

## К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ПЕРЕСТРОЙКИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эльконин Д.Б. Размышления о перестройке советской системы образования // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С.94—121 [фрагмент].

Если объективно проанализировать современное школьное образование, то обнаруживаются те представления о ходе развития детей и о механизме усвоения учащимися знаний, которые благодаря недостаточной осознанности стали фактической основой организации обучения.

Ребенок в 7 лет поступает в I класс школы: он надевает форму, которая на протяжении десяти лет остается почти одной и той же; садится за парту или за стол, которые изменяются за время обучения только своими размерами. Организация его пребывания в школе подчинена в принципе одинаково построенному классно-урочному расписанию, с раз и навсегда установленной длительностью уроков и перемен; успехи ученика оцениваются по одной и той же пятибалльной системе, проверяются неизменными по форме контрольными работами и домашними заданиями; система его отношений с педагогами остается относительно стабильной — его всегда называют по имени или по фамилии, как в I классе, делают такие же замечания, а в случае каких-либо проступков вызывают родителей. Наконец, и это главное, неизменным остается его место и связь с обществом — место ученика, которым он должен довольствоваться в течение десяти лет.

Все это свидетельствует о том, что в основе организации нашего образования лежит представление о чисто количественных изменениях, происходящих при переходе из класса в класс и особенно от одной ступени к другой; ребенок немного больше знает и становится чуть-чуть умнее, а процесс развития представляет собой непрерывную прямую линию количественных накоплений этих «чуть-чуть», без скачков, без качественных преобразований. Эту непрерывную линию произвольно делят на отрезки любой длины, совершенно не считаясь с объективными закономерностями процесса психического развития, установленными в детской психологии.

Приведенное положение можно проиллюстрировать рядом фактов. Некоторое время тому назад при переходе ко всеобщему полному среднему образованию вся школьная система состояла из трех ступеней, или звеньев, по схеме: младшая ступень — 4 года, средняя — 4 года, старшая — 2 года (4+4+2). Затем под давлением требований высшей школы содержание обучения усложнилось и увеличилось в объеме; потребовалось удлинение среднего звена, и это было сделано за счет сокращения младшей ступени и создания для нее новых программ, более насыщенных теоретическими знаниями. Система образования в конце 1960-х гг. строилась по схеме 3+5+2. Вскоре оказалось, что усвоение нового содержания обучения приводит к чрезмерной перегрузке учащихся во всех звеньях. Началась работа по устранению перегрузки программ в средних и старших классах, а в связи с тем что результаты обучения в младших классах не удовлетворяют требованиям, которые предъявляет среднее звено, встал вопрос об удлинении времени обучения в начальном звене. В результате сложилось такое положение, при котором начальное звено оказалось под прессом верхних этажей.

Выход стали искать в том, чтобы возвратиться к четырехлетней начальной ступени, но уже за счет сокращения дошкольного возраста, с началом школьного обучения не в 7, а в 6 лет. Авторы проектов исходят все из того же чисто количественного представления о развитии детей, считая, что шестилетки лишь незначительно отличаются от детей 7 лет, что ребенок сможет стать школьником в 6 лет, а младший школьник в 10, вместо 11—12 лет стать подростком. Таким образом, вопрос о начале школьного обучения уже предreshен.

На наш взгляд, в основе возрастной организации современной школы лежит ложное

представление о психическом развитии как о чисто количественном процессе нарастания знаний, интеллектуальных умений, практических навыков. При таком понимании, противоречащем современной психологии, реорганизация образовательной системы возможна посредством или увеличения сроков обучения, или сокращения объема программного материала, или путем соединения того и другого; доведенные до своего логического конца, эти пути становятся тупиковыми. Перечисленные тактические решения сводились к разнообразным эмпирическим попыткам именно на этих путях.

В действительности сегодня необходимо не просто совершенствование содержания, форм, методов и средств школьного обучения, а коренное изменение самой школьной технологии. (Однако при всех указанных попытках очень незначительно изменялась именно технология обучения.) Мы хотели бы подчеркнуть: именно технологии, а не техники, подразумевая под первой в широком смысле слова внутреннюю организацию программного учебного материала, подлежащего усвоению, и принципы и способы построения процесса усвоения этого материала, в то время как вторая не что иное, как совокупность средств, орудий данной сферы деятельности.

В системе образования ежегодно выпускаются сотни новых учебных пособий, приборов для учебных кабинетов, таблиц, усовершенствованных учебников, но все это в рамках традиционной, десятками лет устанавливаемой технологии передачи учащимся и усвоения ими готовых знаний. Были отдельные находки научных работников и творчески работающих учителей или педагогических коллективов, но они не нашли широкого распространения, ибо содержали лишь частные дополнения или усовершенствования сложившейся технологии, не внося в нее принципиальных изменений. Когда же кем-либо создавались и предлагались на практике принципиально новые технологии, то они, как правило, наталкивались на воинствующий консерватизм и, не будучи поддержаны, очень скоро увядали в обстановке традиционных форм «производства».

Итак, требуется значительно повысить производительность работы учащихся, а тем самым и учителя. Достижения педагогической науки, опыт педагогов-новаторов открывают громадные резервы для совершенствования образования и вместе с тем создают новые резервы времени, на нехватку которых так жалуются в школах. Усиление воспитательного воздействия школьной системы на развитие личности ребенка, повышение роли трудового обучения, соединение обучения с производительным трудом — все это требует дополнительных затрат времени, а его может дать только новая педагогическая технология. Ныне для всех очевидно обострившееся противоречие между неизбежно усложняющимися содержанием обучения, школьными задачами и временем, отпущенным на получение среднего образования. Устранить это противоречие можно только на основе кардинального совершенствования процесса усвоения знаний учащимися. Никакими механическими прибавками сроков обучения, никакими формальными пристройками снизу или сверху данную проблему не решить.

Парадоксально, но факт, что в период, когда во всех областях производства технология стала революционизирующей силой, здесь, в сфере образования, она оказывается самым консервативным элементом. И этот консерватизм укрепляется и усиливается стандартизацией технологии обучения, выражающейся в отсутствии возможности выбора учителем учебного пособия или метода обучения, в жесткой регламентации количества времени и порядка прохождения отдельных разделов программы, в монопольном праве на составление новых учебников и учебных пособий и т. д. и т. п. Все это сковывает творческую инициативу учителей-практиков.

Если объективно проанализировать современную технологию обучения в узком смысле слова, т. е. принципы и способы построения обучения, то окажется, что процесс усвоения знаний состоит из таких звеньев: 1) учитель сообщает и разъясняет сведения о какой-либо области действительности, а ученик воспринимает и старается в меру своего развития понять и запомнить их (при этом предполагается, что необходимые способности у ученика уже есть) ; 2) учитель предлагает ряд типовых задач, иногда показывает образец решения, а

ученик воспроизводит данный образец или пытается самостоятельно применить знания в решении относительно простой задачи.

Один из советских дидактов — И. Я. Лернер удачно назвал такую технологию информационно-рецептивным и репродуктивным методами. Но он полагает, что «оба метода — информационно-рецептивный и репродуктивный — для обеспечения усвоения готовых знаний и умений молодым поколением были и остаются самыми экономными и целесообразными»<sup>1</sup>. Таким образом эмпирически сложившаяся система освящается и объявляется исторически неизменной.

Эти методы действительно сложились очень давно, еще во времена Я. А. Коменского. И.Я. Лернер не ставит вопрос о возможности их изменения, он лишь констатирует, что они являются общепринятыми и в современной школе. Все имевшие место попытки повысить эффективность процесса проходили в рамках этих методов. Они шли, во-первых, в направлении совершенствования приемов подачи информации и ее восприятия (рецепции) — разнообразных видов наглядности, мнемосхем, лабораторных опытов, введения различных технических средств и, во-вторых, в направлении рационализации подбора задач, используемых для применения полученной учащимися информации.

Мы не можем здесь вдаваться в подробную методологическую критику этих принципов. Укажем лишь, что они исходят из давно преодоленного в советской психологии сенсуалистического ассоцианизма.

С сожалением приходится констатировать, что в современных программах определяется главным образом объем материала, подлежащего усвоению, т. е. сумма знаний, которые школьник должен уметь репродуцировать и прилагать к решению относительно узкого круга типовых задач в конце своего обучения в каждом из классов и по окончании школы. Указывается в программах и общая, внешняя последовательность прохождения учебного материала, но не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями. Последнее особенно ярко проявляется тогда, когда в программы для старших классов включаются достижения современной науки (например, новые сведения о строении материи или сегодняшние данные о молекулярной биологии и т. п.), а содержание и последовательность их усвоения в средних и младших классах остаются, в принципе, без всяких изменений. Это приводит к тому, что у школьников не формируются система научных понятий, основы научного мышления, а возникает совокупность не связанных друг с другом понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему.

Аналогичная картина вырисовывается при взгляде на то, как происходило устранение перегрузки учащихся в последние годы. Перегрузка преодолевалась количественным изменением объема знаний. (Мне пришлось присутствовать на докладах, в которых указывалось, какой процент понятий был изъят из программ по разным учебным предметам.) И совершенно игнорировался тот простой и давно установленный в психологии факт, что даже запоминание осмысленных предложений происходит значительно легче и эффективнее, чем запоминание ряда отдельных, взятых вне всякой смысловой связи слов из тех же предложений. (Сказанное особенно относится к младшим школьникам и подросткам, которые еще не могут самостоятельно определять смысловые, внутренние связи между отдельными понятиями, и эти связи необходимо устанавливать учителю совместно с школьниками.) Уменьшение объема программного содержания, конечно, должно иметь место, но это не единственный и не самый эффективный путь устранения перегрузок и углубления качества усвоения.

Таким образом, мы вынуждены заключить, что чисто количественно понимается не только развитие ребенка (сколько лет учить, с какого возраста и т. д.), но и технология обучения. Она построена, с одной стороны, как информационный (количественно измеряемый) процесс, а с другой — как процесс рецептивно-репродуктивный по своему

<sup>1</sup> Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С.99

психологическому механизму, т. е. ориентирующийся на восприятие и память, а не на формирование научных обобщений (понятий) и их систему.

Советская школа — первая в мире, в которой осуществляется единое для всех детей всеобщее обязательное среднее образование, политехническое обучение и трудовое воспитание. Она успешно решала задачи, встававшие перед ней в различные периоды социалистического строительства. Общеизвестны ее заслуги. Она стремительно прошла период экстенсивного развития. Но наступила новая пора, предъявившая новые требования, — время интенсивного развития и для школы. А это значит, что нужно вскрыть те внутренние противоречия, что возникли и накопились в нашей воспитательно-образовательной системе, — вскрыть, чтобы наметить пути их разрешения. Представляется, что без такого анализа невозможно движение вперед.

Существует ли реальная альтернатива той технологии, взятой в широком смысле слова, которая сложилась в нашей образовательно-воспитательной системе? На этот вопрос можно ответить утвердительно. Да, наука располагает теоретическими основами новой технологии. Мало того, имеется опыт ее экспериментальной реализации и практической проверки. И здесь мы в первую очередь обязаны трудам Л. С. Выготского, посвященным природе высших (исторически высших) и специфических для человека психических процессов. К числу таких процессов он относил и формирование научных понятий. Им была выдвинута гипотеза, что развивающий эффект обучения определяется усвоением связной системы понятий, отражающих сущность (т. е. основной закон) явлений природной и социальной действительности и что такое усвоение, или, вернее, рождение, формирование в голове ученика научного понятия, есть процесс, проходящий через ряд стадий и осуществляющийся в сотрудничестве со взрослым (учителем), который выступает носителем формируемых понятий и их системы.

А. Н. Леонтьев, исследуя формирование обобщений, показал, что этот процесс теснейшим образом обусловлен, определен реальными практическими действиями ребенка с предметом. В итоге был сделан вывод, что в основе формирования отдельных понятий лежит постижение таких свойств действительности, которые не даны в непосредственном восприятии и могут быть вскрыты только особыми действиями, практическими, реальными изменениями познаваемого предмета и обобщены. Данная точка зрения противостояла традиционному представлению об информационно-рецептивном характере усвоения знаний: не от готовой информации о непосредственно воспринимаемых признаках или свойствах предмета к использованию этих знаний при решении практических задач, а, наоборот, от решения практических задач по изменению предмета к выделению его скрытых свойств и их обобщению, к обобщенному знанию (понятию) о предмете.

На этой теоретической базе при Научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии АПН СССР в 1959/60 учебном году был организован эксперимент в школе № 91 Москвы. Он оказался очень продуктивным и постепенно расширялся и проверялся в новых условиях (школа села Медное Калининской области). В начале 1960-х гг. после тщательного знакомства с результатами проведенной работы школа была передана в ведение этого института в качестве экспериментальной.

В дальнейшем работа в школе № 91 углублялась и расширялась под руководством В. В. Давыдова. Именно им был выдвинут ряд важных принципов конструирования новых программ и всей технологии усвоения школьниками системы теоретических знаний на основе формирования учебной деятельности. В. В. Давыдов разработал оригинальную концепцию по различению формально-эмпирического и содержательно-теоретического мышления, теоретического (или содержательного) обобщения и таких составляющих этого мышления, как рефлексия, анализ, планирование. Вместе с тем им показана внутренняя связь формирования у школьников развернутой учебной деятельности с развитием у них основ теоретического мышления (1972).

На основе выдвинутых теоретических предпосылок экспериментальные школы (наряду с московской) были организованы в г. Туле (№ 11) и Харькове (№ 4 и 17), в которых под

общим руководством В. В. Давыдова ведут экспериментальные исследования и опытную проверку новых программ и методов преподаватели педагогических институтов данных городов. К разработке теории учебной деятельности подключились психологи и педагоги ГДР, НРБ и ряда других стран.

Опыт создания принципиально новых программ, формирования учебной деятельности у школьников широко публикуется и обсуждается на съездах, специальных конференциях и симпозиумах и вызывает большой интерес как в нашей стране, так и далеко за ее пределами — в социалистических и капиталистических странах. Эффективность новой технологии тщательно проверяется со стороны не только усвоения знаний, но и влияния на психическое развитие школьников, на их интеллектуальное, мотивационно-эмоциональное развитие. Тщательно и многократно проверялся этот опыт (в г. Туле эксперимент, включающий все начальные классы, был проведен 7 раз). Экспериментом охватываются не только основные предметы преподавания — русский язык и математика, но и трудовое обучение и дисциплины эстетического цикла (рисование); не только преподавание в начальных, но и в средних классах школы (русский язык — синтаксис и стилистика, литература, физика). Публикации по результатам эксперимента насчитывают уже сотни статей и значительное число монографий и сборников.

В 10-й пятилетке (1976—1980) по заказу Министерства просвещения СССР были разработаны программы по родному языку, математике, труду и изобразительному искусству для всех начальных классов; созданы макеты соответствующих учебников; по этим учебным предметам были также разработаны конспекты всех уроков; созданы рабочие тетради для учащихся. Все материалы были прорецензированы учителями и методистами, в основном одобрены и приняты на специальном совместном заседании бюро Отделения дидактики и частных методик и бюро Отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР (1981). Выполненный заказ приняло Министерство просвещения СССР, он хранится сейчас в Президиуме АПН СССР. Он активно используется и внедряется в ряде школ страны, например в школе № 40 г. Уфы, в школе № 45 Волгограда и др. Широкое внедрение в практику разработанных материалов сдерживается прежде всего отсутствием возможности их размножения и соответствующей подготовкой учителей.

Психолого-педагогическая эффективность использования в школе материалов, разработанных указанным научно-исследовательским коллективом, выражается по следующим линиям:

1) в формировании у детей основных компонентов учебной деятельности — «умения учиться», в значительном повышении их самостоятельности, самоконтроля и самооценки уже к четвертому году обучения, т. е. к концу младшего школьного возраста;

в значительном влиянии на общее умственное развитие, прежде всего на интеллектуальное; по интеллектуальному уровню, развитию связной речи, логичности рассуждений и другим параметрам школьники экспериментальных классов значительно опережают своих сверстников. Их широкая ориентация в предмете и более высокие интеллектуальные возможности создают предпосылки к большей глубине усвоения в последующих классах;

в значительном воспитательном эффекте у школьников экспериментальных классов — интенсивно развиваются познавательные интересы и активность, элементы творческого и инициативного отношения при выполнении общественных поручений, у них ярко проявляются черты коллективной деятельности.

Анализ противоречий, имеющих в существующем школьном образовании, и результаты экспериментальных исследований по созданию новой технологии обучения дают основания для определения основных стратегических направлений перестройки школьной воспитательно-образовательной системы, той ее стороны, которая относится к общему образованию.

Переход на новую технологию усвоения знаний. Создание программ с четким выделением исходных понятий и системы связанных с ними узловых понятий, определение основных способов действий, необходимых для усвоения, и знаково-моделирующих средств опосредования этих действий и фиксации их результатов.

Определение этапов формирования полноценной учебной деятельности у школьников с постепенным переходом ее от проводимой во всех своих звеньях под непосредственным руководством учителя, через передачу отдельных звеньев (контроль, оценка, определение необходимых упражнений, постановка учебных задач) для самостоятельного выполнения при контроле со стороны учителя (переход от внешнего контроля к самостоятельной проверке, от оценки учителем к самооценке) и, наконец, к вполне самостоятельной деятельности.

Создание четких, основанных на современных данных о периодизации детства, ступеней образования. При полном единстве и преемственности содержания переход с одной ступени на другую должен быть четко внешне обозначен (некоторыми изменениями в форме одежды, особым значком, переходом от ранца к портфелю и т. п.) и состоять в изменении всей организации учебной работы, системы контроля за усвоением, системы отношений с педагогами.

Например, при переходе школьников в средние классы — сдача зачетных работ по отдельным темам программы, устный опрос с предварительным предупреждением, увеличение лабораторных занятий, усиление самостоятельности в классной работе, использование различного вида справочников, подчеркнуто уважительное отношение к личности учащегося, установление менее официальных отношений с учениками; при переходе в старшие классы — приближение учебной работы к типу вузовской — введение лекционно-семинарской работы с лабораторными практикумами, сдача зачетов по разделам курса, конспектирование лекций и учебных пособий и т. п.

Организация самоуправления также должна быть построена так, чтобы в ней отчетливо выразилось повышение ответственности и степени участия в организации всей школьной жизни на различных этапах развития.

Осуществление этой новой стратегии школьного образования не только повысит эффективность обучения и создаст у школьников резервы времени для участия в производительном труде и различных видах внешкольной деятельности, но и, что не менее важно, создаст необходимые условия для внедрения в технологию обучения электронно-вычислительной техники в ее самых разнообразных формах. Внедрение различного рода обучающих машин при современной технологии обучения очень затруднено и может приводить к отрицательным результатам, углубляя недостатки информационно-рецептивной и репродуктивной технологии.

При новой технологии, связанной с формированием у школьников самостоятельной учебной деятельности, различные типы обучающих машин (микрокомпьютеры, репетиторы, экзаменаторы и т. п.) могут хорошо в нее вписаться и усилить ее эффективность.

Таковы основные линии возможной перестройки школьного образования.

Почему же мы написали «возможной»? Ведь для ее реализации возникли как общественные потребности, так и определенные научные предпосылки (снова упомянем хотя бы результаты «тайн» формирования учебной деятельности школьников). Дело в том, что на путях такой перестройки могут возникнуть существенные препятствия. Укажем одно из них (и, может быть, оно будет главным).

Опыт показывает, что всякая попытка создания новой технологии обучения встречает сопротивление сторонников традиционно сложившейся системы.

Самое интересное — мотивировки, на основании которых идет борьба с разработкой новых технологий. Не имея возможности оспорить принципиальные научные положения, лежащие в основе экспериментально подтверждаемой новой технологии, критики отвергают ее под предлогом невозможности немедленно внедрить в широкую школьную практику. Но чтобы подняться до уровня возможности поставить новую технологию «на поток», передать

в руки любому учителю, необходимо хотя бы апробировать ее. Но даже сама разработка новой технологии объявляется не оправдывающей затрат.

Обращает на себя внимание терминология, в которой сейчас оформлена структура образования: «начальная школа», «неполная средняя школа», «средняя общеобразовательная и профессиональная школа». Для меня она звучит отголоском тех реформ, через которые исторически проходило становление единой системы всеобщего обязательного среднего образования в нашей стране. Начальная школа существовала до тех пор, пока не было реализовано всеобщее и обязательное неполное среднее образование, а неполная средняя школа — до тех пор, пока не было реализовано всеобщее среднее образование. Терминологию легко изменить, обозначив указанные ступени образования: начальные, средние и старшие классы школы.

Вчитываясь и вдумываясь в формулировки задач, стоящих перед каждой из этих «школ», начинаешь понимать, что за терминологией стоит и определенное содержание. Так, суть деятельности начальной школы в документах реформы 1984 г. сформулирована следующим образом: «В начальной школе (I—IV классы) продолжительность учебы увеличивается на один год, что позволит обеспечить более основательное обучение детей чтению, письму и счету, элементарным трудовым навыкам, одновременно уменьшить нагрузку учащихся и облегчить последующее усвоение основ наук» (О реформе общеобразовательной и профессиональной школы, 1984, с. 42). Это значит, что усвоение основ наук здесь вроде даже и не начинается, а только подготавливается, причем очень своеобразным способом — путем формирования практических навыков чтения, письма, счета без всякого отношения их к познанию соответствующих областей действительности. Усвоение научных понятий как будто оказалось за пределами содержания начальной школы. Как же в таком случае оно сможет облегчить последующее усвоение основ наук?

Мне вспоминается, что в конце 1960-х — начале 1970-х гг. было введено трехлетнее начальное обучение. Уже тогда со стороны некоторых ученых раздавались предостережения. Так, Л. В. Занков и пишущий эти строки заявляли, что переход к трехлетнему начальному обучению не подготовлен, что необходимо критически отнестись к его внешним показателям, что для подлинного успеха необходима коренная перестройка технологии самого начального обучения. Но эти голоса остались голосами вопиющих в пустыне. И вот через 15 лет мы возвращаемся к исходной точке, и ставится вопрос о возврате к четырехлетнему начальному обучению с той лишь поправкой, что один год пристраивается снизу за счет дошкольного возраста. Примечательно, что такое предложение исходит именно от тех методистов, которые в свое время ратовали за переход к трехлетнему начальному обучению!

Спорной мне представляется сама постановка вопроса о необходимости особого этапа усвоения сугубо практических навыков чтения, письма, элементарного счета. Ведь практические навыки тем прочнее, обобщеннее, чем глубже и шире ориентировка формирующейся личности в той области действительности, к которой относятся задачи, решаемые посредством этих навыков. Игнорирование элементарных педагогических принципов, утилитарный подход к задачам школы, формализация обучения, превращение его в бесконечные упражнения, осуществляемые по образцу, данному в учебнике для ученика и в контексте соответствующего урока для учителя, — вот в чем истинная причина того не удовлетворяющего ныне всех состояния начального обучения, которое и ведет к необходимости удлинения срока начального обучения.