

ВОИНСТВУЮЩИЙ ЭМПИРИЗМ
ПРОТИВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В. С. Лазарев

Сегодня необходимость развития практики образования признается если не всеми, то многими. Поэтому не случайно освоение педагогических новшеств стало повсеместным явлением. Однако сделать их привлекательным выбором — дело не простое, особенно когда речь идет о крупномасштабной новации. В таких случаях практикам приходится полагаться на опыт своих коллег, освещавших данное новшество, или же на оценки ученых. Но история предыдущих десятилетий учит, что в последнем случае оценки ученых оказываются действительно научными, прогрессивные нововведения подтверждаются жесткой и часто необоснованной критикой.

Так, в журнале "Народное образование" (1997, № 7) опубликована статья А. Кушнирова "Вперед... к Выготскому?", в которой он дает резко негативную оценку системам развивающего обучения Эльконина — Давыдова и лежащей в ее основе теории. Эту теорию критиковали многократно, что естественно, ведь всякая живая, развивающаяся теория содержит противоречия и не может однозначно ответить на все возникающие вопросы. В ней всегда есть что-то, уже подтвержденное практикой, то, что имеет статус гипотез, подлежащих проверке, а что-то еще не проработано. Завершенными бываю лишь мертвые теории, исчерпавшие свой потенциал.

Основной вывод А. Кушнирова состоит в том, что основания, на которых строится система Эльконина — Давыдова, несостоятельны, поскольку не соответствуют природе человеческого развития, а раз неверны основания, то ложна и вся система. "Само понимание логики, механизмов развития, лежащее в основе данного "развивающего обучения", — пишет он, — лишено достоверной научно-эксперимен-

тальной базы, а самое главное — здравого смысла" (С. 38). И продолжает: "Автор "развивающего обучения" думал подолжиться в справедливости их методологической позиции в понимании развития человека в целом... Таким образом, предлагаемый вариант "развивающего обучения"... выглядит как система жесткого разрушения природной матрицы сознания" (там же).

Заявление серьезное, и если оно верно, необходимо срочно остановить распространение системы Эльконина — Давыдова. Однако полагаю, что следует не торопиться с административными мерами, а сначала разобраться в том, насколько обоснована такая оценка. Это важно сделать еще и потому, что позиция, представленная в статье А. Кушнирова, довольно широко распространена.

О понимании развития человека
Один из главных аргументов против системы Эльконина — Давыдова состоит в том, что она не созвучна "природе человеческого развития", что в ней "природа ребенка заменена взглядами на нее отдельных ученых" (курсив мой — В.Л.). Я не буду останавливаться на анализе взглядов А. Кушнирова, поскольку он сам признает, что его описание логики человеческого развития "не более чем научная метафора" (странный словосочетание). Видимо, позиция А. Кушнирова — это взгляд на логику человеческого развития не ученого-исследователя, а человека, напрямую обращенного к Господу Богу и получающего от Него истины в последней инстанции, очевидные всем, кроме "отдельных ученых". К сожалению, ученых не может ничего другого, как кляпаться и обосновывать свое тоннажное действительности, и

тому наличие разных точек зрения на них и тот же предмет — имманентны, присущий науке атрибут.

В чем прав А. Кушнир, так это в том, что его понимание природы человеческого развития прямо противоположно пониманию Эльконина и Давыдова и еще много других отечественных и зарубежных ученых. А. Кушнир (и не только он) понимает природу развития человека как естественную, т.е. натуралистическую, а Эльконин и Давыдов — как социальную.

С этой их позиции развитие человека осуществляется в форме присвоения и воспроизведения общественно-исторически определенных способностей. "Усвоение индивидом способностей — это особый род его деятельности — это особый род его деятельности — воспринятие способности человека сложившихся способностей человеческого рода, таких способностей, которые делают человека полноценным субъектом производственной и гражданской жизни. Таким образом, у ребенка имеется объективно заданная способность к деятельности, но от рождения эта способность не имеет ему не присуща" (курсив мой — В.Л.) (Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1994, С. 106).

Теоретически возможна и противоположная позиция: способности человека врожденные (генетически predetermined), а социальная среда лишь создает условия для их развития. А. Кушнир здесь отстаивает самую крайнюю точку зрения, какую только возможно, поскольку говорит о наличии у ребенка "природных матриц социальности". Однако в конце XX столетия ее трудно защищать, а тем более странно выдвигать как единственно верную. Еще в XVIII в. Кант показал, что на разных аксиоматических основаниях можно построить множество теоретических понятий одного и того же предмета. Теория — это всегда позиция "отдельных ученых", они (позиции) могут быть разными, но если в равной степени логически обоснованы, — равноправными. Это, однако, не относится к логически противоречивым построениям. Именно такими и выглядят взгляды А. Кушнирова.

Так, он заявляет, что школьная реальность не может претендовать на развивающую экзистенциальность. Обосновывая собственную позицию, он пишет: "Она проста: все многообразие жизни — общее, деятельное, достигшее и неудачи, коллизии, события, переживания по поводу названного — буквально все происходящее с ребенком развивает его" (С. 28). "Фундаментальный механизм развития", по А. Кушнiru, заключен во взаимодействии ребенка и взрослого.

Не буду излагать теорию развивающего обучения по этому вопросу, она широко известна, приведу лишь одно положение: "Первоотнесенной характеристикой присвоения способностей является то, что оно осуществляется ребенком только в совместной жизни его со взрослыми, в общении с ними и под их руководством, а также в совместной деятельности с другими детьми" (Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 84—85).

Говоря о том, что все многообразие жизни развивает ребенка, А. Кушнир прямо противоречит своему пониманию его природы как естественной. Природа в философском понимании — то, что определяет развитие. Если признается, что это развитие определяет жизнедеятельность ребенка, то тем самым признается социальный характер этой природы. А. Кушнир пытается в собственных исходных положениях, что обуславливает эклектизм всего построения.

Для теории развивающего обучения вопрос не в том, развивается ли человек во всей своей жизнедеятельности (это для нее аксиома, а в том, что и при каких условиях развивается. Положения теории развивающего обучения значительной степени, чем это представляет А. Кушнир. Конкретный способ жизнедеятельности человека не только создает условия для развития, но и ограничивает его. Поэтому та логика развития, которую А. Кушнир представляет как подлинноантропную природой (а значит, неизменной во все времена), является лишь логикой, которая соответствует определенным конкретно-историческим условиям.

А. Кушнир неоднократно дает основания усомниться в том, что он хорошо понимает предмет своей критики. Так, он обвиняет

нает теорией развивающего обучения в том, что она базируется на "теоретической окроше" "...здесь и развитие личности, и развитие интеллекта, и развитие психических функций, и социализация — "все смешалось в этом доме" (С. 28).

Действительно, в современной психологии различают определения человека как индивидуальности, субъекта, личности. Развитие человеческой индивидуальности — не то же самое, что развитие личности. А.Кущинер же, судя по тексту, исходит из широко распространенного эмпирического понимания личности, несостоятельности которого показана во многих работах. Это в его сознании все оказывается смешанным. Критик может предпочитать любую точку зрения, но он все-таки должен знать и понимать тот предмет, который анализирует.

А.Кущинер, резко обрушиваясь на идею ведущей деятельности и особенно на выделения в дошкольном возрасте в качестве таковой ролевой игры, утверждает, что здесь происходит подмена: "Факт доминирования игровой деятельности в искусственных условиях детских резерваций и хрупкое объясняется психологической закономерностью, соответственно внутренним законом развития, а далее посредством администрирования допускается лишь интерпретация высосанного из пальца закона" (С. 37).

Здесь все от начала до конца свидетельствует о плохом знании предмета. Гипотеза (не закон) о ведущей роли игры в психическом развитии дошкольника была сформулирована в результате исследований Д.Эльконина и его сотрудников (см. в частности: Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978). Он писал: "В противоположность взглядам на ролевую игру как на вечную, внесистемную особенность детства мы предположили (курсив мой — В.Д.), что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения в нем. Игровая — деятельность, социальная по происхождению, и поэтому она социальна по своему содержанию. Наша гипотеза об историческом происхождении игры подтверждается большим антропологическим и этнографическим материалом" (Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995).

С. 74). Таким образом, обвинения в "высывании из пальца" и не понимании исторического характера и роли игры совершенно не обоснованы.

Конечно, есть за что критиковать типичную в периодизации психического развития в варианте Д.Эльконина и в варианте В.Давыдова. Сосредоточивая основное внимание на идее ведущей деятельности, она не раскрывает, каким образом эта деятельность вырастает на предыдущих возрастных этапах. С моей точки зрения, "разворачивание" этой гипотезы требует более детального анализа всего комплекса деятельности, осуществляемых в разные возрастные периоды. При этом если признается, что главная линия развития — это движение к свободе, развитие человека как личности, а значит как субъекта свободной творческой деятельности, то и нужно показать, как происходит нарастающее способности быть свободным субъектом своей жизнедеятельности. Однако недостатки в разработке гипотезы не дают оснований для отринуть продукты этой самой идеи, на которой она построена. Таким образом, А.Кущинер не приводит сколько-нибудь веских аргументов, позволяющих говорить о несостоятельности теоретической модели психического развития, лежащей в основе системы Эльконина — Давыдова.

О понимании развивающего обучения

Если бы А.Кущинер был последователен в своей трактовке природосообразного развития человека, то он должен был бы утверждать, что никакого развивающего обучения в принципе не может быть. Вместо этого он заявляет, что ни одна из исторически сложившихся школьных форм не является адекватной развитию. Поэтому конструктивный разговор на тему о развитии обученный возможен лишь в контексте "честного признания", что идея "учить развивая" принадлежит всем в равной степени. Однако одного только "честного признания" для конструктивного разговора недостаточно. В работах В.Давыдова подробно рассмотрены три основных подхода к пониманию развития человека и связи развития с обучением и воспитанием. Чтобы вести конструктивный диалог, нужны осмысленность собственной

позиции и последовательность ее разворачивания. Этого-то как раз А.Кущинер и не демонстрирует. Нельзя одновременно стоять на позициях Ж.Пиаже и Д.Выготского, но А.Кущинер старается именно это делать.

Он ведет критику системы Эльконина — Давыдова якобы с позиций Д.Выготского и считает, что "развивающее обучение может быть выстроено исключительно на целостности человеческой личности и ее интеллекта" (С. 30). По его мнению, развитие понятийное мышление (которое он вслед за Пиаже называет формально-операциональным, что весьма показательно, и к этому мы еще вернемся) может базироваться только на чувственном опыте и соответствующей "обработанной подкладке". "Теоретическое мышление как процесс более сложного порядка... в нашей модели должен "прорасти" из почвы, созданной эмпирическим мышлением и предметно-образно-интуитивными процессами" (С. 34). Система Эльконина — Давыдова, считает А.Кущинер, сосредоточивает усилия почти исключительно на развитии абстрактно-понятийных, словесно-логических функций сознания, забывая при этом стремлению предметно-образных и образно интуитивных процессов. Тем самым он обвиняет эту систему в ориентации на развитие только одной стороны целого (далее не главной) в ущерб развитию других его сторон. Так ли это в действительности?

Эти утверждения критика имели бы основание, если бы понимание "теоретического мышления", на котором основывается система Эльконина — Давыдова, совпадало с пониманием этого мышления самим А.Кущинером. Но два этих понимания принципиально различны. Для А.Кущинера теоретическое мышление — это формально-операциональное мышление, абстрактно-понятийная функция сознания, а для Д.Эльконина и В.Давыдова — это мышление в содержательных понятиях, выполняющих функцию "мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете — значит видеть общим способом мысленного построения этого предмета" (Давыдов В.В. Теория... С. 67). Понятие одновременно выступает и как

форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, построения, как особое мыслительное действие (там же. С. 63).

Таким образом, для А.Кущинера теоретическое мышление — мыслительный процесс посредством формальных обобщений, а для Д.Эльконина и В.Давыдова — это мышление в содержательных обобщениях, отражающих целостность предмета и поэтому не абстрактных, а конкретных. А.Кущинер утверждает, что его понимание теоретического мышления основано на следованиях науки XX в., но это далеко не так. Вот, что, например писал крупнейший исследователь логики теоретического мышления Э.Ильенков: "Переход от живого созерцания к абстрактному мышлению — это вовсе не то же, что движение "от конкретного к абстрактному". К этому моменту он никоим образом не сводится, хотя этот момент в нем всегда присутствует. Одно и то же это только для того, кто конкретно понимает как синоним непосредственно наличного образа, а абстрактное — как синоним мысленного, понятийного. Но в наши дни на этой точке зрения засражили только последние школы неокантианства и позитивизма" (Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" К.Маркса. М., 1960. С. 13).

Для А.Кущинера, понятийное мышление должно прорасти из почвы, созданной эмпирическим мышлением и предметно-образно-интуитивными процессами, оно как бы надстраивается над ними, но последние продолжают сохранять свою ценность и функционировать самостоятельно. Исходя из такого представления, он обвиняет систему Эльконина — Давыдова в том, что она является антиприродной практикой, в которой достигается наибольшая степень выхолощенности учебного процесса от образно-интуитивной ткани человеческого бытия.

Но представляется А.Кущинера о взаимоотношениях чувственно-предметного восприятия и понятийного мышления не отражает сложной диалектики этих отношений. Освоение понятий приводит к существованию перестройки и חשובейших образов. Это в психологии хорошо известно. Восприятие — это не пассивное отражение

собственно будет развиваться за счет "вращения" во взрослые деятельности? Иными словами, ответить на вопросы, которые и находили в центре внимания теории развивающего обучения. Но для А.Кущинера они, по-видимому, не представляются требующими вынуждения.

Формулирую "проблему полноты деятельности", которая могла бы полнокровно осуществляться вне школы безотносительно к учебным целям. А.Кущинир по сути отвергает целесообразность существования всей общественной системы обучения и воспитания в том виде, как она сложилась в настоящее время. Специальные образовательные учреждения оказываются не нужными, профессиональные педагоги — тоже. Зато нужна "реальная, продуктивная" деятельность, в которую с младенчества включаются дети вместе со взрослыми, организованный "не в виде урока, кем является детсадовское учебное занятие по лепке из пластилина, а таким природообразным процессом, как составление букета из полевых цветов вместе с мамой или строительством соборной башки для любимого пенка вместе с папой, как подготовка акварилума для заполнения его водой вместе с дедушкой" (С. 37).

В первобытном обществе дети действительно рано включались в деятельность взрослых и по мере взросления — во все более сложную. Но впоследствии обнадружилось, что этого недостаточно для полноценного развития и в ходе эволюции общества, накопления им знаний, развития культуры потребовались другие формы обучения. Поскольку они возникали во всех развивающихся цивилизациях, то есть основаны полагать, что это произошло не случайно. Возврат к "природообразной педагогике" первобытного типа общества бесмыслен. Слишком другим стало общество. Бесмысленно разрушать сложившуюся систему общественного воспитания, она должна развиваться естественно образом, если возникнут предпосылки для ее отмирания как особого социального института, то, полагая, что социализированном будущем. Что же касается освоения многообразия деятельности и формирования соответствующих способностей в системе образования, то это та

задача, на решение которой и ориентировано развивающее обучение.

Назвать собственную позицию в вопросе о понятии развивающего обучения, А.Кущинир вступает в противоречие со своим же утверждением, что в реальной жизни теоретической конструкции, называемой системой Эльконина — Давыдова, делать нечего, поскольку она "глобально" противоречит ей. Если он в чем-то здесь и прав в виде учебных планов и классно-урочной организации обучения не позволяют в полной мере реализовать идеи развивающего обучения.

О методе провозглашения критических суждений

В понимании человеческого развития и соотношения развития и обучения собственная позиция А.Кущинира эклектична и неконкретна, а его критика убогична своей непоследовательностью. Главная причина несостоятельности его выводов и оленок заключается в том, что он пытается решить задачу критического анализа теории развивающего обучения неспиритными для этого средствами здравого рассуждения. Именно в несоответствии здравому смыслу он видит главный недостаток этой теории.

Обладать здравым смыслом хорошо, но только это не подходящий способ для оценки теорий. Как писал один, правда, в последнее время не почитаемый у нас философ, "Здравый человеческий рассудок, весьма почтенный спутник в четырех стенах домашнего обихода, переживает самые удивительные приключения, лишь только он отважится выйти на широкий простор исследования" (Энгельс Ф. Анти-Дюринг М, 1977. С. 17).

Выше мы привели примеры ловушек, в которые попадает А.Кущинир в силу расудочно-эмпирического характера своего рассуждения. Но наиболее ярко этот способ мышления проявляется всякий раз, когда критик как на негатив указывает на то, что теория не похожа на реальность или, наоборот, в качестве критерия правдивости теоретической конструкции на то, что она соответствует реальности. Например, объявляя о несостоятельности системы Эльконина — Давыдова, он пишет:

возьмите просто хорошую, дружную и большую семью в городе — никаких детских деятельностей нет, как нет и взрослых кризисов" (С. 29). Называя описание логики психического развития не более, чем "научной метафорой", я все же заявляю, что "именно такая логика внутренних процессов просматривается в том "развивающем обучении", которое разворачивается в семьях, природе, в специальных институтах воспитания" (С. 35). Аргументация наивная, но очень характерная для логики полукруглого эмпиризма.

Теория призвана раскрывать сущность вещей, а сущность недоступна никаким нашим чувствам, и потому при оценке теоретических конструкций апеллировать к нашим чувствам бессмысленно. Формула H₂O, даже не похожа на воду, так же, как и формула закона всемирного тяготения — да само это тяготение. Настоящие теории, особенно часто вступают в противоречие с бытовыми здравым смыслом и исправляют его заблуждения. Люди долгие время,

основываясь на своем эмпирическом опыте и здравом рассудке, полагали, что солнце вращается вокруг Земли. Науке с большим трудом удалось убедить их в обратном. Вряд ли стоит надеяться, что это было последнее заблуждение рассудка. Воинствующий эмпиризм, который деконструирует А.Кущинир, нанес большой вред науке и практике. С такой логикой мы будем вечно производить фантамы, а не двигаться вперед к полному научному пониманию, на котором только и может базироваться эффективная практика образования. Теория развивающего обучения получила широко признание у нас в стране и за рубежом не из-за ее насажения административными средствами, как полагает А.Кущинир (здесь он демонстрирует незнание реальной истории), а потому, что она позволяет ответить на вопросы, перед которыми пасуют многие другие теории, и имеет большой потенциал своего развития. Но, чтобы видеть это, нужна некая логика анализа этой теории. И просто здравый смысл здесь плохой советчик.