

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 правильный выбор — дело не простое, особенно когда речь идет о крупномасштабной новации. В таких случаях практикам приходится полагаться на опыт своих коллег, осваивавших данное новшество, или же на оценки ученых. Но история предыдущих десятилетий учит, что к последним нужно относиться осторожно, ибо далеко не всегда оценки ученых оказываются действительно научными, прогрессивными нововведениями подвергаются жесткой и чисто необоснованной критике.

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

Основной вывод А.Кушнира состоит в том, что оснований, на которых строится система Эльконина — Давыдова, недостаточно, поскольку не соответствуют природе человеческого развития, а разные основы основания, то ложна и вся система. "Само понимание логики, механизмов развития, лежащее в основе данного 'развивающего обучения' — пишет он, — лишено достоверной научно-экспериментальной базы, а самое главное — здравого смысла" (С. 38). И продолжает: "Авторы 'развивающего обучения' дали повод усомниться в справедливости их методической позиции в понимании развития человека в целом... Таким образом, предлагаемый вариант 'развивающего обучения'... выглядит как система жесткого противодействия развитию, как инструмент разрушения природных матриц сознания" (там же).

Задание серьезное, и если оно верно, необходимо срочно остановить распространение системы Эльконина — Давыдова, привнесшее уже нешуточные масштабы. 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.Кушнира, 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 "приподнята ребенок заменена взглядами на нее отдельных 'ученых'" (курсив мой — В.Л.). Я не буду останавливаться на анализе взглядов А.Кушнира, поскольку он сам признает, что его описание логики человеческого развития "не более чем научная метафора" (странные словосочетания). Видимо, позиция А.Кушнира — это взгляд на логику человеческого развития не учено-исследователя, а человека, напрямую обрашающегося к Господу Богу и получающего от Него истины в последней истине.

А.Кушнир неоднократно дает основания для своего понимания логики, механизма, очевидные всем, кроме "отдельных ученых". К сожалению, ученым не может ничего другого, как искать и обосновывать свое "понимание действительности, и

тому наличие разных точек зрения на и тот же предмет — имманентный, исчезнувший науке атрибут. Поэтому не может претендовать на развитие и т.д. В чем прав А.Кушнир, так это в том, что его понимание природы человеческого мира, его понимание прямо противоположно пониманию Эльконина и Давыдова, и еще многое другое. А.Кушнир (и не только он) понимает природу развития человека как естественную, т.е. натуралистическую, а Эльконина и Давыдова — как социальную.

С этой их позиции развитие человека осуществляется в форме присвоения и воспроизведения общественно-исторически значимых способностей. "Усвоение индивидуальных способностей" — это особый род его деятельности — это объективная задача этой деятельности — востребование в индивиде историко-сложившихся способностей человеческого рода, таких способностей, которые делают человека полноценным субъектом производственной и гражданской жизни. Таким образом, у ребенка имеется способность по воспроизведению в себе общественно заданных способностей. Такое рождение такого рода деятельности ему не присуща" (курсив мой — Г.Г.) (Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1994. С. 106).

Теоретически возможна и противоположная позиция: способности человека врожденны (генетически предопределенны), а социальная среда лишь создает условия для их развития. А.Кушнир здесь отстаивает замкнутую крайнюю точку зрения, какую только возможно, поскольку говорит о наименее аксиома, а в том, что и при каких условиях у ребенка "природных матриц социализации". Однако в конце XX столетия ее нужно защищать, а тем более странно выдавать как единственно верную. Еще в XVII в. Кант показал, что на разных аристотелевых основаниях можно построить множество теоретических пониманий одного и того же предмета. Теория — это всегда позиция "отдельных ученых", они (позиции) могут быть различными, но если в равной степени логично обоснованы, — равноценными. Это, конечно, не относится к логически противоречивым построениям. Именно такими и являются взгляды А.Кушнира.

Так, он заявляет, что школьная реальность не может претендовать наирующую эксклюзивность. Обосновывая свою собственную позицию, он пишет: "Она проста: все многообразие жизни — общество, достижения и неудачи, деятельность, достижения и неудачи, — это отражение в ребенком развивающего обучения — буквально все происходит с ребенком — развивает его" (С. 28). "Фундаментальный механизм развития", по А.Кушниру, заключен во взаимодействии природы и социальности. Не буду излагать теорию развивающего обучения по этому вопросу, она широко известна, приведу лишь одно положение: "Первостепенной 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 людьми" (Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 84—85).

Говоря о том, что все многообразие жизни развивает ребенка, А.Кушнир приводит пример, что тем самым признается социальный характер этой природы. А.Кушнир запутывается в собственных исходных постулатах, что обуславливает эклектизм всех его построений.

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

А.Кушнир неоднократно дает основания для своего понимания логики, механизма, очевидные всем, кроме "отдельных ученых". К сожалению, ученым не может ничего другого, как искать и обосновывать свое "понимание действительности, и

иляет теорию развивающего обучения и том, что она базируется на "теоретической окраске". .. Здесь и развитие личности, и развитие интеллекта, и развитие психических функций, и социализация — "всем 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. Кушнir же, судя по тексту, исходит из широко распространенного эмпирического понятия личности в варианте Л. Эльконина и в варианте В. Давыдова. Соответственно основное внимание на идеи ведущей деятельности, они не раскрывают, каким образом эта деятельность вырастает на промежуточных возрастных этапах. С моей точки зрения, "разворачивание" этой гипотезы требует

пиритского понимания личности, несосто-
ящность которой показана во многих
работах. Это в его сознании все оказыва-
ется смешанным. Критик может при-
держиваться любой точки зрения, но он
все-таки должен знать и понимать тот
предмет, который анализирует.

Более детального анализа всего комплекса
деятельностей, осуществляемых в различные
возрастные периоды. При этом если признается,
что главная линия развития —
это движение к свободе, развитие человека
как личности, а значит как субъекта
общественной деятельности, то

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

Свободной лической деятельности, то нужно показать, как происходит наращивание способности быть свободным субъектом своей жизнедеятельности. Однако недостатки в разработке гипотезы не дают оснований для отрицания продуктивности самой идеи, на которой она построена. Таким образом, А. Кушнир не приводит сколько-нибудь веских аргументов, позволяющих говорить о несостоятельности теоретической модели психического развития, лежащей в основе системы Эльконина — Давыдова.

О понимании развивающего обучения

тельствует 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, внеисторическую особенность личества мы предположили (бурсар мой — О.П.), что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения в нем. Игра — 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).

Если бы А.Кушнир был пословданителем и своей трактовке природообразного развития человека, то он должен был бы утверждать, что никакого развивающего обучения в принципе не может быть. Вместе с тем это он заявляет, что ни одна из исторически сложившихся школьных форм не является антизой развития. Поэтому конструктивный разговор на тему о различиях обучения возможен лишь в контексте "честного признания", что исследование "учить-развивать" принадлежит всем в равной степени. Однако одного только "честного признания" для конструктивного разговора недостаточно. В работах В.Даса выделяются подробно рассмотрены три основных подхода к пониманию развития человека и связи развития с обучением и воспитанием. "Чтобы вести конструктивный диалог, нужны осмысливаемость собственной

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

Он ведет критику системы Эльконина-Гельца. Давыдова якобы с позиций Л. Выготского и считает, что "развивающее обучение может быть быстро исключительно на целостности человеческой личности и ее интеллекта" (С. 30). По его мнению, развитое понятийное мышление (которое он видел за Пиаже называет формально-операциональным, что весьма показательно, и к этому мы еще вернемся) может базироваться только на чувственном опыте и соответствующей "общеродительной полемике". "Теоретическое мышление как процесс более сложного порядка..." в нашей модели должен "прорастать" из первоначальной эмпирической мышления и предметно-образно-интуитивными процессами" (С. 34). Система Эльконина — Давыдова, считает А. Кушнир, содержит усилия почти исключительно на развитии абстрактно-понятийных, способствующих функций сознания, забывая при этом о прямолинейном представлении об разрозненных и образно-интуитивных процессах. Тем самым он обвиняет эту систему в ориентации на развитие только одной стороны целого (далеко не главной) в шире развитию других его сторон. Так ли это в действительности?

Эти утверждения критики имели бы основания, если понимание "теоретического мышления", на котором основывается система Эльконина — Давыдова, совпадало с пониманием этого мышления самим А. Кушниром. Но два этих понимания принципиально различны. Для А. Кушнира теоретическое мышление — это формально-операциональное мышление, а практическо-понятийная функция сознания, а для Д. Эльконина и В. Давыдова — это мышление в содержательных обобщениях, отражающих целостность предмета и поэтому не абстрактных, а конкретных. А. Кушнир утверждает, что его понимание теоретического мышления обосновано следованием научки ХХ в., но это далеко не так. Вот, что, например, писал крупнейший исследователь логики теоретического мышления Э. Ильинков: "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 конкретное понимает как синоним непосредственно налидного образа, а абстрактное — как синоним мысленного, понятийного. Но в наши дни на этой точке зрения застряли только поглощенные школой неокантинизма и позитивизма" (Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" К.Маркса. М., 1960. С. 13).

Для А. Кушнира, понятийное мышление должно прорастать из почвы, созданной эмпирическим мышлением и предметно-образно-интуитивными процессами, оно может бы настраиваться 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 наименьшая степень выхолощенности учебного процесса от образно-интуитивной ткани человеческого бытия.

Но представления А. Кушнира о взаимоотношении существенно-предметного восприятия и понятийного мышления не отражают сложной диалектики этих отношений. Основное понятие приводят к существенной перестройке и чувственных образов. Это в психологии хорошо известно. Восприятие — это не пассивное отражение

действительности "как она есть", но движением и проверкой гипотез, в первом понятии (если, конечно, они не просто формальные обобщения) играют свою роль. Представим себе, что однажды и ту же шахматную позицию сыграет человек, не умеющий играть в шахматы, человек, много лет играющий в них на любительском уровне, и гроссмейстер. В одной и той же позиции, если есть полная информация, они будут делать существенно разное. Образ ситуации у гроссмейстера будет наиболее богат, за счет опосредствованности процесса лиза ситуации развитыми понятиями.

Рассматривая вопрос о происхождении развития личности ребенка, В. Давидсон отмечает, что в дошкольном возрасте происходит прежде всего за счет интенсивного развития воображения как освоения творчества, созижания нового. "Творческое мышление постоянно опирается на живое, данное в воображении, проекцию его личностного анализа средствами абсурда" (Давидсон В.В. Теория... С. 10). Важнейшую роль выполняет игра (занятие которой А. Кушнир безосновательно отрицают). Наряду с ней воображенность этого периода развивается в актах художественной деятельности, конструировании элементах труда и учених.

Развитие понятийного мышления в новой деятельности одновременно создает базу для развития воображения, при условии обучения строится действительность. "Не всякий процесс обучения (учения) можно отнести к учебной деятельности, к получению "образований" — образование, реализуемое в учебной деятельности, изначально связанные с усвоением теоретических знаний, имеющихся в науке, искусстве, морали, литератури. Образование, вводя учащихся в все перечисленные сферы, вместе с тем осуществляет их умственное, художественное, нравственное, правовое воспитание, развивая надежжие способы..." (ж. С. 149). О какой же односторонности

ак-
ты
кото-
го про-
тического
спосо-
бов мышления. О таком способе
Э.Ильинков писал: "Если говорится, что
требование всесторонности учета всех
факторов, всех моментов взаимодействия
только и может обеспечить конкретное
познание, — то это верно и справедливо
лишь при том условии, что само требова-
ние "всесторонности" понимается дна-
лектически. Этот пункт важен по той
причине, что именно на этом требовании
должна и огненно спекулирует одна из
антагонистских форм мышления — полуший
эмпиризм, маскирующийся под теоретиче-
ское мышление" (Ильинков Э.В. Дидактика... С. 77—78). Рассудочно-эмпирический
способ мышления самого А.Купнира не
позволяет ему воспринять основные идеи
теории развивающего обучения.
А.Купнин утверждает, что всякая из ис-
торически сложившихся школьных форм не-
является антигезой развития. Сторонники
теории развивающего обучения также пола-
гают, что всякая система обучения и вос-
питания является развивающей, но одновре-
менно понимают, что любая из них
ограничена по своим возможностям. "Исто-
рически сформировавшаяся и уже устала
новившаяся система (обучения и воспита-
ния в широком смысле. — В.Л.) обеспечи-
вает присвоение личностью определенного кру-
глого способности, отвечающего требованиям
данного общества, — пишет В.Давыдов.
лов. — Средства и способы организации
воспроизводящей деятельности становятся
своими традиционными и обычными. Разви-
вайющая роль этой системы оказывается
бонной и скрытой. Но если данному обществу требу-
ется формирование у детей нового круга
способностей, то для этого необходимо со-
зданье такой системы воспитания и обуче-
ния, которая организует эффективное функци-
онирование новых видов воспроизводи-
тельной деятельности" (Теория... С. 87).
В другом месте В.Давыдов, последовав
за Ильинковым, раскрывает свое понимание обуче-
ния и воспитания как **формы** (имени-
нами, способами, а не средствами, не усту-
пами) развития ребенка, поясняет: "Если

“**B**” **I** **P** **C** **E** **H** **I** **D** **G** **A** **F** **M** **S** **T** **R** **U** **V** **W** **X** **Z**

действительно, в общественном плане действует именно таким образом, и это обстоит и воспитание можно на- звать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, что конкретно разви- вают какие виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемо- му развитию возрастным возможностям чело- века" (там же. С. 388—389). Именно по- этому В. Давыдов считает термин "разви- вательное обучение" пустым до тех пор, пока оно не наполнится описанием конкретных форм реализации по ряду опре- деленных показателей.

Обычные системы Эльконина — Давы- дова в том, что она ограничена по своим возможностям, бессмыслице, — ограничива- на любой педагогической системой. Но за- являя, что установка учить разумая, и развивать обучая, учить учиться, учить ду- мать бандельна, А. Кушнир демонстрирует понимание важнейшего момента, прин- ципиально отличающего анализируемую систему от многих других. Преводить ограничительность всякой педагогической си- стемы возможно в том случае, если спла- нировать человека субъектом собственного обу- чения и развития. А для этого нужно сформировать у него понимание ценности саморазвития и дать средства анализа, планирования и рефлексии собственной ин- женерской деятельности. Научить ребенка учи- ться, т. е. сформировать его как субъекта собственного образования — вовсе не ба- нальная постановка вопроса, а важнейшая проблема, не решаемая сегодня традицион- ными образовательными системами.

Как отмечает В. Давыдов, согласно тео- рии Л. Выготского, А. Леонтьева, их пост- дователей "...процессы обучения и вос- питания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют фор- мированию тех или иных типов деятель- ности... Между обучением и психической де- ятельностью" (там же. С. 388). Отсюда ясно, что должно делать развивающее вос- питание, — это включать человека на разных возрастных этапах в разнообразные виды деятельности и через это формиро- вать у него способности быть субъектом

и на доказательство, оправдывающее говорить о развитии каком-либо периоде системы.

А. Кушнир, называя систему Эльконина — Давыдова системой жесткого противодействия развитию и опираясь на формулу: "Ребенок врастает в развитую, высокодинамичную систему "природных матриц сознания*", предлагает технологию воспитательной работы, "которая легко преодолевает измышленческую периодизацию психического развития" и опирается на формулу: "Ребенок врастает в развитую, высокодинамичную и продуктивную деятельность взрослого и продуктивную деятельность измышленческую".

Система Эльконина — Давыдова включает в себя идею о том, что она ориентирована на включение детей в беспрепятственную деятельность, этой привнесенной в систему Эльконина — Давыдова в виде "взрослой" динамики и "взрослым" продуктом деятельности мы видим в виде метной и продуктивной — взрослой — деятельности, в которую должна втуниться ребенок... Именно развитую, обладающую "взрослой" динамикой и "взрослым" продуктом деятельности мы видим в отличие от развивающих упражнений — специфической деятельности, организуемой учителем в качестве так называемой "зоны ближайшего развития" (С. 36).

Таким образом, А. Кушнир совершаает очередной кульбаб и становится чью ли не апологетом личностного подхода. Остается только ответить на ряд очень серьезных вопросов. В каком возрасте, в какие деятельности будет происходить "врастание ребенка"? Все ли эти личностности имеют равное значение в тот или иной возрастной период (время-то в каких ограничено и его придется распределить)? Что значит развитие деятельности взрослого (боясь, что А. Кушниру для этого потребуется более тщательно изучить теорию деятельности) и будет ли она основываться вся сразу или поэтапно — от одного уровня развития к другому? Что

и на доказательство, оправдывающее говорить о развитии каком-либо периоде системы.

А. Кушнир, называя систему Эльконина — Давыдова системой жесткого противодействия развитию и опираясь на формулу: "Ребенок врастает в развитую, высокодинамичную систему "природных матриц сознания*", предлагаю технологию воспитательной работы, "которая легко преодолевает измышленческую периодизацию психического развития" и опирается на формулу: "Ребенок врастает в развитую, высокодинамичную и продуктивную деятельность взрослого и продуктивную деятельность ребенка в системе Эльконина — Давыдова в том, что она ориентирована на включение детей в беспредметную деятельность, этой привнесенной этой динамичности, этой привнесенной этой динамичности... " (С. 35—36). И далее, обосновывая систему Эльконина — Давыдова в том, что она ориентирована на включение детей в беспредметную деятельность, этой привнесенной этой динамичности, этой привнесенной этой динамичности, он пишет: "Мы... предлагаем деятельность взрослого в таком виде, в каком она могла бы полноценно осуществляться *вне* школы *безотносительно* к учебным целям (курсив мой — В.Л.). Это всегда предметная и продуктивная — взрослая — деятельность, в которую должна втуниться ребенок... Именно развитую, обладающую "взрослой" динамикой и "взрослым" продуктом деятельности мы видим в отличие от развивающих упражнений — специфической деятельности, организуемой учителем в качестве так называемой "зоны ближайшего развития" (С. 36).

Таким образом, А. Кушнир совершаает очередной кульбят и становится чью ли не апологетом личностного подхода. Остается только ответить на ряд очень серьезных вопросов. В каком возрасте, в какие деятельности будет происходить "врастание ребенка"? Все ли эти личностности имеют равное значение в тот или иной возрастной период (время-то в каких ограничено и его придется распределить)? Что значит развитие деятельности взрослого (боясь, что А. Кушниру для этого потребуется более тщательно изучить теорию деятельности) и будет ли она основываться вся сразу или поэтапно — от одного уровня развития к другому? Что

собственно будет развиваться за счет "врачествия" во взрослье деятельности? Иными словами, отвесть на вопросы, которые и находятся в центре внимания теории разви- вавшего обучения. Но для А.Кушнира они, по-видимому, не представляются тре- буемыми внимания.

Формулируя "проблему подлинности дея- тельности", которая могла бы полноценно осуществляться вне школы безотносительно к учебным целям, А.Кушнир по сути от- вергает целесообразность существования всей общественной системы обучения и воспитания в том виде, как она сложи- лась к настоящему времени. Специальные образовательные учреждения оказываются не нужными, профессиональные педаго- ги — тоже. Зато нужна "реальная, про- дуктивная" деятельность, в которую с малолетства включаются дети вместе со взрослыми, организованная "не в виде уродства, ком я является детсадовское учеб-ное занятие по лепке из пластилина, а таким природообразным процессом, как составление букета из полевых цветов вместе с мамой или строительство собач-ей будки для любимого щенка вместе с папой, как подготовка аквариума для за-полнения его водой вместе с дедушкой" (С. 37).

В первобытном обществе дети действи- тельно рано включались в деятельность взрослых и по мере взросления — во все более сложную. Но впоследствии обнаружилось, что этого недостаточно для полноценного развития и в ходе эволюции общества, накопления им знаний, развития культуры потребовалась другие формы обучения. Поскольку они возникали во всех развивающихся цивилизациях, то есть основания полагать, что это происходило не случайно. Возврат к "природо-образной педагогике" первобытного типа сегодня бессмыслен. Слишком другим стало общество. Бессмысленно разрушать сложившуюся систему общественного вос-питания, она должна развиваться есте-ственным образом, если возникнут предпо-сылки для ее отмирания как особого со-циального института, то, полагаю, в тру-бообразном будущем. Что же касается освоения многообразия деятельности и формирования соответствующих способ-ностей в системе образования, то это та

задача, на решение которой и ориенти- ровано развивающее обучение.

Излагая собственную позицию в вопросе о понятии развивающего обучения, А.Кушнир вступает в противоречие со своим же утверждением, что в реальной жизни творческими конструкции, называемой системой Эльконина — Давыдова, делать нечего, поскольку она "глобально" противоре-чит ей. Если он в чем-то здесь и прав, так в том, что существующие органически в виде учебных планов и классно-урочного организации обучения не позволяют в полной мере реализовать идеи развива-щего обучения.

О методе производства критических

суждений

В понимании человеческого развития и соотношения развития и обучения со- общественная позиция А.Кушнира эклектика и неконкретна, а его критика уюнистична. Такое же занятие по лепке из пластилина, а также природообразным процессом, как составление букета из полевых цветов вместе с мамой или строительство собачьей будки для любимого щенка вместе с папой, как подготовка аквариума для заполнения его водой вместе с дедушкой

(С. 37). — В первобытном обществе дети действи-

тельно рано включались в деятельность взрослых и по мере взросления — во все более сложную. Но впоследствии обнаружилось, что этого недостаточно для полноценного развития и в ходе эволюции общества, накопления им знаний, развития культуры потребовалась другие формы обучения. Поскольку они возникали во самых удивительных приключениях, лишь только он отважится выйти на широкий простор исследования" (Энгельс Ф. Анни-Дорин. М., 1977. С. 17).

Выше мы приводили примеры ловушек, в которые попадает А.Кушнир в силу рас- судочно-эмпирического характера своего мышления. Но наиболее ярко этот способ рассуждений проявляется всякий раз, когда критик как на негатив указывает на то, что теория не похожа на реальность или, наоборот, в качестве критерия пра- вильности теоретической конструкции на то, что она соответствует реальности. На- пример, объясня — о несостоятельности си- стемы Эльконина — Давыдова, он пишет:

Позывите просто хорошую, дружную и основываясь на своем эмпирическом опыте и здравом рассудке, полагали, что бодливую семью в городе — никаких будущих личностей нет, как нет и соплие вращается вокруг Земли. Науке с о понятии развивающего обучения, А.Кушнир вступает в противоречие со своим же утверждением, что в реальной жизни творческими конструкции, называемой системой Эльконина — Давыдова, делать нечего, поскольку она "глобально" противоречит ей. Если он в чем-то здесь и прав, так в том, что существующие органически в виде учебных планов и классно-урочного организации обучения не позволяют в полной мере реализовать идеи развива-щего обучения.

Задача, на решение которой только и может быть поставлене заблуждение рассудка. Воинствующий эмпиризм, который демонстрирует А.Кушнир, нанес большой вред науке и практике. С такой логикой вперед не двигаться вперед к подлинно научному пониманию, на котором только и может базироваться эффективная практика образования. Теория развивающего обучения получила широкое признание у нас в стране и за рубежом не из-за ее наса-женных административными средствами, как теория администрации, демонстриру-ющая бессмыслицу. Формула H_2O вовсе не похожа на воду, так же, как и формула закона всемирного тяготения — не само это тяготение. Настоящие теории, и имеют большую потенциал свое-го развития. Но, чтобы видеть это, нужна иная логика анализа этой теории. И про-сто здравый смысл здесь плохой советчик. Попадает А.Кушнир (здесь он демонстрирует незнание реальной истории), а потому, что она позволяет ответить на вопросы, перед которыми пасуют многие другие теории, и имеет большую потенциал свое-го развития. Но, чтобы видеть это, нужна иная логика анализа этой теории. И про-сто здравый смысл здесь плохой советчик.