

А. Кушнир

ВПЕРЕД... К ВЫГОТСКОМУ?

Кушнир А. Вперед... к Выготскому? // Народное образование. 1997. №7. С.27-38.

Все известные разновидности развивающего обучения опираются на классно-урочную систему, на одновозрастную группу, на условную тренировочную деятельность. Они имеют соответствующую мотивационную основу: тройки-пятерки, сравнивающие детей друг с другом, учитель, который "ведет уроки", выстраивает последовательность учебных ситуаций, по замыслу развивающих ребенка. Учебные сюжеты предстают перед ним как задачи, упражнения и проблемы, логика которых вытекает из определенных концепций развития и претендует быть **системной логикой**, способной цементировать **системное обучение**, образовывать **системы обучения**.

Так ли безупречно системна эта логика?

Прежде всего следует сказать, что ни одна из исторически сложившихся школьных форм не является антитезой развития. Растить, развивать ученика стремились и стремятся все. Традиционная школа озабочена развитием детей не менее чем любая из школ, работающая в русле идей Занкова или Эльконина - Давыдова. По крайней мере, предположим, что это так, иначе нам придется огласиться с тем, что в школах, не перешедших на "развивающее обучение", сплошь работают плохие специалисты. В том случае можно оказаться на позициях нашего отраслевого министерства, отчитывающегося количеством школ, принявших новое вероисповедание - "развивающее обучение", и не утруждающего себя оценкой его содержательных характеристик..

Конструктивный разговор на тему о развивающем обучении возможен лишь в контексте честного признания, что идея "учить развивая" принадлежит всем в равной степени. Принадлежит в том смысле, что всяк, работающий с детьми, видит результаты своего труда в достижениях и росте учеников. В сущности, эта реальность выражает общепедагогический пафос - взрослый идет по жизни, держа малыша на руках или за руку, или в поле зрения, или на "поводке" норм, инструкций, обязанностей и других форм ценностного регулирования с неизменным эффектом: ребенок при этом растет и развивается. Такова человеческая природа, пробивающаяся росточком сквозь асфальт и бетон. Взрослый всегда развивает ребенка своим присутствием, идет ли речь о позитивном развитии или негативном, но всегда это социализация, адаптация, личностная экспансия и т.п.

И наоборот, когда взрослый исчезает из жизни детей, дети дичают, а впоследствии звереют. То, что тот или иной ученый научнообразно продекларировал: "учу развивая"-, не отменило эту фундаментальную истину и одновременно банальность человеческого бытия.

Другое дело, что традиционная школа всегда была ориентирована на развитие экспансии личности во внешнем социально-информационном пространстве, а "развивающее обучение" Эльконина - Давыдова впервые посягнуло на изменение самой психологической базы развития - внутренних психологических процессов. Это, безусловно, позитивная ориентация. Остается лишь вникнуть в то, насколько практическая реализация этих правильных намерений в исполнении В.В.Давыдова созвучна природе человеческого развития.

Что следует понимать под обучением? всю жизнь ребенка во всем многообразии сюжетов, когда и близкие, и незнакомые люди, случайности и закономерности, радости и горести учат, обучают, развивают малыша? Или речь идет о специально организованных процессах, разворачивающихся в специальных институтах обучения и воспитания - школах, детских садах и т.п.? Контекст рассуждений "отца" развивающего обучения Л.С. Выготского очевидно предполагает именно **организованное обучение**. А как же остальные шестнадцать часов ежедневной жизни? Трудно предположить, что Выготский не принимал в расчет жизнь ребенка вне школы.

Приветствуя саму мысль о необходимости развивающего обучения, мы не можем обойти вопрос о том, что следует понимать под таковым. Для нас совершенно очевиден факт, что **школьная реальность**, вернее, та ее часть, которая предстает перед нами как собственно обучение, **не может претендовать на развивающую эксклюзивность**, будь она даже исполнена в лучших традициях развивающей педагогики. Мы не рискуем также предположить, что влияние учебной деятельности в ее традиционном или "развивающем" варианте определяет хотя бы "половину" развития и развитости. Если бы под подобным предположением была бы хоть доля истины, то в детских домах и интернатах, где дети пребывают круглые сутки, мы обнаружили бы самых развитых учеников, а среди людей, в силу

обстоятельств не учившихся в школе, одних недоумков.

Мы, конечно, не сможем упомянуть здесь и сотую часть научной аргументации "развивающего обучения", поскольку только ленивый не взял на вооружение столь выигрышную терминологию, но попытаемся сформулировать собственную позицию в вопросе о развитии и развивающем обучении. Она проста: **все многообразие жизни - общение, деятельность, достижения, неудачи, коллизии, события, переживания по поводу названного - буквально все происходящее с ребенком развивает его. Развивает не только в смысле расширения возможностей интеллектуальных функций, но и качественно изменяет сами функции, развивая тем самым психологическую основу развития.** Специально организованное обучение может быть частью этой жизни, продолжать, направлять и усиливать это движение жизни и развитие, и тогда оно обязано быть жизнесообразным, говорить на жизненном языке, переключаться с жизненными реалиями. Или школьное обучение может противостоять внешкольному и дошкольному опыту, строиться на другой знаковой основе, нежели реальная жизнь, пытаться развивать то, что не принято личностью как жизненная необходимость.

С одной стороны, развивающее обучение пытается именно это противоречие преодолеть, с другой - решение проблем явно откладывается прежде всего в инструментально-технологическом плане. Причина, возможно, кроется в методологической диспозиции, состоящей из теоретической окрошки: здесь и развитие личности, и развитие интеллекта, и развитие психических функций, и социализация - "все смешалось в этом доме..."

В сущности, именно поэтому в стане "развивающего обучения" столь много прочтений самой главной идеи. Лозунг одинаково хорош для позиций, зачастую диаметрально противоположных. Л.В. Тарасов, например, при всей эмпиричности своей модели, реализует совершенно другую - личностную педагогику, которая в своей ценности составляющей буквально противостоит "деятельностному" теоретизированию В. В. Давыдова.

Еще летом 1984 года А. В. Петровский, выступая на "круглом столе", посвященном новоиспеченной тогда проблеме шестилеток, убедительно говорил о том, что необходимо развести понятия психического и личностного развития. Говорить, то говорил, да воз и ныне там: в школу "спускают" прежнюю парадигму, успешную за прошедшие десятилетия исчерпать свой научно-прогностический и проектный потенциал. Рядом с новыми ценностями образования, рядом с личностно-ориентированным обучением - это уже вчерашний день. Ребенок приходит в школу отнюдь не за "теоретическим мышлением".

Учитель имеет право знать, что за аргумент "на безрыбье и рак рыба" не лучший в пользу "развивающего обучения". Уже только потому, что **учитель работает мотивом** деятельности школьника, чьи природосообразные жизненные смыслы - те самые "внутренние условия, через которые преломляются все внешние воздействия" (С. Л. Рубинштейн) - личность человеческая, заменены гениальными "догадками", подобные тому, что "семилетний ребенок может питать искренний и глубокий интерес к теоретическим знаниям о языке" или что "одни ведущие виды деятельности сменяют другие вследствие внутренних закономерностей психического развития", - уже только по этому "развивающие" притязания системы Эльконина - Давыдова представляются неадекватными.

В реальной жизни этой теоретической конструкции делать нечего, поскольку она глобально противоречит ей. За пределами искусственной школьной среды, без условных, подготовительных, тренировочных и прочих беспредметных деятельностей эта теория не действует. Не верите? А вы попытайтесь применить теорию поэтапного формирования умственных действий к освоению рыбачьего дела, к освоению огородных работ, теорию ведущих видов деятельности к жизни на селе. Возьмите просто хорошую, дружную и работающую семью в городе - никаких ведущих деятельностей нет, как нет и возрастных кризисов.

Другими словами, **природа ребенка заменена взглядами на нее отдельных ученых.** Дальше - больше: эти взгляды, материализовавшиеся глобальным администрированием огромной системы, сотысячными тиражами учебников и методичек, претендуют отменить саму природу человека. Она природа свое возьмет, но недооценивать опасность было бы легкомысленно. Поэтому, понимая, что это непопулярно, немодно, неполитично - подвергать сомнениям столь эпохальную конструкцию мысли - развивающее обучение, мы все же рискнем продолжить разговор.

Та версия "развивающего обучения", которую связывают с научной школой Эльконина - Давыдова, изначально была заявлена публике как теоретически **и экспериментально обоснованная концепция** в отличие от эмпирической традиционной школы и о расширенного эмпиризма школы Л. В. Занкова.

Сама по себе постановка учить развивая и развивать обучая, учить учиться, учить думать и т.п. банальна и не вызывает сомнений в своей полезности. Другое дело, что именно развивать? Правильно ли было сосредоточить усилия школы и обучения почти исключительно **на развитии абстрактно-понятийных, словесно-логических функций сознания**, тем самым **заблокировав природную стремнину предметно-образных и образно-интуитивных процессов**? Ведь если вы бросили все свои усилия на формирование "теоретического мышления" и используете с этой целью специальный инструментарий, то вы соответственно не используете учебные средства, которые развивали бы образные, фантазийные или интуитивные процессы. Где та аргументация, которая доказывала бы, что **развитие в шести-семилетнем возрасте теоретического мышления более позитивно повлияет на перспективы личности, чем хорошо поставленная работа с образной сферой сознания**? Где экспериментальные доказательства того, что эмпирическое мышление не может быть адекватной базой для развития мышления теоретического? Кто и как сумел показать, что ЭТОТ способ развития теоретического мышления лучше другого?

Понятие "теоретическое мышление" противопоставлено эмпирическому типу мышления на априорных основаниях. В понимании В.В. Давыдова это принципиально разные плоскости мыслительной деятельности: "Эмпирическое мышление имеет свои особые виды обобщения и абстрагирования, свои способы образования понятий - такие, которые препятствуют полноценному усвоению детьми теоретического содержания знаний... Культивирование эмпирического мышления, конечно, не способствует развитию у школьников другого типа мышления, которое, безусловно, имеется у некоторых учащихся, но приобретается ими порой наперекор устоявшимся содержанию и методам образования" (Давыдов, 1996, с.5).

Таким образом, та превосходная степень выхолащивания учебного процесса от образно-интуитивной ткани человеческого бытия, которая достигнута в традиционном обучении, уже не удовлетворяет В.В. Давыдова. Под завесой гипнотической привлекательности лозунга о "развивающем обучении" протаскивается еще более антиприродная практика. Эта практика априори чужда развивающей идее, поскольку здесь уже **на стадии проектирования обучающей среды подразумевается нарушение целостности и преемственности структур интеллекта и личности**.

Что это за особое "теоретическое мышление", в погоне за которым приносится в жертву все остальное? Современное понимание психических процессов исходит из того, что память, мышление, воображение - не более чем искусственные подразделения, имеющие значение как способ описания психологической парадигмы. Всякая психическая функция обусловлена **всеми без исключения процессами, образующими многосложную ткань психической жизни**. И сводить образование к формированию особого, якобы наиболее значимого способа мышления тем более недопустимо.

Развивающее обучение может быть выстроено исключительно на целостности человеческой личности и ее интеллекта. Целостность мироощущения ребенка, пришедшего в школу, еще не нарушена, не расщеплена на "составные части" наглядно-образного, эмпирического или теоретического плана, и нет никаких видимых оснований начинать развитие с этого расщепления. Мы можем в интересах дела условно выделять те или иные психологические реалии в предмет локального действия, но совершенно недопустимо жертвовать при этом **целостностью - фундаментальным признаком человеческой природы**.

В этой связи весьма филигранную работу по исследованию наследия Л.С. Выготского осуществил екатеринбургский ученый А.М. Лобок. Мы просто вынуждены воспроизвести ниже значительную часть его выводов и цитируемого материала, поскольку позиция исследователя полностью отвечает задачам данной публикации, и было бы неправильно от собственного имени говорить о том, о чем столь точно высказался Александр Лобок (здесь и ниже воспроизведен фрагмент книги: (Лобок, 1997, с. 115-120)). Автор пишет, что, согласно Л.С. Выготскому, младший школьный возраст характеризуется комплексным мышлением с преобладанием так называемых псевдопонятий (что соответствует установленным Пиаже границам конкретно-операционного мышления), и лишь в подростковый период развиваются собственно понятийные структуры (возникает стадия формальных операций, по Пиаже), "ребенок приходит к мышлению в понятиях". В работах Выготского были заявлены методологические идеи, позволяющие принципиально по-новому поставить вопрос о содержании начального обучения: это должно быть обучение, не столько приспособляющееся к особенностям детской мысли, сколько раскрывающее ее невыявленные возможности. Но что значит - развивать невыявленные возможности мышления младшего школьника? В каком направлении должно осуществляться это развитие, чтобы оно оказалось максимально продуктивным?

Одна из наиболее очевидных возможностей - это опережающее формирование собственно понятийных структур. Если понятийное мышление - это принципиально более совершенное мышление, то не резонно ли попытаться построить такое содержание образования для начальной школы, чтобы через освоение его у ребенка уже младшего школьного возраста формировались полноценные понятийные структуры?

Именно эта линия развития идей Выготского была положена в основание цикла психолого-педагогических исследований и экспериментов, осуществленных в 40-50-е гг. под руководством П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и ставших в последующем основой системы развивающего обучения.

В частности, П.Я. Гальперин, подводя итог своим многолетним исследованиям по формированию умственных действий, сделал следующий исполненный энтузиазма вывод: *"При формировании понятий по методике поэтапного формирования соответствующих действий не возникает ни комплексов, ни псевдопонятий, ни промежуточных форм из элементов научных и житейских понятий... Настоящие понятия успешно и быстро образуются в старшем дошкольном возрасте, и объем их ограничен лишь наличием необходимых предварительных знаний и умений"*.

Этот вывод имел решающее значение для теоретиков развивающего обучения, видевших генеральный путь преобразования начальной школы в раннем формировании понятийных структур через введение принципиально нового учебного содержания, требующего от ребенка "новых, более высоких форм мысли". В сущности, здесь был поставлен вопрос о возможности "большого скачка" к понятийному или формально-операциональному (по Пиаже) мышлению, минуя или, точнее, резко сокращая стадию комплексного и, в частности, псевдопонятийного мышления (что, между прочим, вполне соответствовало политико-идеологическим доминантам того времени). При этом не подвергалось сомнению, что сам факт раннего формирования понятийных структур (минуя или значительно сокращая этап комплексов и псевдопонятий) является благом для ребенка: согласно теоретикам развивающего обучения, описанные Выготским детские мыслительные комплексы не имеют самостоятельного значения, а выступают всего лишь ступеньками к более высокой, понятийной ступени организации мыслительного процесса. Поэтому раннее возникновение понятийных структур, выход за границы псевдопонятийно-комплексного мышления рассматривались как безусловное благо, как безусловная ценность моделируемого обучения.

Вместе с тем такой однолинейный подход к идее развития едва ли может быть принят как абсолютно и единственно точный в контексте современного философского знания. Сам Выготский был гораздо более осторожен, и комплексное, допонятийное мышление семи-десятилетнего ребенка имело для него вполне самостоятельную ценность по сравнению с мышлением собственно понятийным. Ставя вопрос об исследовании нераскрытых возможностей умственного развития ребенка, он менее всего отрицал значимость и ценность тех или иных этапов его мыслительного развития

В частности, анализируя феномен синкретов и комплексов как ранних, допонятийных структур детского мышления, Выготский вовсе не относится к ним как своего рода "недопонятиям", т.е. как к несовершенным, "недоделанным" понятиям. Указывая, что синкреты и комплексы - это ступеньки к понятию, Выготский вместе с тем вовсе не настаивает на том, что предпонятийностью, и исчерпывается их суть, что они являются только ступеньками к понятиям, и ничем иным. Напротив, весь анализ Выготского свидетельствует о том, что синкреты и комплексы имеют для него огромную самостоятельную ценность, и прежде всего как носители эвристического потенциала человеческого мышления. Так, анализируя феномен детского синкретизма как стремление сваливать в кучу "самые разные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ", он замечает, что суть этой тенденции ребенка состоит в том, чтобы *"замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей"*. Но тем самым Выготский, между прочим, указывает на то решающее обстоятельство, которое обеспечивает человеческому мышлению потенциал эвристичности: способность замещать недостаток объективных связей известным переизбытком субъективных идей и предположений всегда отличала мышление так называемых гениев в науке и культуре.

Похожие вещи просматриваются и в осуществляемом Выготским анализе комплексов: это отнюдь не просто несовершенные ступеньки на пути к строго понятийному мышлению, но и такой этап развития мышления, на котором закладываются фундаментальные основания творчески-вариативного отношения к предмету. В отличие от синкретов комплекс уже пытается обобщить и систематизировать окружающий мир с опорой на какие-то объективные связи; однако эти обобщения всякий раз об-

ладают индивидуальной вариативностью и многозначностью. *"Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, составляют главнейшую, отличающую его черту от понятия, для которого характерно единообразие лежащих в основе связей. Это значит, что каждый отдельный предмет, охватываемый обобщенным понятием, включается в это обобщение совершенно на тождественном основании со всеми другими предметами. (...) В отличие от этого каждый элемент комплекса может быть связан с целым, выраженным в комплексе, и с отдельными элементами, входящими в его состав, самыми различными связями. В понятии эти связи в основном являются отношением общего к частному и частного к частному через общее. В комплексе эти связи могут быть столь же многообразны, как многообразно фактическое соприкосновение и фактическое родство различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу"*.

Таким образом, можно было бы заключить, что **на этапе комплексного мышления закладывается принципиальная возможность индивидуально-вариативного отношения к объекту**. Если этап синкретов - это этап чистого субъективизма, то этап комплексов - это этап, на котором формируется способность вариативно-индивидуального, т.е. безусловно субъективного, но все же упорядочения объективных связей. А это значит, что именно на этапе комплексного мышления закладываются фундаментальные механизмы, позволяющие человеческому существу не просто следовать тем или иным объективным закономерностям, но и вступать с этими закономерностями в вариативно-творческий диалог.

Л.С. Выготский выделяет пять основных форм, в которых осуществляется комплексное мышление; и что примечательно, все пять форм указывают на специфические особенности того мышления, которое принято называть творческим или эвристическим. И неудивительно, что при различных способах активизации творческого мышления у взрослых (технологии "мозгового штурма" и т.п.) происходит не что иное, как активизация допонятийных, а именно комплексных форм мышления.

Первый выделяемый Выготским комплекс - это ассоциативный комплекс, когда в основу обобщения кладутся произвольные ассоциативные связи. *"... В его основе лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в том предмете, который в эксперименте является ядром будущего комплекса. Ребенок может вокруг этого ядра построить целый комплекс, включая в него самые различные предметы: одни - на основании того, что они имеют тождественный с данным предметом цвет, другие - форму, третьи - размер, четвертые - еще какой-нибудь отличительный, признак, бросающийся в глаза ребенку. ЛЮБОЕ конкретное отношение, открываемое ребенком, ЛЮБАЯ ассоциативная, связь между ядром и элементом комплекса оказываются достаточным поводом для отнесения предмета к подбираемой ребенком группе и для обозначения этого предмета общим фамильным именем"*.

Разумеется, это глубоко "неправильное" мышление со строго понятийной точки зрения.

Однако нельзя не заметить и того обстоятельства, что способность к продуцированию такого рода "боковых", "неправильных", случайных ассоциативных связей является важнейшей особенностью тех умов, которые мы называем творческими и которые оставили след в истории культуры.

То же самое можно сказать и про другие вычленяемые Выготским формы комплексного мышления. *Таков, к примеру,*

Следующий описываемый Выготским комплекс - это цепной комплекс, выстраиваемый на основе динамической, ветвящейся цепи ассоциаций.

Специалисты по научной эвристике превосходно знают, что многие открытия в науке делаются именно по модели "цепного комплекса", когда переход от одного структурно организующего центра мышления к другому совершается по совершенно случайной, вероятностной логике, и именно в точке этого вероятностного перехода (или в серии этих слабомотивированных, вероятностных переходов) совершается то, что мы называем научным или художественным открытием.

И следующий анализируемый Выготским комплекс - диффузный абсолютно точно схватывает специфику того, что мы называем творческим мышлением. Ведь здесь *"самый признак, ассоциативно объединяющий отдельные конкретные элементы и комплексы, как бы диффундирует, становится неопределенным, разлитым, смутным, в результате чего образуется комплекс, объединяющий с помощью диффузных, неопределенных связей наглядно - конкретные группы образов или предметов"*.

Но ведь способность мыслить в размытых, приблизительных, нечетких очертаниях - это вновь способность, принципиально отличающая эвристическое мышление от мышления, ориентированного на наличные формы знания и понимания. Сам Выготский подчеркивает, что именно в диффузном комплексе открывается такая важнейшая черта детского мышления, как его принципиальная безгра-

ничность. *"Подобно тому, как древний библейский род, будучи совершенно конкретным фамильным объединением людей, мечтал размножиться и стать неисчислимым как звезды небесные и как морской песок, так же точно диффузный комплекс в мышлении ребенка представляет собой такое фамильное объединение вещей, которое заключает в себе безграничные возможности расширения и включения в основной род все новых и новых, однако совершенно конкретных предметов".* "Мы знаем, какие неожиданные сближения, часто непонятные для взрослого, какие скачки в мышлении, какие рискованные обобщения, какие диффузные переходы обнаруживает ребенок, когда он начинает рассуждать или мыслить за пределами своего наглядно-предметного мирка и своего практически-действенного опыта.

Ребенок вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой. Здесь нет твердых очертаний. Здесь господствуют безграничные комплексы, часто поражающие универсальностью объединяемых ими связей". **И нетрудно заметить, что понятийно вышколенное мышление только в том случае может именоваться творческим, если оно сохраняет эту детскую способность к диффундированию, а Значит, эту удивительную способность к иррациональным скачкам и переходам, хотя и осуществляемым на базе и в границах строгой понятийности** (выделено мной -А.К.)

Наконец, пятая форма комплексного мышления, согласно Выготскому, - это псевдопонятие, которое *"образуется ребенком всякий раз, когда он подбирает к заданному образцу ряд предметов, которые могли бы быть подобраны и объединены друг с другом на основе какого-нибудь отвлеченного понятия, (...)* Например, ребенок к заданному образцу - желтому треугольнику - подбирает все имеющиеся в экспериментальном материале треугольники. Такая группа могла бы возникнуть и на основе отвлеченного мышления (понятия или идеи треугольника). Но на деле, как показывает исследование, ребенок объединил предметы на основе их конкретных, фактических, наглядных связей, на основе простого ассоциирования. Он построил только ограниченный ассоциативный комплекс; он пришел к той же точке, но шел совершенно иным путем".

Но, таким образом, псевдопонятийная форма мышления также должна рассматриваться нами не как досадная заминка на пути формирования "высших", понятийных форм мышления, а как вполне самостоятельная форма мыслительной деятельности, которая **должна быть освоена ребенком во всем ее потенциальном богатстве и полноте, а не по ускоренному графику, как это предполагается любыми формами раннепонятийного обучения** (выделено мной. - А.К.).

И если теоретикам и практикам развивающего обучения была принципиально доказана возможность эффективного формирования понятийных схем мышления в младшем школьном и даже старшем дошкольном возрасте, то резонно все же задаться вопросом: а не чревато ли подобное **перепрыгивание** через якобы "несовершенные" ступени психического и умственного развития ребенка какими-то **потерями** для этого развития? Не является ли раннепонятийное мышление, не опосредованное в достаточной степени ступенями псевдопонятийного или, шире, комплексного мышления мышлением ущербным? Ведь ребенок, находящийся на классической ступени комплексного мышления и мыслящий в границах ассоциативного, коллекционного, цепного, диффузного или псевдопонятийного комплексов, - это ребенок, отваживающийся мыслить на свой страх и риск. Его мышление лишено формально-логической и понятийной стройности, оно еще в значительной степени случайно и вероятно, но зато это **СОБСТВЕННОЕ мышление**, имеющее риск (счастливый!) осуществляться по траектории заведомо ошибочной и неправильной. И, возможно, это именно тот **фундамент самости**, без которого и вне которого формально-операциональное понятийное мышление оказывается в чем-то неполноценно.

Напомню в этой связи, что любое теоретическое мышление, как показали исследования науки уже в XX веке, имеет в своем основании некую образную подкладку - совокупность того, что можно было бы назвать интеллектуальной образностью. Любое подлинное понимание начинается вовсе не на понятийном уровне, а на уровне **интуитивного схватывания образа понимаемого**. И только через личностные образные структуры происходит восхождение к сущности собственно понятия. И хотя образ не обладает точностью и четкостью понятийных структур, зато он обладает огромным потенциалом эвристичности. Образ всегда личен. В нем нет универсальной всеобщности понятия, но есть свернутая пружина огромного познавательного интереса. Любое понятийное мышление, сколь бы ни было оно развито, имеет в своем основании такого рода образную подкладку, которая всегда глубоко индивидуальна, личностна и не транслируема другому. Причем по сути своей эта образная подкладка функционирует по законам неточного, приблизительного, размытого, неправильного мыш-

ления - как раз того типа мышления, которое было охарактеризовано Выготским как мышление в комплексах; а это значит, что мышление в комплексах вовсе не снимается, вовсе не преодолевается "более высокой", понятийной формой мышления, а сохраняет самостоятельную ценность и находится в сложном диалоге с понятийными.

Иначе говоря, мышление в комплексах - это не просто ступенька к понятийному, а нечто, имеющее **вполне самостоятельную интеллектуальную ценность и заслуживающее специального и особого развития наряду с формированием и развитием собственно понятийных структур**". (Выделено мной. - А.К.)

Таким образом, А.М. Лобок открывает нам Л.С. Выготского с совершенно неожиданной стороны - в качестве **жесткого оппонента - "развивающему обучению"**-, вышедшему из рук его учеников.

А.М. Лобок вместе с Л.С. Выготским исследовали психоинтеллектуальный аспект проблемы, но не менее важной является и видение проблемы с позиций **природосообразности** и с позиций **личностно-ориентированной педагогики**.

По нашему мнению, правильным, природосообразным способом действия является выстраивание развивающей стратегии в соответствии с логикой, которая продиктована природой: предметно-образная процессуальность **доводится до оптимального темпа**, затем, не замедляя темпа своего развития, **формирует и шлифует в себе образно-интуитивные функции интеллекта**. На этой, пока еще в значительной степени спонтанной почве постепенно **набирает силу эмпирическое мышление** и образует с ней целостное психоинтеллектуальное пространство с высокими динамическими характеристиками. Высокий темп жизни этого "внутреннего пространства" обусловлен тем, что обучающая среда во всем многообразии деятельностей, реализуемых с помощью приемов, методов, средств обучения, опирается именно на то, что **хорошо развито**. Теоретическое мышление как процесс более сложного порядка, что обусловлено не столько сложностью внутриспсихических процессов, сколько сложностью внешних знаковых систем, языков, опосредующих теоретическое мышление, в нашей модели должно "прорасти"- из почвы, созданной эмпирическим мышлением и предметно-образно-интуитивными процессами.

Задача учителя - **органично вплести** в содержание учебной жизни, исходно-образно-интуитивно-эмпирической, один процент заданий, ситуаций, провоцирующих включение теоретического мышления в общий процесс таким образом, чтобы его динамика диктовалась высокой интенсивностью психической жизни, в контексте которой предстает его (теоретическое мышление) выращивать. Этот один процент теоретического мышления, вводимый учителем, быстро обретает динамические характеристики развитой психоинтеллектуальной среды, быстро переходит в операциональный состав деятельности, становится низкоэнергетичным, что создает условие для внедрения в состав деятельности еще одного "кусочка" теоретического мышления. Этот второй процент в той же манере достигает низкоэнергетического режима, и процесс непрерывно воспроизводится, увеличивая "-вес" теоретического мышления в содержании интеллектуальной жизни.

Другая задача учителя - **обеспечить непрерывность процесса**. Именно так разворачивается формирование понятийных парадигм в условиях реальной жизненной практики, той самой, которую упоминает В.В. Давыдов, когда говорит, что в отдельных случаях понятийное мышление возникает за пределами школы в силу каких-то случайных причин (Давыдов, 1996, с. 5). Увы, далеко не случайных. Если бы реальная жизнь не обладала инструментом формирования теоретического мышления, то история недосчиталась бы десятков тысяч выдающихся мыслителей древности, когда, разумеется, специального "развивающего обучения" не было и в помине. Другое дело, когда, в каком возрасте конкретный ребенок попадает в естественную ситуацию, запускающую понятийное мышление.

Наше описание не более чем научная метафора и не претендует на терминологическую точность. Не исключено, что оно не строго отражает суть происходящего, но именно такая логика внутренних процессов просматривается в том "развивающем обучении"-, которое разворачивается в семьях, в природе, вне специальных институтов воспитания. Надеюсь, никому не придет в голову отрицать развивающее значение семьи или утверждать, что это влияние уступает .самому "развивающему обучению".

Для нас очевидно, что экспансия теоретического мышления является **важной составляющей интеллектуального развития**. Но, увы, **не главенствующей**. Что справедливо, впрочем, и для любой иной психологической реальности.

Иными словами, нет никаких оснований для реализации в школьной парадигме каких бы то ни

было приоритетов для теоретического мышления, зато мы однозначно настаиваем на том, что **развивающее обучение может стать реальностью только при условии, что в конкретный возрастной момент в своем базовом регламенте будет опираться на те психоинтеллектуальные функции, которые хорошо развиты на данном этапе онтогенеза и могут обеспечить наивысший темп и качество интеллектуальной жизни здесь и сейчас.**

Динамичность интеллектуальной жизни и высокое качество ее результатов - вот реальная почва дальнейшего развития, в том числе новых психоинтеллектуальных комплексов, в том числе теоретического мышления, в том числе научной интуиции, в том числе художественного воображения и т.д.

Этой логике соответствует, например, то, что непосредственно-эмоциональное общение или предметно-манипулятивная деятельность не исчезают из психологического содержания жизни ребенка после достижения им трех лет, хотя это и предписано возрастной периодизацией "по Эльконину", а продолжают развиваться и служат психологической базой для развития более сложных функций, Даже столь "младенческий" феномен, как комплекс оживления, не исчезает с возрастом из арсенала эмоциональных реакций, а **остаётся в поведенческом характере навсегда**, претерпевая эволюцию в течение всей жизни. Понаблюдайте за людьми в магазинах, автобусах, на работе, и вы убедитесь в этом.

Технология воспитательной работы, которая легко преодолевает измышленную периодизацию возрастного развития, а также словопрения о родственности или антагонистичности эмпирического и теоретического мышления опираются на формулу: **ребенок вращается в развитую, высоко динамичную и продуктивную жизнедеятельность взрослого, а затем вырастает из нее по мере присвоения этой высокой динамичности, этой продуктивной результативности; новые психоинтеллектуальные комплексы зарождаются или педагогически создаются в развитых, высоко динамичных и продуктивных функциях, а затем, участвуя в движении этих процессов, набирают собственную динамику и продуктивность.**

Что здесь особенного в сравнении с силлогизмами, лежащими в основе "развивающего обучения"? В "зоне ближайшего развития" наши оппоненты неизменно занимаются с ребенком "развивающей" - учебной, упражненческой, подготовительной деятельностью, сверстанной специально для учебных целей. Такая деятельность в подавляющем большинстве беспредметна и не имеет социально значимого продукта в форме, в которой его **жизненная значимость** была бы очевидной не для учителя, а **для самого малыша**. Мы же предполагаем деятельность взрослого в таком виде, в каком она могла бы полнокровно осуществляться вне школы безотносительно к учебным целям. Это всегда предметная и продуктивная - взрослая - деятельность, в которую должен втянуться ребенок. Именно наличие предметности и продуктивности делает наш процесс личностно-ориентированным и субъектно опосредованным. Те самые "внутренние условия" перестают быть жертвой педагогических манипуляций, а становятся **активным** инструментом оценки и фильтрации внешних воздействий, активным участником событий, поскольку ценность результата - продукта деятельности не условна, а осознана **"как значимость для человека чего-то в мире"** (С.Л. Рубинштейн), то есть находится в составе "внутренних условий", которые можно трактовать как личностную установку, личностную диспозицию, ценностную ориентацию, направленность личности и т.п. Такова социально-психологическая подоплека эксплуатируемой нами идеи "вращения ребенка в развитую деятельность взрослого".

Именно развитую, обладающую "взрослой" динамикой и "взаправдавшим" продуктом деятельность мы имеем в виду в отличие от "развивающих упражнений" - специфической деятельности, организуемой учителем в качестве так называемой "зоны ближайшего развития". Таким образом, мы формулируем проблему **подлинности** деятельности, лежащей в основе учебного процесса, которая, конечно же, располагается в понятийном поле **природосообразной педагогики**.

Действенность природосообразно стратегии показана на примере обучения грамоте в публикациях журнала "Школьные технологии". Эта стратегия реализована в сотнях классов в условиях массового обучения без примеси особого пафоса экспериментальной работы.

Опубликованный в № 3 за 1996 го журнале "Начальная школа"- отчет М.Ф. Полевской о работе, осуществленной Амурской области, вызвал однозначную реакцию специалистов: "Этого не может быть, потому что этого не может быть никогда!" М.Ф. Полевская, к сожалению сделала основной акцент на параметрах описывающих навыковую, техническую сторону чтения.

Но главные достижения совершенно в другом:

- снизилась психологическая и физиологическая нагрузка на детей;
- исчезли домашние задания по чтению;
- читаемые книги "повзрослели" на 2-3 года;
- значительно улучшилось качество усвоения читаемого материала;
- наконец, в 8-10 раз увеличился объем чтения.

Вот что дает отказ от новомодных инноваций "развивающего обучения" и возврат к Выготскому, а в более общем плане - к природосообразной народной педагогике.

Робкая теоретическая критика позиций Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова предпринималась и ранее, но масштабный эксперимент, охвативший тысячи учителей, опроверг "теорию развивающего обучения" с бесспорной очевидностью: тысячи этих ребятишек - вот они! Опроверг по крайней мере в той его разновидности, которая изложена в книге В.В. Давыдова "Теория развивающего обучения", и в той его части, которая связана с воспитанием грамотности.

Почему?

Вспомним периодизацию возрастного развития, ведущие виды деятельности и марксистски-революционные "возрастные кризисы". По сей день будущие педагоги зубрят в институтах, что в старшем дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является ролевая игра. Это ли не выдающийся пример влияния тоталитаризма на эволюцию научной мысли, когда достаточным критерием научности является номенклатурная авторитетность источника информации?! Ни в одном эксперименте, ни в одном полевом исследовании **никто никогда не доказал**, что игра является наиболее значимым фактором развития в указанном возрасте, что она могла бы конкурировать, например, с продуктивной деятельностью, будь она организована не в виде уродства, коим является детсадовское учебное занятие по лепке из пластилина, а таким природосообразным процессом, как составление букета из полевых цветов вместе с мамой или строительство собачьей будки для любимого щенка вместе с папой, как подготовка аквариума перед заполнением его водой вместе с бабушкой. И не следует путать закономерности развития с насильственно приобретенными привычками играть, гулять, бегать, кататься, когда эти стереотипы "детского поведения" буквально вколачиваются в образ жизни ребенка всей мощью взрослого авторитета и всей безысходностью взрослой занятости и лени. Той самой лени, в фундаменте которой лежат те же неопределенные детские действия в неопределенной форме: играть, гулять, бегать, кататься, воспроизводящиеся из поколения в поколение. Происходит подмена: факт доминирования игровой активности в искусственных условиях детских резерваций и хрущевок объявляется психологической закономерностью, соответственно внутренним законом развития, а далее, посредством администрирования, допускается лишь интерпретация высосанного из пальца закона. Результат? Огромная страна несколько десятилетий осуществляет тотальную инфантилизацию населения.

Почему мы все с такой легкостью усвоили такую периодизацию? Все просто - она ложится на личный опыт **миллионов людей, подвергнутых массовой стерилизации духа посредством государственной политики уничтожения устоев, традиций, корней, преемственности поколений и семьи через репрессии, искусственные и насильственные миграционные эксперименты, укрупнение и ликвидацию деревень, через пафос мировой революции вместо любви к родной оклице**. Кто-то должен был научно обслуживать этот беспредел, вот и процветала "деятельностная" психология, которая отчасти вынужденно, а отчасти и искренне "обосновывала" свою ценностную кастрированность. Вот откуда засилье беспредметных деятельностей в школе, все эти "условные коммуникации", "игровые методы обучения" и вынужденное жесткое администрирование. Такие понятия, как "свобода воли", "свобода личности", "свобода выбора", "свободное воспитание", антагонистичны советской школе на уровне органической совместимости. А далеко ли мы ушли - от "советской школы"? На пять лет? На десять? Жертвой этого выхолащивания школы стала, например, **богатейшая традиция трудового воспитания и обучения**.

Инерция этого движения в никуда, в вагончиках "ведущих видов деятельности" столь непреклонна, что, несмотря на аргументированное опровержение данного заблуждения в психологической литературе (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Б. Петровский), несмотря на его полное противоречие жизненной практике и здравому смыслу, пединституты продолжают плодить "инфантотехников" вместо педагогов. От сюсюкающе-развлекательного педагогического энтузиазма некуда скрыться. Играючи осваивать знания стало признаком высокого педагогического искусства.

Ни учение, ни общение, ни "подготовка к предстоящему труду" не выдерживают и малейшей

критики на предмет своего ведущего значения для развития в предписанные возрастные периоды, если подойти к вопросу с самым элементарным прилежанием и соблюдением нормы психологического исследования. В любом возрасте человек нуждается во всем многообразии человеческих занятий. Любое ограничение, любая однобокость могут привести к развитию флюсов и косоглазия. А сами эти однобокости продиктованы исключительно внешними условиями гримасничающего социума.

Таким образом, само понимание логики, механизмов развития, лежащее в основе данного "развивающего обучения", **лишено достоверной научно-экспериментальной базы, а самое главное - здравого смысла.** Однако факт педагогической мистификации подобного масштаба свидетельствует об особом менталитете российского учителя - воистину магическом мировоззрении, как выразился А.М. Лобок.

Меня упрекают в критиканстве. Но разве это критика, когда голому королю говорят, что он гол? Откройте глаза, и вы убедитесь, что любые "ведущие виды" жизнедеятельности возникают не изнутри как проявления психологических законов, они лишь отражение степени вашего отсутствия в жизни детей, любые кризисы - отражение несовершенной социальной организации и вновь - вашей взрослой занятости, отчужденности от жизни ребенка.

Иная прилежная мама, отдающая все свое время ребенку, тоже может отвергнуть наши рассуждения. Но это будет мама из городской квартиры, образ жизни которой просто не дает ей шансов взглянуть иначе на вопрос. Набор привлекательных продуктивных занятий в городской квартире настолько узок в сравнении с жизнью, скажем, в доме лесничего, что никакая фантазия и ученость эту запланированную праздность не преодолеют. Мама, которой нечем заняться, неизбежно займется с ребенком играми. И единственная педагогика, которую она в состоянии принять, - это игровая педагогика.

При этом "критиканстве" наша собственная позиция, представленная конкретным педагогическим инструментарием (Азбука чтения... Педагогика грамотности//Школьные технологии. 1996. № 1-2. С. 4-5), предельно открыта для критики. Откуда бы ни подул ветер, мы тотчас готовы смотреть на слово и дело сквозь призму элементарных, наиболее общих критериев научного опыта - достоверности наблюдения, эксперимента, их чистоты, валидности, а также сквозь призму здравого смысла, концентрированное выражение которого содержится в народной педагогике, что рекомендуем и читателю.

Одним из реальных системообразующих признаков ситуации развития, на наш взгляд, является присутствие-отсутствие взрослого, взрослых (не путать со взрослыми, понимающими педагогическое мастерство как умение стать одного роста с ребенком). **Мера и характер включенности детей во взрослую жизнь - вот универсальный критерий ситуации развития любого ребенка из любой культуры, любой социальной группы. Этот критерий предопределяет динамику и результат развития.** Во взаимодействии ребенка и взрослого заключен самый фундаментальный механизм развития, о чем толковал Л.С. Выготский и о чем свидетельствует вся история педагогики. Формулирование психологических законов развития должно строиться исключительно **на оценке и понимании универсальных психологических процессов**, а не на механическом переносе фактов социальной статистики в область психологических законов.

Авторы "развивающего обучения" дали повод усомниться в справедливости их методологической позиции в понимании развития человека в целом. Соответственно становится сомнительной и правильность понимания интеллектуального развития.

Таким образом, предполагаемый развивающий потенциал "развивающего обучения" в моем представлении выглядит **как система жесткого противодействия развитию, как инструмент разрушения природных матриц сознания.**

ЛИТЕРАТУРА

- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.