибольшего благоприятствования. Основная задача – *так построить весь учебно-воспитательный процесс и его психологическое обеспечение, чтобы любые индивидуальные особенности детей, тающие в себе зерно опережающего развития в той или иной сфере, не прошли мимо нашего внимания, реализовывались и выращивались в нашей педагогической деятельности с этими детьми*.

В эпоху господства манипулятивной парадигмы образования, в старой школе, тенденция к унификации этой школы больно отзывалась и на судьбе одаренных детей. Их стремились подравнять под общий ранжир, чтобы школе было проще и удобнее функционировать. Все, от содержания среднего образования и стабильных учебников до «воспитательных мероприятий», было рассчитано на некоего несуществующего среднего ученика, под эталон которого и подгонялись все реальные дети. Вместо того чтобы улавливать и развивать любую творческую жилку, любую яркую мысль и яркую личность ребенка и подростка, манипулятивная и унифицирующая педагогика на практике душила его индивидуальность и способности, не давала им не только развертываться, но даже и проявиться. *Только переход к развивающей парадигме образования способен обеспечить саморазвитие личности любого, в том числе одаренного, ребенка*.

Диагностика наличных способностей – важный, но лишь вспомогательный инструмент диагностики психического развития. Точно так же, как врач, по словам Л.С. Выготского, при постановке диагноза интерпретирует показания термометра и рентгеновские снимки на основе всей системы медицинских знаний, психолог (и педагог) должен исходить при интерпретации результатов этой диагностики из общей концепции психического развития личности, и прежде всего из мысли Выготского о необходимости для педагогики и педагогической психологии ориентироваться на завтрашний, а не на сегодняшний день детского развития, на относительную, а не абсолютную успешность, на идею «зоны ближайшего развития».

Субъективно для самих детей не должно быть противопоставления «одаренного» (а значит, «хорошего») и «неодаренного» (значит, «так себе») ребенка. Школьник *должен отдавать себе отчет, что нет одинаковых людей*: у каждого есть что-то свое, что-то, что выделяет его из общей массы и делает уникальным. У одного это способность быстро и без ошибок решать математические задачи, у другого способность к рисованию, у третьего – золотые руки, могущие исправить любую неполадку у четвертого – предрасположенность к спортивным успехам, у пятого – к бальным танцам... *Иначе говоря, наше внимание к одаренным детям должно*

органически вписываться в образ мира любого ребенка. Оно должно быть для него совершенно естественным.

В сущности, при развивающей парадигме образования не нужно какой-то особой педагогической деятельности, направленной на одаренных детей. Вслед за Выготским сошлемся на Шопенгауэра: «Каждое дитя до известной степени гений». Так и надо с ним обращаться.

13. Образование и социальная культура

Овладение социальной культурой (в широком смысле) является, как уже говорилось выше, непременным условием процесса первичной социализации ребенка. *Социальная культура* (ниже мы будем говорить просто о «культуре») – это *способность человека самостоятельно выбрать способ поведения, стратегию, тактику и стиль деятельности, соответствующие нормативным требованиям общества или входящей в его состав социальной группы* (например, возрастной или профессиональной) *и в то же время оптимальные с точки зрения эффективности деятельности.* Культура (в этом смысле) складывается из следующих отдельных видов.

А. Культура учения. Она есть необходимый компонент личностного и познавательного развития учащихся. В объем культуры учения входит формирование адекватного отношения к (учебному) труду, овладение приемами учебной деятельности и т. д. Особым, исключительно важным компонентом культуры учения (в широком смысле, как культуры познания вообще) является информационная культура. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что овладение различными видами социальной культуры совершенно не обязательно связано с выделением особого предмета или предметов. Функции обучения культуре общения, например, успешно выполняет риторика, обучения информационной культуре – информатика и т. д. Очевидно, что закладывать основы культуры учения целесообразно уже на самых ранних этапах образования, возможно, на дошкольном этапе, и, уж во всяком случае, в младших классах начальной школы, где ведущей деятельностью, как известно, является познавательная. Конкретные пути и методы формирования культуры учения могут широко варьироваться от игровых приемов до решения проблемных задач. Возможно создание специального учебника (пособия).

Б. Культура мышления. Этим термином мы условно обозначаем тот вид культуры, который связан с построением логического рассуждения (выводного знания), овладением приемами самостоятельной познавательной деятельности и исследовательской работы, порождением структурно и содержательно организованного научного текста и т. д.

В. Бытовая культура. Это культура поведения в обычных («житейских») жизненных ситуациях, в особенности то, что можно метафорически назвать «экологией быта», то есть сохранение и улучшение непосредственной предметной и социальной среды. Так, например, существенной частью экологии быта и соответственно бытовой культуры является соблюдение чистоты в местах общего пользования.

Г. Культура общения (культура отношений). Сюда входит внутрисемейное общение, социально-ролевое общение в социальных ситуациях (уступить место старику или инвалиду), личностно-ориентированное общение в кругу друзей и знакомых (не хамить однокласснику на том лишь основании, что у тебя с ним приятельские или дружеские отношения), внутришкольное общение, в том числе отношения между учениками и учителями, учениками и учителями и администрацией школы. К этому кругу вопросов тяготеет проблема педагогического общения и стиля поведения учителя, а также проблема административной культуры в школе.

Д. Деловая, в том числе производственная культура.

Е. Правовая культура.

Ж. Политическая культура, то есть подготовка к осознанному участию в политической жизни демократического общества, культура политического общения и взаимодействия.

3. Эстетическая (художественная) культура (см. следующий раздел Программы).

Мы считаем, что введение всех этих видов культуры, особенно деловой, правовой и политической, в содержание среднего образования прямо направлено на сохранение России в числе ведущих стран мира, в том числе в современном высокотехнологическом производстве конкурентоспособных товаров, участии в мировом разделении труда и т. д., на оптимизацию общемировых, межгосударственных и вообще международных финансово-экономических, политических и культурных связей и отношений, на «укрепление и совершенствование правового государства», «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека» и «содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми» (Закон РФ «Об образовании»).

Вопросы, связанные с овладением бытовой, деловой, производственной и политической культурой на уровне, соответствующем уровню этой культуры в развитых странах Запада, являются предметом специального внимания как на международном уровне (программа ТАСИС Европейского Союза), так и на национальном (ср. специальную программу по овладению деловой культурой, разрабатываемую под руководством проф. П.Н. Шихирева под эгидой Торгово-промышленной палаты РФ).

Остро необходима разработка единой *системы овладения различными видами культуры на различных уровнях в соотношении с другими компонентами содержания среднего образования и в соответствии с возрастными возможностями учащихся*. Эта система, по нашему мнению, должна создаваться с учетом содержания и структуры непрерывного курса психологии и предметов художественного цикла.

14. Художественное образование

«В произведении искусства автор решает задачу на раскрытие смысла тех или иных явлений действительности, стоящую перед ним и одновременно значимую для других людей. <... > Развивающая функция искусства заключается в обогащении мировосприятия людей через усвоение и переживание разных взглядов на одни и те же явления действительности, воплощенных в произведениях разных авторов» (Леонтьев Д.А., 1998, с. 40–41).

Говоря в данном разделе о художественном образовании, мы имеем в виду не профессиональное образование (например, в музыкальной или художественной школе), а именно обогащение мировосприятия как важнейший и поэтому обязательный компонент содержания развивающего образования в массовой школе. При этом мы опираемся в психологическом плане на традицию школы Л.С. Выготского, а в педагогическом – на подход Б.М. Йеменского и его коллектива.

Искусство в школе выступает в трех основных ипостасях.

Во-первых, это *искусство как культура отношения ко всем явлениям жизни*. Искусство позволяет нам взглянуть на себя как бы со стороны, видя и реализуя в деятельности, в том числе в восприятии мира, не какие-то отдельные стороны своей личности, а личность как целое во всей полноте и комплексности ее функционирования в обществе, во всем многообразии ее психических компонентов. И особенно важно, что такое «отстранение» личности в искусстве является своего рода полигоном для развития эмоционально-волевых, этических и других сторон личности. Искусство дает нам эталон личностного развития. Мы учимся чувствовать, хотеть, относиться к другим людям через искусство. Оно – то, на чем мы учимся быть людьми. Например, нельзя дать юноше или девушке никаких рецептов, как чувствовать, им нельзя объяснить, что такое настоящая любовь. Понять это можно или наблюдая настоящую любовь в жизни и сопереживая ей (так везет не каждому!), или при помощи искусства.

Искусство приобщает нас к огромному человеческому опыту поисков нравственных ценностей, к находкам, к ошибкам, к вечной изменчивости этих поисков от века к веку, от народа к

народу, от одной общественной группы к другой. Искусство очеловечивает не назиданием: оно открывает путь к освоению огромного многовекового людского опыта восторга и презрения, любви и ненависти для формирования собственного опыта отношений, поисков сегодняшних, «сугубо личных» критериев нравственного и безнравственного.

Во-вторых, *искусство есть способность творчества, формируемая в художественной деятельности*. Очень часто мы представляем себе, что достаточно поставить человека перед картиной или посадить его в кинозал, чтобы он адекватно и сразу понял и усвоил то, что он увидел. Это явное заблуждение. Как всякому общению, общению с искусством надо специально учить. Человек, который *воспринимает* искусство, – это *сотворец* искусства, поэтому нам так важно научить его творить искусство. Мы даем ему определенную программу художественной деятельности, позволяющую получить в процессе восприятия искусства нечто максимально близкое той системе смыслов (личностных смыслов), которая была вложена в произведение его творцом.

Чтобы сделать переживание художника достоянием других людей, есть только один способ: сохранить саму ситуацию общения с искусством, побудить человека снова и снова создавать, творить переживание, а не воспроизводить его по готовому эталону. А для этого важно приобщить этого человека к самостоятельному художественному творчеству. Сотворение искусства есть условие сотворения переживания.

И в-третьих, *искусство есть постижение языков искусства*, то есть той системы специфических средств, владение которой и делает возможным сотворчество, общение с искусством. Для того чтобы само искусство могло развиваться, оно должно быть «пропущено через человека», человек должен «заговорить» на языке этого искусства. Если человек не владеет языком искусства, он не может участвовать в акте общения с искусством как равный, он не поднимется до уровня этого общения, и каким бы успешным ни было его приобщение к остальному общечеловеческому знанию, он неполноценный член общества.

Эти три ипостаси искусства и составляют основу художественного образования в массовой школе (см.: *Неменский*, 1987, 1993). Программа и пособия, разработанные Б.М. Неменским, входят в учебно-методическую систему «Школы 2100».

Остановимся в нашей Программе на четырех основных проблемах, связанных с овладением школьниками художественной культурой.

Первая из них – *возрастные ступени приобщения к художественной культуре*. Так, психологи полагают, что «в дошкольном и младшем школьном возрасте искусство выполняет функции приобщения ребенка к общекультурным ценностям... одновременно формируя у него отношение к искусству как реальности особого рода. <...> В возрасте 10–11 лет возникает существенная дифференциация типов и уровней отношения к искусству – от фиксации на фабульной стороне произведения до интереса к эстетическим выразительным средствам и внутреннему миру автора. Дифференциация типов отношения к искусству у разных людей и отношения к разным произведениям у одних и тех же людей является генеральной линией развития отношения к искусству в детском возрасте. <...> Опыт общения с искусством, оказывает определяющее влияние на уровень художественного развития личности. Последний находится также в определенной зависимости от уровня образованности» (*Леонтьев Д.А.*, 1998, с. 75).

Вторая проблема – *синтез различных видов искусств в единой художественной культуре*. Хотя опубликованная в выпуске 3 сборника «Школа 2100» программа Б.М. Неменского носит название «Изобразительные искусства и художественный труд», сам Б.М. Неменский ставит в ней задачу «синтеза пространственных и временных искусств». К сожалению, в практике школьного обучения отдельные виды искусства оторваны друг от друга (даже при наличии предмета «мировая художественная культура»). Однако уже стали появляться пособия, где данная задача успешно решается. Приведем в качестве примера книгу Д.К. Кирнарской «Классическая музыка для всех» (1997), где история европейской музыки подана на фоне раз-

вития изобразительных искусств, театра, литературы, что позволяет понять глубинную логику и закономерности развития европейской художественной культуры в целом.

Третья проблема – это *доминантные формы образования для разных художественных задач в единой системе художественного образования*. Б.М. Йеменский считает, в частности, что школа является прежде всего «зоной общей культуры», наряду с ней в единой системе выступают различные формы дополнительного образования (кружки, студии, клубы и т. д.) и самостоятельная художественная деятельность ребенка (доминанта творчества), наконец, специализированные художественные школы (доминанта художественного языка). Здесь мы приходим к исключительно важному общему положению о системном единстве школьного образования, различных форм дополнительного образования и самостоятельной деятельности ребенка в достижении одних и тех же образовательных (в частности, воспитательных) целей. Для художественного образования это особенно актуально.

Четвертая, по видимости более частная, но на деле весьма существенная, проблема – *место литературы в системе художественного образования*. Все думающие педагоги писали о том, что литература есть прежде всего предмет художественного цикла и призвана решать те же задачи, что и другие виды искусства. Именно такое понимание представлено в программе и учебниках по литературе «Школы 2100».

Выращивание у школьника художественной культуры значимо не только само по себе, как обеспечение определенной, необходимой стороны развития личности. Оно и непосредственно социально значимо в плане обеспечения производственной культуры общества. «Мы... связей между обучением искусству в школе и прочностью, конкурентоспособностью труда рабочих, инженеров, ученых в упор не видим, не понимаем», – сетует Б.М. Неменский (1993, с. 46), приводя в качестве положительного примера систему образования Японии.

В заключение нельзя не согласиться с Б.М. Неменским и в том, что художественная культура дает уникальную возможность синтеза национальных и общемировых ценностей. См. следующий раздел Программы.

15. Национально-региональный компонент в образовании

В годы, когда содержание образования определялось тотальной унификацией из центра и все школьники России от Мурманска до Нальчика и от Смоленска до Сахалина учились по одним и тем же учебникам, когда этническая идентификация отождествлялась с буржуазным национализмом, а краеведы были стерты в лагерную пыль, вопрос о национальном компоненте в российском образовании просто не возникал или сводился к обучению грамоте на родном языке и преподаванию этого языка фактически на правах иностранного. Сейчас, особенно после 1991 года, положение кардинально изменилось. Между тем вопросы, связанные с региональной и этнической вариативностью образования, во многом остаются нерешенными.

В настоящем разделе мы, естественно, не можем даже затронуть всю эту проблематику, не говоря уже о детальном анализе. Поэтому ограничимся указанием только на некоторые из возникающих проблем.

Начнем с *места образования в этнической идентификации ребенка и подростка*. (Под этнической идентификацией мы понимаем отождествление себя с определенной этнической группой.) Специалисты выделяют несколько видов этнической идентичности:

- *позитивная, или нормальная, этническая идентичность*, «при которой образ своего народа воспринимается как положительный, имеет место благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм, не переходящий в фаворитизм, толерантные установки на общение с другими народами, понимание их вклада в историю...» (Арутюнян, Дробижева, Сусоколов, 1998, с. 177);

- *этноцентричная идентичность*. «При такой идентичности присутствуют элементы направленного (на ту или иную культуру или вид контактов), но не агрессивного этно-изоляционизма, замкнутости. <...> В эмоциональной сфере... присутствуют элементы страха, беспокойства, напряженности. В когнитивной сфере разделяются лозунги типа: "Все для нации, и ничего против нации"» (Там же, с. 178);

- *этнодоминирующая идентичность*. При ней «не только этническая идентичность становится первостепенной среди других видов идентичностей (гражданин, мать, муж, представитель профессии и др.), но и достижение целей, интересов народа (возможно, и ложно понимаемых) начинает восприниматься как безусловно доминирующая ценность. <...> Такая идентичность обычно сопровождается признанием "прав народа" выше "прав человека", представлениями о превосходстве своего народа (часто иррационально объясняемом "особой миссией" в истории), дискриминационными установками в отношении других этнических групп, признанием правомерности "этнических чисток", осознанным стремлением не "смешиваться" с другими национальностями» (Там же);

- *этнический фанатизм* – «идентичность, при которой абсолютное доминирование этнических интересов и целей, часто иррационально понимаемых, сопровождается готовностью идти во имя них на любые жертвы и действия, вплоть до использования терроризма» (Там же, с. 178–179);

- *этническая индифферентность*, когда люди равнодушны к проблемам этничности, их собственная этническая принадлежность и этничность других никак не влияют на их поступки и поведение;

- *этнонигилизм в форме космополитизма* – «отрицание... этнических, этнокультурных ценностей; декларирование свободы от всего, связанного с этническим феноменом... демонстрация себя как "человека мира"» (Там же, с. 179). Возможна и невыраженная, амбивалентная идентичность, особенно в этнически смешанной среде.

Выше (в разделе «Образование и жизнь») мы указывали, что оптимальным является такое самосознание ребенка и подростка, при котором он осознает себя и членом этноса, и носителем национальной культуры, и членом многонациональной общности, россиянином, и членом мирового сообщества, гражданином мира. Это самосознание как раз и соответствует нормальной идентичности. Именно оно предполагается Законом РФ «Об образовании», когда он говорит о «приоритете общечеловеческих ценностей» и в то же время о «защите и развитии системой образования национальных культур... в условиях многонационального государства», об «интеграции личности в национальную и мировую культуру» и «содействии взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности».

Таким образом, *содержание образования* (включая сюда и воспитание) *должно быть ориентировано на выращивание у школьников нормального типа этнической идентичности*. В сущности, именно этот тезис отстаивал еще в 1926 году Л.С. Выготский, который писал: «Национальные формы развития представляют из себя несомненный и великий исторический факт. Поэтому, само собой разумеется, они входят непременно психологическим условием в наше школьное дело. <...> Национальная окраска человеческого поведения представляет из себя, как и все культурные приобретения, величайшую человеческую ценность, однако только тогда, когда она не становится футляром, который замыкает в себе человека, как улитку в раковину, и отгораживает его от всех внешних влияний. Сталкивание различных культур часто... давало прекрасные результаты в смысле развития новых форм культурного творчества. Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и есть единственный нормальный и нефальшивый путь поведения» (Выготский, 1926, с. 218).

В этих замечательных словах Выготского указан и один из путей к достижению поставленной цели. Это «сталкивание различных культур», или, как сейчас обычно говорят, «диалог

культур». Однако условием такого диалога является осознание школьником того факта, что он живет в многонациональной, многокультурной и многоязычной стране, где каждый народ и язык, каждая национальная культура самоценны и вносят свой вклад в российскую и мировую культуру. (Одним из шагов в этом направлении является пособие: *Леонтьев, 1998а.*)

Интересно, что первым идею диалога культур в школьном образовании высказал Л.Н. Толстой: «После изучения жизни своего народа, думаю, что при правильной постановке дела образования столь же важным предметом будет изучение жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев» (*Толстой, 1989, с. 456*). И в другом месте: «... является еще наука – языки, опять соответствующая критерию братства людей» (*Там же, с. 447*).

Малоисследованными являются пока *особенности психики различных народов*, которые необходимо учитывать в плане этнической вариативности содержания и методов образования. Еще Выготский заметил: «Если взять, к примеру, мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность (точнее, изображение людей. – *Авт.*)... станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран» (*Выготский, 1929, с. 377*). Особую, практически совсем не изученную проблему представляют собой не этнические, а *региональные* психологические особенности школьников, связанные с региональными ценностями; ср. выявленные М.В. Кузьминой «социокультурные детерминации» в многонациональных школах Камчатки, равно проявляющиеся в сознании и русских, и корякских, и других детей.

Региональный компонент в содержании школьного образования наиболее ярко реализуется в *региональной истории и региональной географии*. В некоторых регионах актуальна проблема *региональной культуры* (поморы, казаки и др.), а также *вклада региона в национальную культуру* (так, Орловская область связана с именами целой плеяды крупных русских писателей).

Следующая проблема – это особенности *этнопедагогической традиции* у различных народов России, которые невозможно не учитывать в методике, дидактике и системе воспитания.

И наконец, следует остановиться на *синтезе национальной и мировой культуры и истории* в преподавании соответствующих учебных предметов. Особенно благоприятные возможности для выращивания «нормальной этничности» предоставляют предметы художественного цикла, в том числе литература. С одной стороны, «необходимо привязать ребенка всеми его чувствами, эмоциями к древу культуры его народа» (*Неменский, 1987, с. 154*). С другой стороны, можно и нужно на материале искусства формировать «богатое чувство красоты и чувство уважения к культуре иных народов» (*Там же, с. 155*).

Что касается литературы, то синтез в едином курсе изучения произведений русской классической и современной литературы, произведений литератур других народов России и зарубежных литератур (особенно если они входят в реальный круг чтения школьников) дает возможность выработать отношение к другим языкам, другим литературам, другим культурам как языкам, литературам, культурам равноправным, привить и сделать органическим понимание того, что любой другой язык, культура, народ – это прежде всего и только *другой*, то есть нечто отличный, непохожий. Но другой не значит априори чужой, враждебный, недостойный. С другим языком, народом, другой культурой можно и нужно вступать в отношения диалога. Но конечной целью здесь является не «мирное сосуществование» различных национальных культур в одном сознании, а *интеграция и интериоризация этих культур*. Не то важно, что Шекспир англичанин и тем отличается от Толстого, но тоже великий писатель и достойный человек, а то, что он мне, русскому, близок и понятен, что он часть моего *духовного мира*.

Когда наш школьник естественно и свободно скажет «мой Шекспир», как он говорит «мой Пушкин», можно считать, что наша цель достигнута.

16. Воспитание

Существуют две противоположные трактовки воспитания. Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т. д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае воспитание превращается в своего рода манипулирование психикой учащегося, навязывание ему тех или иных ценностей и направлений развития «сверху». В то же время учащийся лишен персональной социальной, этической и прочей ответственности за принимаемые им решения, его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом (вернее, государством при молчаливом согласии общества) эталону.

Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его праве на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, к обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С. Газманом (1996) можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека развитого социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемые специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечить оптимальные условия для самостоятельного выбора и самостоятельного развития учащегося, его жизненного (личностного) самоопределения. Отсюда введенное Газманом понятие «педагогической поддержки» как совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей решения проблем, помощь ему в сохранении человеческого достоинства и достижении позитивных результатов в образовании, саморазвитии, общении, образе жизни, вообще в *самореализации*.

Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой – соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества.

Так понимаемое воспитание направлено в первую очередь на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель – формирование у детей *культуры достоинства*.

Что касается «педагогике необходимости», то «задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика, в принципе, выполняет хорошо. <...> Однако без педагогики свободы (т. е. если... у него не остается возможности для реализации собственного выбора) он воспитывается несвободным. Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль... в конечном счете диктуют методы, ориентированные не на внутреннее "хочу" ребенка, а на внешнее "надо". Отсюда эта педагогика не может существовать без санкций, без принуждения» (Газман, 1996, с. 14).

Очевидно, что «педагогике необходимости», в основе которой лежит понимание ребенка как объекта манипулятивного воспитания, если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и приня-

тия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии). Между тем, живя в молниеносно изменяющемся обществе и не имея возможности подготовить ребенка к определенному состоянию этого общества (плохо ли, хорошо ли, но именно это мы делали в советское время), мы просто не имеем другой разумной потенциальной цели образования, кроме как «выращивание» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В. Франкл).

Психологическим объектом воспитания являются рождаемые в ходе жизни личности в обществе личностные смыслы и смысловые установки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора. Личностный смысл как значение мира для человека и смысловая установка как эскиз будущих действий представляют собой внутренние регуляторы развития личности. Вера, совесть, честь – все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых правильных слов. За воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми.

Совершенно ясно, что в рамках данной Программы (дай вообще!) невозможно дать исчерпывающее описание процесса воспитания под обозначенным здесь углом зрения. Поэтому, не развертывая подробной аргументации, мы попытаемся сформулировать свою позицию в виде десяти основных принципов гуманистического (развивающего) воспитания.

Впервые эти принципы (здесь они модифицированы) были изложены в 1988 году в докладе А.А. Леонтьева на семинаре «Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы», проведенном секцией «Массовые коммуникации в обучении и воспитании» Педагогического общества РСФСР. Позже они были опубликованы в его же выступлении на круглом столе «Реформирование образования России» (1997 г, с. 33–35). В анонимной форме («Современное воспитание предполагает...») они изложены также в статье В.И. Байденко (1998, с. 170), где, однако, опущены принцип социального творчества и принцип развивающего образования.

Перечисленные здесь принципы близки выделенным А.Г. Асмоловым методологическим принципам воспитания. Это принцип включения личности в значимую деятельность, принцип демонстрации последствий поступка личности для референтной группы, принцип смены социальной позиции личности в группе и принцип учета ведущей мотивации личности при построении воспитательного процесса.

1. Принцип социальной активности. И целью воспитания, и критерием воспитания является не пассивное усвоение тех или иных норм ценностей, которые могут быть совершенно «правильными», социально значимыми, но которые для ребенка пустой звук, голая абстракция, а способность к социальному действию, социальному поступку (А.С. Макаренко, «коммунарская педагогика» И.П. Иванова). Его естественная активность должна быть направлена в социальное русло, и только через такую ориентацию его «самодеятельности» возможно само нравственное воспитание. Однако необходимо разделить три уровня личности, имеющие отношение к воспитанию как педагогическому феномену. Первый уровень – уровень *социальной установки*, то есть фиксированного оценочного отношения к тому или иному лицу, организации, событию, поступку. Для школы осуществить целенаправленное формирование таких социальных установок – вполне реальная задача. Второй уровень – уровень *убеждения*. Под убеждением мы понимаем целостную характеристику личности, отражающую то или иное осознанное самоопределение личности в социальном мире, самоидентификацию этой личности с определенной социальной группой, наконец, готовность этой личности к определенным социальным поступкам. Обеспечить формирование убеждений школа может только в том случае, если это не связано с так называемой конверсией – изменением «знака» убеждения и вообще его фундаментальной перестройкой. Представляется, кстати, что, не ставя себе задачей фор-

мирование определенных убеждений, школа вполне может ориентироваться на перевод самоопределения личности с уровня социальных установок на уровень убеждений. Третий уровень – это уровень *социально значимого поступка*.

Учитывая, что в школе законом воспрещена всякая политическая деятельность, в ней речь может идти только о выращивании определенного типа личности – личности, способной к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, то есть способной изменять позицию при изменяющихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т. д. Литература наряду с историей и обществоведением наиболее значима в этом плане. Не только не следует избегать выхода из условного школьного мирка в реальный большой мир; учебник литературы или истории может и обязан участвовать в формировании у школьника просоциальных, альтруистических, антитоталитаристских установок и по возможности убеждений.

2. Принцип социального творчества. Действие, которое совершает ребенок, поступок, который он совершает, может быть вынужденным, не осознанным и не «прожитым» (А.Н. Леонтьев) школьником, а может и должен быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления. Этот поступок он должен совершить сам, не под давлением, в том числе не под давлением коллектива (референтной группы). Ср. в «Концепции» ВНИКа «Школа»: «Если товарищеская среда... нивелирует личность, формирует слепое подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое, гражданское достоинство, какие бы благородные политические, социально значимые цели ни ставились при этом, такие общности есть суррогат коллективности» (Концепция общего среднего образования, 1988, с. 30).

3. Принцип взаимодействия личности и коллектива. Начнем с того, что под коллективом мы понимаем совсем не то, что было принято понимать в педагогике советского времени. Коллектив, как его трактуют А.В. Петровский и его школа, есть определенная ступень развития социальной группы, а именно «группа, где межличностные отношения опосредствованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» (Психологическая теория коллектива, 1997, с. 227).

В нашей педагогике, долго гордившейся своим «коллективизмом», в результате оказалось больше потерь, чем приобретений. Забыта основополагающая мысль А.С. Макаренко о том, что в образовательном учреждении один коллектив, включающий и учеников, и учителей. При этом ученический «коллектив», который по замыслу должен быть способом социального бытия ребенка, в последние советские десятилетия превратился в игрушку, в макет, своего рода демонстрационное средство реализации педагогических требований, полностью находящееся в руках школьной администрации и учителей. Это был способ манипулирования ребенком через коллектив. В результате мы разучились относиться к школьнику как к человеку и гражданину, элементарно уважать его мнение, позицию, его личность и даже мнение и позицию группы школьников, ученического «коллектива», если он оказывается способен на такую позицию. Дело в том, что школа оказалась изолированной от общества (но ср. противоположную позицию П.П. Блонского и Л.С. Выготского!), а социальная жизнь и активность ребенка в школьном коллективе стали имитацией реальной социальной жизни, социальной активности, игрой на макете. Именно поэтому наша система воспитания так быстро отмерла, как только резко изменилась социальная и социально-психологическая атмосфера в обществе. Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть (в тимуровском движении при всех его издержках был большой смысл!). Мы же все время сбиваем их на игры.

4. Принцип развивающего воспитания. «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сегодня школьник сформирует и выскажет какое-то мнение, примет решение, совершит социально значимое действие при помощи,

совете, поддержке, пусть даже подсказке товарищей, учителя, родителей – естественно, если он осознает эту позицию и примет ее как свою, иначе это будет простейший конформизм. Но завтра он будет уже способен сформировать мнение самостоятельно, принять собственное решение, ответственно совершить поступок – а в этом и состоит наша цель. Личностное развитие школьника предполагает опережающее его участие в деятельности коллектива. Но именно участие, а не конформное следование чужим требованиям, не бездумное подражание поступкам других. Иначе никакого развивающего воспитания не получится.

5. Принцип мотивированности. А.Н. Леонтьев писал: надо готовить почву для того, чтобы вносимые в сознание человека идеи приобрели для него субъективный, личностный смысл. А для этого следует прежде всего отдать себе отчет в том, что «воспитание личности без понимания ведущих ее мотивов будет неполным» (Асмолов, 1996а, с. 641). Пока же воспитание начинается с готовых ответов на незаданные и вообще не существующие для ребенка вопросы.

6. Принцип индивидуализации. Нельзя воспитывать скопом. Обратная связь в воспитании должна идти от конкретной личности, а не внешних признаков поведения. Ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное, а следовательно обедненное, «эталонное» представление о том, *каким он должен* быть, а в наше представление о том, *каким этот конкретный ребенок как личность мог бы стать*.

7. Принцип целостности воспитательного процесса. Удобные педагогические абстракции («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание» и т. п.) нельзя переносить в реальный воспитательный процесс. Как образование не сумма предметов, а формирование единого и целостного образа мира ребенка, так и воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке – трудовое воспитание, на другой – этическое, на третьей – эстетическое... У ребенка не только голова одна, у него и сердце одно!

8. Принцип единства образовательной среды. Процесс воспитания не дело одной только школы, и одна она обеспечить полноценное развитие личности ребенка просто не в состоянии. Ведь ребенок входит, во-первых, в другие – формальные и неформальные – общности, социальные группы и коллективы. Во-вторых, он является членом семьи и в этом своем качестве – постоянным объектом воспитания со стороны родителей и близких. Наконец, в-третьих, он живет в том же большом и сложном мире, в котором живем мы, взрослые, читает те же газеты и порой те же книги, смотрит, как и мы, телепередачи, более или менее активно участвует в делах взрослых, сопереживает их радостям и тревогам, задумывается над совсем недетскими вопросами. Его воспитывает вообще жизнь. Л.С. Выготский заметил 70 лет назад: «Воспитывать – значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети» (Выготский, 1926, с. 240). Ср. заключительные слова одной из последних статей О.С. Газмана: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества духовную жизнь. <...> Если дети, развиваясь, имеют перед собой образец уважительного отношения к миру, образец помощи и поддержки, они сами будут готовы нести добро не абстрактным людям, а человеку, который рядом с ними. Чтобы человек этот оставался самим собой и чтобы он мог сам строить свою жизнь» (Газман, 1997, с. 382). Особая и очень важная воспитательная проблема, связанная с единством образовательной среды (см. об этом понятии также в отдельном разделе данной Программы), – это создание *единой системы внутришкольного и внешкольного воспитания и образования вообще*, то есть системы, включающей общее среднее и дополнительное образование в качестве равноправных (хотя по объему несопоставимых) компонентов.

9. Принцип опоры на ведущую деятельность. Такой деятельностью для подростков, например, является деятельность общения (Д.Б. Эльконин). У них постоянный дефицит общения, и воспитание в этом возрасте должно входить в первую очередь именно в эту нишу. В более общей форме можно выразить ту же мысль следующим образом. Воспитание на различ-

ных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями «самодеятельности» и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью. Так, например, сказанное выше о воспитании как самоопределении едва ли в полной мере применимо к начальной школе.

Попробуем подвести основные итоги сказанному выше.

К воспитанию как нельзя лучше применимы известные слова П.П. Блонского, сказанные об обучении: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» (Блонский, 1961, с. 126). Оптимальным способом для этого является, как говорил Выготский, «правило, исходящее от всех, от коллектива, и адресованное тоже ко всему коллективу, поддержанное самим действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни», а это возможно, если школа сумеет «пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера». При этом «всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» (Выготский, 1926, с. 237, 240, 231). Воспитание, следовательно, не есть внушение учащимся каких-то принципов жизни и деятельности, не есть навязывание им системы отношений, но поддержка и выращивание *естественной человечности в детях*.

17. Родительские организации

В свете сказанного выше чрезвычайно актуальной представляется задача создания в рамках Межрегиональной общественной организации «Школа 2100» новой общественной организации родителей – Всероссийского родительского комитета.

Основными целями создания такой организации будут являться: объединение родителей в целях защиты законных прав и интересов детей (в соответствии с п. 1 ст. 52 Закона РФ «Об образовании» – «Права и обязанности родителей (законных представителей)»):

- разъяснение и участие родителей в осуществлении образовательной политики РФ как на государственном, так и на общественном уровне, что становится особенно актуальным в связи с происходящим сейчас дальнейшим реформированием системы образования Российской Федерации, предусматривающим более широкое участие родителей в управлении образованием;

- общественный контроль за деятельностью министерств и ведомств, занимающихся вопросами образования и охраны здоровья детей, а также вопросами социальной политики;

- пропаганда среди родителей передовых педагогических идей, прежде всего идей развивающего и вариативного образования, и обеспечение их активного сотрудничества с органами образования и здравоохранения и общественными организациями в деле обеспечения нормального физического, психического и морально-этического развития детей и юношества.

Всероссийский родительский комитет призван координировать и направлять активность родителей, осуществляемую на уровне отдельных образовательных учреждений и на уровне отдельных регионов (субъектов РФ). Комитет мыслится как верхнее звено системы родительских организаций (школа – город или район – субъект РФ) и должен избираться демократическим путем.

Подобные организации имеются во многих странах мира. По нашей просьбе Федеральный родительский совет (Bundeselternrat) Германии предоставил нам комплект материалов о своей деятельности. По ним можно судить, насколько большое положительное воздействие оказывает деятельность ФРС на развитие образовательной системы своей страны и каким авторитетом он пользуется не только в педагогической сфере, но и на уровне политического руководства страны. Так, в начале 1995 года с руководством ФРС встречался и имел весьма деловую

беседу Президент ФРГ Р. Херцог. ФРС выступает с важными инициативами, адресованными руководству страны, отдельным министерствам и ведомствам, общественному мнению (только в двух последних номерах его бюллетеня «Родители в школе» опубликованы резолюции и другие материалы о проблемах обучения в средних классах, о соотношении общего и профессионального образования в реальных школах, о программе «Собственный учебник – собственная голова», о физкультуре в школе, об орфографической реформе, о пропаганде мира на уроках и во внеклассной работе, о социальных и научных проблемах системы ценностей современных немецких школьников, о сотрудничестве школ стран Европы, об обеспечении социальной и экономической компетентности выпускников и многое другое), проводит конференции (федеральные, региональные, по типам школ и т. д.), осуществляет большую издательскую деятельность (например, тремя изданиями выпущена адресованная родителям книга «Дорогие родители!.. 71 письмо четверых школьных психологов, адресованных родителям»).

В Брюсселе базируется Европейская организация родителей, объединяющая родительские организации 17 стран (страны Европейского Союза, Норвегия и Польша) и представляющая интересы родителей около 100 млн детей. В конце 1996 года на генеральной конференции этой организации обсуждались вопросы «Насилие в школе» и «Партнерство родителей и учителей». Президентом избрана представительница Ирландии Мэри Килин.

Как и аналогичные организации в других странах, Всероссийский родительский комитет призван быть политически не ангажированным и внепартийным. Мы надеемся, что он станет активным проводником идей развивающего и вариативного образования в системе образования России.

Естественно, есть опасность, что родительские организации вместо того, чтобы приобрести подлинно общественный характер и стать важным связующим звеном между обществом и системой образования, превратятся в еще одну бюрократическую структуру. Еще более реальна опасность превращения их в своего рода бюро жалоб. Чтобы всего этого не произошло, очень важны поддержка и контроль с обеих сторон: и со стороны ученых-педагогов и психологов, и со стороны Минобразования и региональных органов управления образованием.

18. Детские и молодежные организации

Нельзя не согласиться с О.С. Газманом, что в детских организациях советского времени (пионеры, октябрята) было рациональное зерно. «Отказываясь от положительного в нашем опыте, мы выплескиваем вместе с застойной идеологической водой и ребенка – гуманные демократические способы работы с детскими общностями, которыми владеем, лучшие образцы которых и для мировой-то педагогики имеют ценность, а уж для нашего общинного российского менталитета тем более» (Газман, 1997, с. 378–379). Нынешние детские организации хотя и многочисленны, но раздроблены, чаще всего сильно политизированы и плохо продуманы с точки зрения возрастной и социальной психологии. Интересный обзор состояния российского детского движения по состоянию на декабрь 1998 года был дан журналом «Итоги» (1998, № 49).

Чтобы детская организация была жизнеспособной, она должна отвечать нескольким взаимосвязанным требованиям. Содержание ее деятельности должно быть значимым (лично и социально). «Самоактуализирующиеся люди, – писал Абрахам Маслоу, – все без исключения вовлечены в какое-то дело. <...> Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них» (Маслоу, 1982, с. ПО). Она должна отвечать реальным, а не навязанным ценностям детей и подростков. Она должна быть самоуправляемой (не взрослые «принимают» в нее детей, а дети – взрослых, если сочтут их достойными!). Она должна включать в себя систему норм, правил поведения, символов, ритуалов и отвечать доминирующей потребности

подростка, потребности в общении. Одним словом, она должна соответствовать всему тому, что знает о детях и подростках современная психология.

В рамках настоящей Программы мы не можем дать подробный анализ этой проблемы под углом зрения доминирующих интересов и ценностных ориентации у различных возрастных групп школьников. Укажем только на несколько возможных сфер общественной деятельности подростков и молодежи в рамках детских (молодежных) организаций.

Это социальная работа, помощь старикам и больным (аналог тимуровского движения в советское время). Это, далее, помощь младшим детям, причем отнюдь не только в форме «вожатства»: она обязательно должна быть направлена и на бездомных детей, детей, воспитывающихся в детдомах и интернатах, и пр., то есть участвовать в решении общенациональных социальных задач.

Еще одна сфера – экология, окружающая среда. Очень существенная в психологическом отношении сфера охватывает проблемы здоровья и спорта. Далее, это исторические клубы и аналогичные им формы общественной деятельности, в воспитательном плане ориентируемые на активизацию интереса к прошлому и культурным ценностям своей Родины. Это также краеведческая деятельность, сосредоточенная на локальной (региональной) истории и культуре. Это деятельность по установлению и поддержанию международных связей со школьниками других стран. Наконец, это художественная (в широком смысле) активность, реализующая не только эстетические потребности, но и другие потребности подростков и молодежи (чрезвычайный интерес в этом отношении представляет движение «толкинистов», до сих пор не получившее, впрочем, удовлетворительной психолого-педагогической интерпретации). Возможны и другие формы – читательские клубы, клубы изобретателей и т. д. Но во всех случаях эти формы и сферы деятельности детских (молодежных) организаций не должны восприниматься школьниками как нечто общественно незначимое и создаваемое для них взрослыми исключительно в воспитательных целях.

В рамках МОО «Школа 2100» предполагается создание специальной общественной организации подростков, в основу деятельности которой планируется положить данные возрастной и социальной психологии. Такая организация (естественно, внепартийная и внеполитическая) должна представить собой существенный компонент образовательной среды современного российского школьника, содействовать полноценному личностному развитию и реализовать все многообразие ведущих интересов подростков, а также помочь в овладении ими различными видами культуры – от бытовой до политической. Однако ее создание требует серьезного предварительного исследования в психологическом, социологическом и педагогическом плане.

19. Перспективы разработки Программы

Разработка и реализация Образовательной программы «Школа 2100» мыслится как добровольная совместная творческая деятельность различных лиц и организаций, направленная на совершенствование российской системы образования, дальнейшее внедрение в нее идей развивающего, вариативного и непрерывного образования и обеспечение ее программами, учебниками и другими материалами нового поколения.

От *региональных отделений МОО «Школа 2100»* мы ожидаем прежде всего активности в распространении идей Программы среди учителей и руководителей школ региона: в построении не только сверху, но и снизу новой системы повышения квалификации учителей, системы родительских организаций, детских организаций; в работе с региональными вузами, как педагогическими, так и классическими университетами, в сфере научного обоснования и развития наиболее актуальных идей Программы: в обосновании содержания национально-региональ-

ного компонента содержания образования применительно к данному региону и разработке соответствующих методических рекомендаций.

Учителя школ и других образовательных учреждений могли бы пропагандировать основные положения Программы в своих школах и среди родителей; принять активное участие в разработке методик и технологий преподавания, написании соответствующих методических рекомендаций; участвовать в экспериментальной проверке программ и учебников «Школы 2100», их обсуждении и доработке; реализовать содержащиеся в Программе подходы к воспитанию в своей конкретной воспитательной деятельности.

Директора школ и их заместители могли бы оказать неоценимую помощь и содействие в продвижении концепции Программы в те школы, которые пока не опираются на идеи развивающего, вариативного и непрерывного образования; в постройке «снизу» системы повышения квалификации и объединении родителей в родительские организации, а также в создании детских организаций; в помощи учителям своих школ, работающим по учебникам, программам и методикам «Школы 2100», и руководстве научно-методической работой учителей в рамках Программы; в реализации воспитательного компонента Программы.

Мы призываем *руководителей регионального звена системы образования*, разделяющих идеи Программы, поддерживать те школы, которые работают в ее русле; пропагандировать эти идеи в других школах; взять на себя построение интегрированной системы общего среднего и дополнительного образования в своем регионе; способствовать созданию новой системы повышения квалификации, родительских и детских организаций, а также научно-методической работе учителей в рамках Программы.

Руководители, преподаватели и научные сотрудники педагогических вузов, классических университетов, педагогических колледжей могли бы принять участие в дальнейшей научно-исследовательской и научно-методической разработке идей Программы и внедрении результатов этой разработки в педагогическую практику; в написании новых учебников и программ, другой учебной литературы; в построении единой системы непрерывного педагогического образования на новой основе и обеспечении ее новыми программами и учебниками по предметам психолого-педагогического цикла.

Мы просим *руководителей и сотрудников Министерства образования РФ*, разделяющих основные идеи настоящей Программы, способствовать ее дальнейшей разработке и продвижению в регионы, а главное, систематически поддерживать те школы, которые выражают желание и проявляют готовность работать по материалам «Школы 2100». Мы готовы в любой форме сотрудничать с министерством и ждем от него встречных шагов.

Со своей стороны руководство МОО «Школа 2100» готово оказать всем перечисленным здесь категориям деятелей образования всестороннюю поддержку в форме методической помощи, повышения квалификации, консультаций, научного руководства, предоставления возможностей публикации и т. д.

Нам кажется принципиально важным, чтобы наша Программа стала достоянием *родителей* и чтобы они – в рамках родительских организаций, которые вместе с ними нам еще предстоит создавать, или вне таких организаций – оказали идеям Программы общественную поддержку.

Мы обращаемся к *журналистам, деятелям культуры, искусства, науки* с призывом поддержать нашу общественную инициативу и принять посильное личное участие в дальнейшей разработке Программы и пропаганде ее идей, представляющихся нам социально и культурно значимыми.

* * *

Только в том случае, если Образовательная программа будет разрабатываться и воплощаться в жизнь на всех уровнях российской системы образования, усилиями всех перечисленных и не перечисленных здесь специалистов-ученых, учителей и преподавателей вузов, руководителей различных звеньев образовательной системы, только в этом случае наша школа имеет реальный шанс на полноценное развитие в направлении, обрисованном в Программе.

Летом 1917 года великий русский педагог Павел Петрович Блонский опубликовал небольшую книгу, которая была «томов премногих тяжелей». Она называлась «Задачи и методы новой народной школы».

Хотелось бы в заключение Программы привести эпиграф к этой книге. Он взят Блонским у Л.Н. Толстого:

«Будущего нет: оно делается нами».

4.2. Портрет выпускника начальной школы, занимавшегося по программе «Школа 2100»²⁷

Настоящий документ опирается на проект «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» (2000), в подготовке которого принимали участие и некоторые члены нашего авторского коллектива (Р.Н. Бунеев и А.А. Леонтьев). Указанный проект концепции включает в качестве одного из основных компонентов раздел «Характеристика младшего школьника к концу обучения в начальной школе». В ней зафиксированы ожидаемые результаты в сфере физического развития, познавательного развития, художественно-эстетического развития и социально-личностного развития младшего школьника к моменту его перехода из начальной школы в основную.

В рамках ассоциации «Школа 2000...», а позже – Образовательной программы «Школа 2100» и Межрегиональной общественной организации в поддержку развития этой Образовательной программы, уже около 10 лет ведется подготовка учебников и программ для начальной школы (Образовательная программа «Школа 2100», 2000). Все эти учебники входят в федеральный список учебников как единый комплект. Сформировалась единая *образовательная система*, представляющая собой одно из ответвлений развивающего образования (Образовательная программа «Школа 2100», 2000; *Леонтьев*, 2000б). В настоящее время (начало 2001 года) по этой образовательной системе полностью или частично работает свыше 4 тыс. школ России.

В настоящей статье подводятся некоторые итоги этой деятельности. Здесь дается обобщенная и в то же время реальная характеристика особенностей младшего школьника, прошедшего начальную школу по системе «Школа 2100». Необходимость такой характеристики связана с тем, что психолого-педагогический «профиль» реального выпускника *нашей* начальной школы значительно отличается от среднего уровня выпускника обычной (традиционной) массовой начальной школы, что часто вызывает трудности в работе с ними у учителей основной школы. Именно на них в первую очередь и рассчитана статья: учитель, сталкивающийся с детьми, прошедшими начальную школу по нашей системе, должен знать, с кем он имеет дело.

Из всего вышесказанного видно, что предлагаемый «Портрет выпускника начальной школы...» описывает не просто ожидаемые требования (как упомянутый в начале проект концепции), но реальные результаты работы по нашей образовательной системе. Он построен по схеме, предложенной в проекте концепции (познавательное развитие – социально-личностное развитие; проблемы физического и художественно-эстетического развития нами здесь не затрагиваются; о художественно-эстетическом развитии младших школьников см.: *Нвмвнский*, 1999; *Куревина, Лутцева*, 1999).

Поскольку в некоторых школах, работающих по системе «Школа 2100», используются наши учебники и программы только по части предметов учебного плана начальной школы (только родной язык, только математика, только окружающий мир и т. д.), «портрет выпускника» дается по отдельным предметным областям (словесность, включая риторiku, окружающий мир (мир и человек), информатика). Естественно, умения, способности, склонности, особенности личного развития, охарактеризованные на материале той или иной предметной области, не дублируются при обращении к другим предметным областям.

²⁷ Настоящий документ подготовлен авторским коллективом в составе: Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев, А.А. Вахрушев, А.В. Горячев, Д.Д. Данилов, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев (руководитель авторского коллектива), А.С. Раутиан.

Познавательное развитие

Чтение и письмо, родной язык, литература. Обеспечивается учебная инициативность, вообще инициативность в познавательной деятельности; самостоятельность суждений, способность самостоятельного поиска способов и средств деятельности. Заложены основы умения добывать недостающую информацию различными способами. Сформированы осмысленное отношение к слову, способность к рефлексии. Для детей характерен богатый словарный запас (как активный, так и пассивный и потенциальный). Они владеют различными способами раскрытия значения незнакомого слова (от понимания в контексте до работы со словарем). Сформирована целостная картина мира через литературу (в единстве автора, исторической эпохи, отдельного произведения).

Интерес к предметам «чтение» и «русский язык» сформирован средствами самих предметов. У детей обеспечено стойкое желание читать.

Риторика. Специальными занятиями повышается уровень функциональной грамотности (темы «Приемы подготовки устного выступления», «Учимся слушать», «Учимся читать» и пр.). На материале усвоения закономерностей эффективного общения осуществляется развитие интеллекта.

Развитие общеучебных умений на материале словесности. Заложены основы формирования функционально грамотной личности. Обеспечена способность к чтению текстов разных типов, стилей и жанров, к «медленному» чтению и «диалогу» с автором при чтении художественного текста. Сформировано умение сопоставить прочитанные тексты по разным параметрам (тема, проблема, герой и др.). Сформированы первоначальные умения чтения учебно-научного текста. Развита антиципация, память, компрессия, механизм эквивалентных замен). Обеспечено самостоятельное осмысленное чтение про себя.

Окружающий мир (мир и человек). Сформированы наблюдательность, склонность искать причины увиденного, склонность искать место данному факту (событию) среди подобных явлений, что является условием формирования в сознании школьников целостной картины мира. Дети свободно владеют базисными знаниями в данной предметной области и способны использовать их в практической жизни.

Ребенок понимает и принимает допустимость разных ответов на один вопрос. Сформирована склонность к размышлению, школьник умеет «собраться с мыслями», не давая мгновенного (выученного) ответа на вопрос. Сформированы потребность и умение пользоваться при поиске ответа на вопрос книгами и другими источниками информации. Сформированы потребность и умения аргументации своего мнения.

Выпускник начальной школы обладает общими, предварительными и образными, представлениями об истории и современности России, всего человеческого общества, имеет начальные представления о важнейших понятиях обществоведения (личность, общество, государство и др.). Он может на доступных примерах указывать на наличие в обществе внутренних взаимосвязей, которые объединяют каждого человека с его семьей, друзьями и знакомыми, земляками и соотечественниками, со всем человечеством. На начальном уровне он умеет ориентироваться в историческом времени, вести счет времени, может работать на образной исторической карте.

Информатика. Школьник умеет составлять аккуратные описания известных ему объектов, их поведения и рассуждений о них: умеет описывать отдельные предметы в виде пар «атрибут – значение» (ему знакомы термины «признак» и «значение признака»); может назвать составные части предмета и рассказать о вкладе поведения составных частей в поведение предмета в целом; может для отдельного предмета назвать одно или несколько общих названий и изобразить схемы классификаций (разные); может разделить целое действие на отдельные

операции и описать действие через последовательность этих операций, используя ветвления, повторения и вложенные описания действий (ему знаком термин «алгоритм»); может быть, еще не может полностью самостоятельно нарисовать схему отношений между разными предметами или понятиями, но может из предложенных схем выбрать ту, которая соответствует описываемой ситуации; может изобразить простые (то есть короткие) причинно-следственные цепочки для знакомых областей знаний.

При этом ученик понимает, что схемы могут быть разными, но при этом одинаково правильными, все зависит от точки зрения. Поэтому ученик умеет не только предложить свою схему (описание предмета, общего названия, действия или цепочки рассуждений), но и аргументировать свой выбор. Ученик может отличить схему с другой точки зрения (или другой степени детальности) от схемы с ошибкой.

Социально-личностное развитие

Чтение, письмо, родной язык, литература. На материале этих предметов сформирована любознательность. Развиты эмоционально-смысловое отношение к прочитанным текстам, способность к переносу себя на героя, сопереживанию. Сформирована самостоятельность суждений.

Риторика. Формируются доброжелательное отношение к людям, стремление к взаимодействию и сотрудничеству. Произошло осмысление важности общения, культуры речевого общения для успешной самореализации. Актуализованы психологические качества личности, связанные с развитием креативных способностей, воображения, гуманитарного мышления. Развиты навыки оценки и самооценки (на материале общения).

Окружающий мир (мир и человек). Сформирована искренность суждений, незакрытость, отсутствует боязнь обнаружить свою индивидуальность. Поддерживаются любопытство и любознательность, желание самостоятельного поиска ответов на вопросы. Обеспечено вовлечение окружающих (родителей и друзей) в собственную интеллектуальную жизнь, желание и умение обсуждать со взрослыми свои жизненные и учебные проблемы, совместно искать и находить их правильное решение. Сформирована склонность рассказывать об увиденном и услышанном, пересказывать прочитанное приятелям и взрослым, что в свою очередь обеспечивает понимание его самим ребенком. Сформировано умение слушать, извлекать пользу из опыта одноклассников, работать вместе, будучи заинтересованным в общем успехе. Поддерживаются и стимулируются доброжелательность к окружающим людям и живым организмам, способность ощущать гармонию природы и получать радость от общения с ней.

Литература

Андреева Г.М. Значение идей А.Н. Леонтьева для развития марксистской социальной психологии // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 54–65.

Андреевская В.В. Психология усвоения иностранных языков на разных возрастных ступенях // Обучение и развитие младших школьников: мат-лы симпозиума / Под ред. Г.С. Костюка. Киев, 1970.

Антология гуманной педагогики. М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996.

Арутюнян Ю.В., Дробизева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. М.: Аспект-пресс, 1998.

Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопр. психол. 1990. № 5. С. 5–12.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996а.

Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности: Дис. в виде научного доклада... доктора психол. наук. М., 1996б.

Асмолов А.Г. Образование и развитие человеческого потенциала в России // Докл. о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 год / Под общ. ред. Ю.Е. Федорова. М.: Права человека, 1999.

Асмолов А.Г. А.А. Леонтьев и феноменология энциклопедического мышления // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М: Смысл, 2008. С. 322–330.

Асмолов А.Г. От «Разума в обществе» Л.С. Выготского к «Деятельному уму» А.А. Леонтьева: Эссе о культурном герое // Вопр. психол. 2016. № 6. В печати.

Байденко В.И. О концепции воспитания в системе общего и профессионального образования Российской Федерации // Гуманизация образования. 1998. Вып. 4.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.: Просвещение, 1965а.

Беляев Б.В. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. 1965б. № 3. С. 37–46.

Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: АПР РСФСР, 1961.

Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопр. психол. 1997. № 1. С. 33–44.

Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. М.: МПСИ, 2000.

Бруйный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Что это значит – учить читать? // «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М.: Баласс, 1998. С. 80–85.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Гитович И.Е., Адельгейм И.Е. Концепция и программа курса литературного образования в средней школе (5-11 кл.) // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. М.: Баласс, 1997. С. 37–66.

Бурденюк Г.М. Опыт исследования языкового материала с целью разработки методики обучения (на примере предлогов английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Величковский Б.М. Функциональная организация познавательных процессов: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. М., 1987.

Вербичский А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.

Виншалек А., Леонтьев А.А., Степанова Л.В. Научные основы принципа активной коммуникативности // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1982. С. 72–80.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979.

Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М.: Русская энциклопедия, 1998.

Воспитание – проблема современного образования в России. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926.

Выготский Л.С. К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3. С. 367–377.

Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М., 1935.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: АПН СССР, 1956.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 4: Проблема возраста / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1984а.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 6: Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984б.

Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1986. № 1. С. 52–63.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991а.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991б.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996а.

Выготский Л.С. Серия «Антология гуманной педагогики». М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996б.

Табай Т.В. Педагогическая психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. 1996. Вып. 6. С. 10–38.

Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки (1996 г.) // Инновационное движение в российском школьном образовании. М.: Парсифаль, 1997.

Гегечкори Л.Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. Тбилиси, 1975.

Гессен СИ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.

Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психол. 1975. № 1. С. 100–111.

Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. К вопросу о развитии лингвистических способностей учащихся в процессе обучения иностранным языкам // Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970. С. 238–239.

Гуманизация образования. Вып. 4. М., 1998.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.

Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 296–301.

Давыдов В.В. Проблемы педагогической и детской психологии в трудах Л.С. Выготского // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996а. С. 477–504.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996б.

Давыдов В.В. Последние выступления. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998.

Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев: Вища школа, 1976.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. 3-е изд., перераб. Минск: Университетское, 1993.

Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. Ереван: Луйс, 1984.

Забродин Ю.М. Программа курса «Психология» 8–11 классы: учебный курс. М.: МПГУ, 1997.

Забродин Ю.М., Попова М.В. Психология в школе. Экспериментальный учебный курс для подростков. Учебно-методическое пособие для учителя. М: Всерос. научно-практич. центр профориентации и психол. поддержки населения, 1994.

Занков Л.В. О начальном обучении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.

Зарандия М.М. К вопросу об умственных возможностях детей дошкольного возраста // Экспериментальные исследования по проблеме перестройки начального обучения. Тбилиси, 1969. С. 19–25.

Засурский Я.Н. Профессор-поэт // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева М.: Смысл, 2008. С. 336–338.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998.

Зимняя И., Леонтьев А. Психологические особенности овладения иностранным языком // Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. Тез. докл. и выступ. М., 1969. С. 146–148.

Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. С. 39–48.

Зинченко В.П. Посох Осипа Манделъштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997.

Из лингвистического наследия Л.В. Щербы // Вопр. языкознания. 1962. № 2. С. 96–101.

Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

Ильев И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Исследования проблем психологии творчества / Отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1983.

Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983а.

Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983б.

- Кан-Калик В.А.* Основы профессионально-педагогического общения. Грозный: ЧИГУ, 1979.
- Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.
- Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
- Кирнарская Д.К.* Классическая музыка для всех. М.: Слово, 1997.
- Китайгородская Г.А.* Научно-методическое пособие для преподавателей (интенсивный курс). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
- Китайгородская Г.А.* А.А. Леонтьев и интенсивное обучение иностранным языкам // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева М.: Смысл, 2008. С. 275–280.
- Климов Е.А.* Путь в профессию. Л.: Лениздат, 1974.
- Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
- Коломинский Я.Л.* Мой друг Леша Леонтьев // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 339–341.
- Коммуникативность и современные методы обучения русскому языку иностранцев. Метод, письмо. М.: Изд-во Мин-ва высшего и среднего спец. образования СССР; Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 1983.
- Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Наука, 1988.
- Концепция общего среднего образования. Проект. М.: ВНИК «Школа», 1988.
- Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа (плюс и минус). 2000. № 8. С. 8–26.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. 3-е изд. М.: Русский язык, 1984.
- Крупская Н.К.* Избранные педагогические произведения. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
- Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
- Кузьмина Н.В., Реан А.А.* Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск: НИЦ развития творчества молодежи, 1993.
- Куревина О.А., Лутцева Е.А.* Программа курса «Эстетическое мышление и художественный труд». 1–4 классы // «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации. Вып. 3. М.: Баласс, 1999. С. 148–158.
- Лебедев П.А.* Психолого-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева. М.: Педагогика, 1998.
- Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.
- Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.
- Леонтьев А.А.* Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III Варшавском конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1976. С. 100–112.
- Леонтьев А.А.* Проблема системности в методике обучения иностранцев русскому языку и понятие интенсификации // Русский язык за рубежом. 1978. № 6. С. 47–51.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
- Леонтьев А.А.* Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Теория и практика преподавания русского

языка и литературы. Роль преподавания в процессе обучения. Докл. советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. М: Русский язык, 1980. С. 55–64.

Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранному языку // Русский язык за рубежом. 1982. № 4. С. 48–52.

Леонтьев А.А. Педагогическая ситуация. Чему учить? // Знание – сила. 1989. № 11. С. 64–69.

Леонтьев А.А. Эссе homo («Вершинная» психология и перспективы исследования деятельности) // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / Под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. М.: АПН СССР, 1990. С. 5–14.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997а.

Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла (концепция современной общеобразовательной школы) // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. М.: Баласс, 1997б. С. 9–23.

Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд. М.: Смысл, 1997в.

Леонтьев А.А. Выступление на Круглом столе «Реформирование образования России» // Педагогика. 1997 г. № 5. С. 33–35.

Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии. М.: МПСИ, 1998а.

Леонтьев А.А. «Научить человека фантазии...» (творчество и развивающее образование) // Вопр. психол. 1998б. № 6. С. 82–85.

Леонтьев А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // «Школа 2000...». Концепции, программы, технологии. Вып. 2. М.: Баласс, 1998 в. С. 11–20.

Леонтьев А.А. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения // Школа 2100. Вып. 3. М.: Баласс, 1999а. С. 78–84.

Леонтьев А.А. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100» // Развитие личности. 1999б. № 1. С. 40–52.

Леонтьев А.А. Образование // Человек. Философско-энциклопедический словарь. М., 2000а. С. 233–235.

Леонтьев А.А. Система образования в России // «Школа 2100»: Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 4. М.: Баласс, 2000б. С. 71–106.

Леонтьев А.А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001а.

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001б.

Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001в.

Леонтьев А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001 г.

Леонтьев А.А. Патриотическое воспитание и национальное образование // Начальная школа (плюс и минус). 2002. № 4. С. 4–6.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. (Вопросы психологии понимания. Труды Ин-та психологии). 1947. Вып. 7. С. 3–40.

Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность // Проблемы научного коммунизма. Вып. 2. М.: Мысль, 1968. С. 30–42.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

- Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М: Педагогика, 1983. Т. 1, 2.
- Леонтьев А.Н.* Философия психологии. Из научного наследия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
- Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С Выготского // *Вопр. психол.* 1998. № 1. С. 108–124.
- Леонтьев А.Н.* Лекции по психологии. М.: Смысл, 2000.
- Леонтьев А.Н., Лурия А.Р.* Экзамен и психика // *Экзамен и психика.* М.; Л.: Гослитиздат, 1929. С. 11–86.
- Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Т. Шур. М.: Смысл, 1997. С. 156–176.
- Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
- Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
- Леонтьев Д.А.* Личностное измерение человеческого развития // *Вопр. психол.* 2013. № 3. С. 67–80.
- Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А.* Алексей Алексеевич Леонтьев: жизнь поверх барьеров // *Выдающиеся психологи Москвы* / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ПИ РАО, 2007. С. 491–497.
- Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А., Тарасов Е.Ф.* Алексей Алексеевич Леонтьев: научная биография // *Вопр. психолингвистики.* 2016. № 1(27). С. 11–17.
- Лобок А.М.* Вероятностное образование: екатеринбургский вариант // *Школьные технологии.* 1996. № 3. С. 27–36.
- Лозанов Г., Гатева Е.* Суггестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици. София, 1981.
- Лысенкова С.* и др. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-новаторов // *Инновационное движение в российском школьном образовании.* М.: Парсифаль, 1997.
- Лыскова М.Ф.* Обучение фразеологизмам как готовым единицам обучения (рукопись).
- Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. 2-е изд. М.: Прогресс, 1992.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
- Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. М.: Госполитиздат, 1956.
- Маслоу А.* Самоактуализация // *Психология личности. Тексты.* М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 108–117.
- Международная Программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. Сб. статей и материалов / Ред. – сост. Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, Н.С. Зубарева. М.: МИРОС, 1994.
- Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). М.: Русский язык, 1990.
- Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988;
- Милюков П.Н.* Очерки по истории русской культуры: в 3 т. М.: Международные отношения, 1994. Т. 2, ч. 2.
- Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
- Негневичкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. М.: Наука, 1981.
- Йеменский Б.М.* Мудрость красоты. 2-е изд. М.: Просвещение, 1987.
- Неменский Б.М.* Культура – искусство – образование. М.: Моск. центр культуры и образования, 1993.
- Неменский Б.М.* Изобразительные искусства и художественный труд // «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации. Вып. 3. М.: Баласс, 1999. С. 139–147.
- Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989.

Образовательная программа «Школа 2100» // «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А.А. Леонтьева. Вып. 4. М.: Баласс, 2000. С. 7–67.

Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Роспедагентство, 1996.

О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989.

Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998а.

Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998б.

Петерсон Л.Г. Математика? Это интересно!!! Новый развивающий курс // Начальная школа. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1996. № 30 (96). С. 1.

Программы обучения по системе академика Л.В. Занкова (1–3 классы). М.: Просвещение, 1993.

Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979.

Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М.: Наука, 1975.

Психология. Словарь. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.

Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Высшая школа, 1990.

Реан А.А., Коломинский ЯЛ. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.

Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.

Разин В.М. Психология и культурное развитие человека. М.: Российский открытый ун-т, 1994.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Изд-во АПН СССР, 1940.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.

Система языкового образования в России. Проект Федеральной программы. М., 1994; 2-е изд. М., 1995.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект-Пресс, 1995.

Собкин В.С. Ценностные ориентации старшеклассника 90-х // «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М.: Баласс, 1998. С. 33–49.

Соколова Е.Е. Идеи А.Н. Леонтьева и его школы о поступке как единице анализа личности в их значении для исторической психологии // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. С. 80–117.

Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Страна багровых туч. Рассказы. Статьи, интервью. М.: Текст, 1993.

С чего начинается личность. М.: Политиздат, 1979.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: ИЦ «Академия», 1998.

Татур Ю.Г. К формированию концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования. М.: ИЦ ПКПС, 1998.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: АПН СССР, 1989.

Третий международный конгресс русистов (Варшава, 1976). М.: Русский язык, 1979.

Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996.

Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: Этика, религия, наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997.

Учебные стандарты школ России. Государственные общеобразовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. 1 и 2. М.: ТЦ «Сфера», Прометей, 1998.

Фельдштейн Д.М. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: Флинта, 1997.

Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990. Т. 1, ч. 1.

Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.

Чошанов М. Что такое педагогическая технология? // Школьные технологии. 1996. № 3. С. 8–12.

Шабес В.Я. Речь и знание. СПб.: Образование, 1992.

Шадриков Б.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Изд-во Логос, 1993.

Шемякина Г.М. Влияние различных форм организации учебного процесса на формирование коллективистических качеств личности // Русский язык за рубежом. 1981. № 4.

Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. С. 258–284.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994.

Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995а. С. 323–349.

Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995б.

Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М.: Логос, 1993.

Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996.

Ярвилехто Т. Учение, роль учителя и новые технические средства обучения // «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М.: Баласс, 1998. С. 21–28.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 1997.

Argyle M. Social Interaction. L.: Methuen, 1969.

Austin J.L. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press, 1962.

Gadamer H.-G. Wahrheit und Methode. Tuebingen: J.C.B. Mohr, 1975.

Dictionnaire de didactique des langues / Dirige par R. Galisson, D. Coste. Paris: Hachette, 1976.

Ellis R. The Study of Second Tanguage Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Maier W.A. Te francais dans fenseignement preelementaire. Munich, s.a.

Maslow A.H. Religions, Values, and Peak-Experiences. N.Y.: The Viking Press, 1970.

Rehbein J. Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977.

Rogers C.R. Becoming Partners: Marriage and its Alternatives. N.Y.: A Delta Book, 1972.

Rogers C.R. Freedom to Team for the 80 s. Columbus, OH: Merrill, 1983.

Searle J.R. Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

Steiner J. Interpersonal Behavior as Influenced by Accuracy of Social Perception // Psychological Review. 1955. Vol. 62. P. 268–274.

Teaching Foreign Tanguages to the Very Young // R. Freudenstein (Ed.). Oxford: Pergamon Press, 1979.

Williams M., Burden R.L. Psychology for Tanguage Teachers. A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Wunderlich D. (Hrsg.) *Tinguistische Pragmatik* Frankfurt a/M.: Athenäum, 1972.

Комментарии

1.1. Образование

Впервые опубликовано: Человек: Философско-энциклопедический словарь / Под общ. ред. И.Т. Фролова. М.: Наука, 2000. С. 233–235. Печатается по авторской рукописи.

1.2. Воспитание

Впервые опубликовано: Человек: Философско-энциклопедический словарь / Под общ. ред. И.Т. Фролова. М.: Наука, 2000. С. 78–79 (автором ошибочно указан Д.А. Леонтьев). Печатается по авторской рукописи.

1.3. Образование в России

Статья была написана для энциклопедического словаря «Россия: история и культура». Судьба этого проекта неизвестна. Опубликована впервые с незначительными сокращениями под названием «Система образования в России» в кн.: Школа 2100. Приоритетные направления развития образовательной программы / Вып. 4. М.: Баласс, 2000. С. 71–106. Печатается по авторской рукописи.

1.4. Что такое деятельностный подход в образовании

Впервые опубликовано в журн.: Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 1. С. 3–6. Перепечатывалась в нескольких изданиях, в том числе в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

1.5. Личность, деятельность, образование

Текст пленарного доклада на XII Международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 1997). Первая публикация в кн.: *Языковое сознание и образ мира.* М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. С. 7–12. Перепечатано в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

1.6. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее образование)

Впервые опубликовано в журн.: Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 82–85. Перепечатано в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

1.7. Развитие мышления в процессе обучения

Текст лекции, прочитанной в 1992 г. в г. Хельсинки (Финляндия). Впервые опубликовано в: Сибирский психологический журнал. 1998. Вып. 8–9. С. 24–27. Перепечатано в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

1.8. Психологический статус знаний

Доклад на конференции «Развивающее обучение и формы сознания», написанный и сделанный на английском языке на конференции «Развивающее обучение и формы сознания» в Университете «Ла Сапиенца» (Рим, Италия) в декабре 1993 г. Первая публикация на ита-

льянском языке (*Apprendimento delle lingue straniere e modelli cognitive delFattivita verbale // Studi di psicologia dell'educazione. Roma: Armando Editore, 1995. P. 79–82*) и первая публикация на русском языке (*Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001, С. 334–337; 2-е изд. 2003. С. 368–372*) выполнены по английскому машинописному оригиналу. Печатается по последнему изданию.

1.9. Психология обучения чтению

Впервые опубликовано в журн.: *Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 10–13.* Перепечатано в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003.* Печатается по последнему изданию.

1.10. Психология коллективной деятельности в учении. Впервые опубликовано в журн.: *Начальная школа плюс до и после. 2002. № 11. С. 3–6.* Перепечатано в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК»; 2-е изд. 2003.* Печатается по этому изданию.

1.11. Технология развивающего обучения: некоторые соображения

Впервые опубликовано в кн.: *Школа 2000. Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М.: Баласс, 1988. С. 11–20.* Перепечатано в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003.* Печатается по последнему изданию.

1.12. О реформе образования в России

Текст выступления на конференции по общим вопросам образования, датируемый по ряду признаков первой половиной 2000 г. Публикуется впервые по рукописи из архива автора.

1.13. Патриотическое воспитание и «национальное образование»

Впервые опубликовано в журн.: *Начальная школа: плюс-минус. 2002. № 4. С. 4–6.* Печатается по авторской рукописи.

1.14. Психолого-педагогические вопросы непрерывного педагогического образования

Рукопись из архива А.А. Леонтьева, датируется ориентировочно концом 1998 г. Публикуется впервые.

1.15. Плюсы и минусы университетского психологического образования

Заранее подготовленный текст выступления, по всей видимости, на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. На одном из вариантов рукописи указана дата: 10 марта 2003 г. Публикуется впервые по рукописи из архива автора.

2.1. Что такое «Школа 2100» сегодня

Опубликовано в кн.: *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов. М.: Баласс; Издательский дом РАО, 2003. С. 14.* Печатается по этому изданию.

2.2. Что такое образовательная система «Школа 2001» для каждого из нас

Опубликовано в кн.: Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов. М.: Баласс; Издательский дом РАО, 2003. С. 15–18. Печатается по этому изданию.

2.3. «Школа 2100» и воспитание будущего гражданина России

Опубликовано в журн.: Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. 2001. № 1. С. 114–120. Печатается по авторской рукописи.

2.4. Педагогика здравого смысла

Впервые опубликовано: Начальная школа. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1997. Июнь, № 21 (97). С. 2–5, а также в кн.: Школа 2000... Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. М.: Баласс; С-инфо, 1997. С. 9–23. Перепечатано в кн.: *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

2.5. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100»

Впервые опубликовано в журн.: Начальная школа: плюс-минус. 1999. Июнь. С. 3–11; Развитие личности. 1999. № 1. С. 40–52. Перепечатано в кн.: Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов. М.: Баласс; Издательский дом РАО, 2003. С. 44–53. Печатается по последнему изданию.

2.6. Оценка, отметка, самооценка

Опубликовано в кн.: Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов. М.: Баласс; Издательский дом РАО, 2003. С. 44–53. Печатается по этому изданию.

2.7. Организация учебной и личностной подготовки перехода детей из начальной школы в основную

Опубликовано в кн.: Образовательная система «Школа 2100». Вып. 6. Пути модернизации начального и среднего образования. М.: Баласс, 2002. С. 97–98. Печатается по этому изданию.

2.8. Психология учения и обучения в дошкольном возрасте

Опубликовано в кн.: «Школа 2000». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М.: Баласс, 1998. С. 29–32. Печатается по этому изданию.

2.9. Основные пути системного обновления организации образовательного процесса в старших классах

Написанный А.А. Леонтьевым фрагмент коллективного материала «Обновление содержания и организации образования в средней школе (материалы к концепции)». Впервые опубликовано в кн.: «Школа 2100». Непрерывное образование: начальная, основная и старшая школа. Вып. 5. М.: Баласс, 2001. С. 14–17. Печатается по авторской рукописи.

3.1. Не надоело ли нам быть глухонемыми?

Впервые опубликовано в: Педагогический вестник. 1997. № 12 (186). С. 11. Перепечатано в кн.: «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. М.: Баллас, 1998. С. 267–272; Коммуникативное обучение иностранным языкам: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь; М., 1998. С. 3–8. Печатается по авторской рукописи.

3.2. Словесность

Текст, написанный для Образовательной системы «Школа 2100». Частично пересекается с фрагментами статьи А.А. Леонтьева, О.С. Иринарховой и СВ. Зоновой «Методические основы согласования стандартов по русскому языку для общего среднего и высшего образования» (в кн.: «Школа 2100» как образовательная система. Сборник материалов. Вып. 8. М.: Баласс, 2005. С. 28–45). В данном варианте публикуется впервые по авторской рукописи.

3.3. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка

Статья впервые опубликована в брошюре «Аудиовизуальные пособия и психологические основы наглядности в учебниках русского языка» (М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. С. 14–25), входившей в состав комплекта докладов советской делегации на Втором международном конгрессе преподавателей русского языка в Варне (Болгария). После этого неоднократно переиздавалась под несколько различающимися названиями, переведена на немецкий язык. Включена в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

3.4. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам

Текст доклада на Международном совещании экспертов ЮНЕСКО-МАПРЯЛ «Психологические основы ускоренного обучения взрослых языкам» (Москва, 1982). Впервые опубликован в журн.: *Русский язык за рубежом.* 1982. № 4. С. 48–52. Включен в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

3.5. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком

Текст доклада на Международном совещании экспертов ЮНЕСКО-МАПРЯЛ по проблемам обучения языкам детей младшего возраста (Москва, 1985). Впервые опубликована в журн.: *Иностранные языки в школе.* 1985. № 5. С. 24–30. Переведена на англ. яз. Включена в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

3.6. Принцип коммуникативности сегодня

Впервые опубликована в журн.: *Иностранные языки в школе.* 1986. № 2. С. 27–32. Включена в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

3.7. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков

Впервые опубликовано в кн.: «Школа 2001». Пути модернизации начального и среднего образования. Вып. 6. М: Баласс, 2002. С. 182–185. Печатается по этому изданию.

3.8. Психолого-педагогические основы деятельности преподавателя русского языка как иностранного

Один из последних текстов А.А. Леонтьева по проблемам обучения языку, датируется по файлу декабрем 2002 г. Публикуется впервые по авторской рукописи.

3.9. К основаниям лично ориентированной методики преподавания неродного языка
Впервые опубликовано в кн.: От слова к делу. Сборник докладов: X Конгресс МАПРЯЛ. М.: Гос. ИРЯ им. АС Пушкина, 2003. С. 145–154. Печатается по авторской рукописи.

3.10. Россия: многокультурность, многоязычие, толерантность
Впервые опубликовано в журн.: Век толерантности. 2001. № 2. С. 38–45 (под заглавием «Россия: многокультурность и толерантность»). Статья неоднократно перепечатывалась в различных изданиях в том числе с сокращениями и изменениями. Включена в окончательной авторской редакции в кн.: *Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. психол. труды.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК»; 2-е изд. 2003. Печатается по последнему изданию.

3.11. Языковая и культурная компетенция в системе языкового образования в РФ
Глава коллективного труда, точные характеристики которого установить не удалось. Датируется 1993–1994 гг., когда А.А. Леонтьев, в частности, тесно сотрудничал по вопросам, отраженным в тексте, с Московским институтом развития образовательных систем (МИРОС). Публикуется впервые по рукописи из архива автора.

4.1. Образовательная программа «Школа 2100»

Работа авторского коллектива в составе: А.А. Леонтьев, М.М. Безруких, Р.Н. Бунеев, А.А. Вахрушев, Д.А. Фарбер, В.Я. Шабес, с использованием фрагментов работ А.Г. Асмолова, Ю.М. Забродина, Б.М. Неменского. Первая публикация: в кн.: «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации. Вып. 3. М.: Баласс, 1999. С. 7–70. Окончательная версия опубликована в кн.: «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы. Вып. 4. М.: Баласс, 2000. С. 7–67. Печатается по последнему изданию.

4.2. Портрет выпускника начальной школы, занимавшегося по программе «Школа 2100»

Результат коллективной работы (авторский коллектив в составе: Е.В. Бунеева, Р.Н. Бунеев, А.А. Вахрушев, А.В. Горячев, Д.Д. Данилов, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев (руководитель авторского коллектива), А.С. Раутиан). Впервые опубликовано в кн.: «Школа 2100». Непрерывное образование: начальная, основная и старшая школа. Вып. 5. М.: Баласс, 2001. С. 23–26, а также в кн.: «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. М.: Баласс, 2001. С. 285–287. Печатается по авторской рукописи. Не совпадающий с данным текст под точно таким же названием (авторы А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан) был также опубликован в кн.: Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов. М.: Баласс; Издательский дом РАО, 2003. С. 65–69.