

С. Г. МОСКВИЧЕВ, канд. психол. наук
(Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины, г. Киев)

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРОБЛЕМА ВЫБОРА И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Наукові праці МАУП, 2003, вип. 11, с. 33–36

Рассматриваются важные аспекты образования — его социальное измерение (трансформация в школу социальной жизни), возможности выбора учебного заведения как проявление демократического сознания общества. Подчеркивается необходимость дисбаланса между новой информацией и содержанием сознания, что может нарушать привычную психическую саморегуляцию человека.

Одна из трудностей внедрения идеи развивающего обучения в школьную практику, судя по тому, что отмечается в специальных работах, состоит в следующем.

Долгое время подход к овладению знаниями на основе развивающего обучения “претендовал” на доминирующую роль в общей системе управления образованием, в том числе и в период, когда в Украине произошли существенные изменения в социально-экономической и политической сферах. Перемены коснулись массовой школы в том смысле, что во весь рост встал вопрос о соответствии результатов образования его целям. Вопрос, на который трудно ответить, поскольку в новые времена, когда, выражаясь словами Ф. Ницше, покончено, с “убийственной ясностью”, эти цели никем четко не определены. И выходит, что развивающее обучение как общая стратегия образования не получает достаточного обоснования. Если главное — это развитие, в результате которого происходит становление качественно нового субъекта учения, то новообразования на каждом этапе должны снимать ограничения предыдущего. Этому-то как раз и не находится убедительных доказательств [1]. И вопрос, насколько предполагаемое отличие отвечает сегодняшним реалиям, пока остается на повестке дня: чтобы готовить всех подряд к высокоинтеллектуальному труду, надо как минимум четко прогнозировать эквивалентную его востребованность в будущем. Что крайне пробле-

матично. Конечно, образование стоит того, чтобы учить людей просто так, ради просвещения как такового. Но понятно и другое — то, что не все дети в равной мере воспринимают привлекательность этой идеи, поэтому к познанию нового их приходится специально стимулировать.

При всей своей консервативности образование постоянно развивается само по себе, подстраиваясь к изменяющимся обстоятельствам общественной жизни и за счет обратной связи, не пренебрегая в том числе и “новейшими” технологиями повышения обучаемости, формирования личности и т. п. Но чаще всего это происходит лишь после того, как в соответствующей научной среде действительно достигнут необходимый консенсус. В частности, в течение всего XX в. массовая школа во многих странах постепенно превращалась из сугубо образовательного учреждения в школу социальной жизни в широком смысле. Коснулось это и стран на пространстве бывшего СССР. Оказываясь опосредствующим звеном между детьми и другими общественными институтами (семьей, СМИ и пр.), школа приобщает их к миру взрослых, немало способствуя их адекватной социализации. Если же имеющееся в конкретном учебном заведении содержание образования кого-то не устраивает, то как собственно школьники, так и их родители имеют возможность выбора. В конце концов на то и рассчитана система непрерывного образования, чтобы ею воспользовались те, кто недоучился не

только в юности, но и позже, кто, будучи одолеваяем новыми интересами, жаждет реализовать себя на некоем другом поприще.

Лишать человека выбора — где, как и что учить — недемократично и нереально. Но когда речь идет о выборе, который делают сами учащиеся, то во избежание упрощенных суждений следует сделать как минимум три уточнения.

Во-первых, есть нечто, чего не преодолевает никакая система образования. Это последствия семейного воспитания до школы. Так, ум и сердце Илюши Обломова исполнились всех картин, сцен и нравов быта села Обломовки прежде, нежели он увидел первую книгу. Детский ум его давно решил, что так, а не иначе следует жить, как живут около него взрослые. Выбора родителей относительно форм, методов и содержания образования их чада как в те времена, так и сейчас в большинстве случаев не избежать. Это их дети, и они берут на себя ответственность за их будущее. Многие действительно виднее именно родителям, и потому они не боятся рисковать. Хорошо это или плохо, влияние семьи на ребенка трудно переоценить, в силу чего школа, учитель часто получают детей с уже сформировавшейся мотивацией. Наследуя в своем большинстве жизненный опыт своих пап и мам, многие ко времени прихода в школу примерно представляют, кем станут, когда вырастут. В этом нет ничего удивительного, так как каждое сословие и профессиональная группа обязаны себя воспроизводить. Именно от этого в немалой степени ожидается их отношение к учебе и уровень обученности на выходе из нее. Надо смотреть правде в глаза — сын рабочего, продавца, водителя транспорта или хлебороба, ставший писателем или ученым, учителем, инженером либо врачом — это не правило, а исключение. Поскольку такое все-таки случается, значит, выбор есть. Так или иначе он предусмотрен и реализуется существующей системой образования во всех цивилизованных странах.

Впрочем, и это, во-вторых, иногда отмеченный выбор делается не в угоду семейному окружению. Даже вопреки ему. Это нравственный выбор самого субъекта учения, за который он готов понести ответственность в будущем. Иногда такое наблюдается уже в раннем детстве. Не случайно такие слова М. Ю. Лермонтова в поэме «Сашка»:

*“Года неслись, а Саша рос, и в пять
Добро и зло он начал понимать”.*

Этому прямо-таки вторит Л. Н. Толстой со ссылкой на самого себя. Он отмечал, что сфор-

мировавшееся в нем до пяти лет осталось навсегда и только давало о себе знать во все новых и новых проявлениях. Дистанция между новорожденным и пятилетним ребенком, по его мнению, неизмеримо больше, чем между пятилетним и стариком.

Наконец, в-третьих. Будучи недовольны тем, что происходит в массовой школе, родители, другие близкие или репетиторы доучивают учащихся дома. При этом, конечно, с детьми могут обращаться, как швейцарец Жозеф с юным Володей Бельтовым в повести «Кто виноват?» А. Н. Герцена:

Жозеф “был человеком лет сорока, седой, худощавый, с юными голубыми глазами и строгим благочестием в лице..., отлично образованный, славно знал по-латыни, хороший ботаник”. Жозеф вел свободные ни к чему не обязывающие беседы о том, что наблюдалось вокруг. Затем опять же совершенно непринужденно задавал и отвечал на вопросы. Рассказывая и рассуждая, он затрагивал отвлеченные темы. “Дело было весною; женевец начал с того, что развил в Володе страсть к ботанике; с раннего утра они отправлялись гербаризировать, и живой разговор заменял скучные уроки: всякий предмет, попавшийся на глаза, был темой, и Володя с чрезвычайным вниманием слушал объяснения женельца. После обеда сидели обыкновенно на балконе, выходящем в сад, и женевец рассказывал биографии великих людей, дальние путешествия, иногда позволяя в виде награды читать самому Володе Плутарха. И время шло...” [2, 87–88].

Все это очень похоже на «Школу радости», в которой чтению и письму учил А. В. Сухомлинский. Когда учение действительно походило на детское творчество, «родившееся среди полей и лугов, в тени дубрав и под горячим степным ветром, на заре летнего дня и в зимние сумерки». Когда буквы и слогаемые из них слова легко и свободно открываются детям в рассказах о бабочках и жуках, растениях и явлениях природы, т. е. за счет «путешествий» к истокам слова [4]. Как и в ряде других примеров подобного рода, это можно назвать сотрудничеством, не только стимулирующим учение, но и порождающим все новые и новые интересы школьников. Хотя, надо согласиться, что все это было и остается индивидуально неповторимым стилем преподавательской работы лишь очень немногих, выдающихся педагогов. Они всегда были и будут в дальнейшем. Для их подопечных учение в самом деле может выглядеть похожим на радость и даже

счастье. Но массовую школу заполнить такими учителями не удастся. Между прочим, в южных странах нередко детей учат грамоте в буквальном смысле под тенью какого-нибудь баобаба, т. е. на свежем воздухе в присутствии всей флоры и фауны. Только познавай! Но ведь понятно, что полученных таким путем (“на природе”) знаний для поступления в университет недостаточно. Вместе с тем в случае с упомянутым Бельтовым его знания оказались оторванными от реальной жизни и не послужили предпосылкой каких-либо успехов в его достаточно разносторонней деятельности. Это, можно сказать, разительный пример. Дело ведь в том, что критики системы развивающего обучения отмечают его нереалистичность и утопичность. При этом подчеркивают, что оно рассчитано лишь на избранное меньшинство, что неэтично в принципе. Как раз, если бы это было именно так, например, если бы соответствующие программы и методы обучения в самом деле разрабатывались только для специализированных классов и школ, это было бы очень хорошо. Хотя и здесь напрашивается оговорка. Герои произведений русской литературы XIX в., оказавшиеся “лишними людьми” (Агаев, Адуев, Бельтов, Лаврецкий, Онегин, Печорин, Рудин, Обломов, Тентетников, Чацкий и др.) как раз и составляли высокообразованную элиту. С ними работали педагоги и наставники типа отмеченного уже Жозефа. Тем не менее, как и многие другие, эти герои не оправдали надежд и затраченных на них усилий. А обучавшиеся и воспитанные в своем большинстве в обычных школах отечественные ученые, писатели и поэты, даже актеры, композиторы и исполнители, спортсмены не раз и не два прямо-таки удивляли своими достижениями. Следовательно, дело не только в системе образования.

Отдельно надо выделить еще такую проблему.

В одной публикации, посвященной развивающему обучению, утверждается, что взрослые не просто “организуют активные действия” детей. Оказывается, учитель должен раскрывать им и личностный смысл учения. А качественные характеристики мотивации учащихся формируются соответственно социальному заказу. Причем даже “узкопознавательные” побуждения не считаются позитивными [3]. Как тут не вспомнить результаты одного специального опроса, в котором выявлено, что более всего манипулируют сознанием других именно учителя, психологи и священники. Не потому ли “рефлексивное” направление развития школьников не всегда достигает цели, что кто-то за другого пытается ре-

шить, кем этому другому следует стать и какое мышление для этого необходимо. Интересно в этой связи отметить один из выводов Г. А. Цукерман, которая в собственном исследовании рефлексивного обучения школьников пришла к следующему выводу: этот подход нельзя рассматривать как единственно верный, почти обязательный для всех учащихся. Более того, целесообразность его повсеместного использования вызывает серьезные сомнения и даже связана с определенным риском [5].

И все же хотя практика развивающего обучения не всегда согласуется с гуманистическими ценностями недирективного образования, одно обстоятельство говорит в пользу именно такого подхода к делу. Речь идет об обязательной, чуть ли не принудительной системе всеобщего экологического просвещения в эпоху экологического кризиса и тенденции перерастания его в катастрофу. Даже президенту страны, “не сдавшему экзамен по экологии”, сегодня неэтично занимать свой пост. Это означает необходимость разработки соответствующих учебных программ и методов обучения на всех уровнях образования — от детского сада до аппаратных учений в Парламенте, президентской администрации и Кабинете министров. Идя наперекор ряду позиций некогда насильно навязывавшегося плана преобразования природы, следует так организовывать экопросвещение, чтобы целенаправленно формировалось не антропоцентрическое (все для человека, все во благо человека), а эгоцентрическое сознание, ориентированное на сохранение окружающей среды. При этом опыт разработки и внедрения системы развивающего обучения, не оставляющий места для формализма, а его субъектов равнодушными, более чем полезен. Это важно подчеркнуть, так как речь идет именно об экологии, т. е. области знаний, касающейся всех без исключения и овладение которой не может быть предметом свободного выбора в каком бы то ни было учебном заведении. Без преувеличения можно утверждать, что именно от экологической культуры и чувства ответственности каждого зависит будущее человечества.

Формирование подобного чувства представляется реальным только за счет превращения учащихся в истинных субъектов познавательной активности. Но для этого простого овладения экологическим знанием, ознакомления с проблемами защиты окружающей среды и даже традиционно понимаемого бережливого отношения к природе недостаточно. Чаще всего вербально декларируемая готовность охранять среду обитания адекватного действия не вызывает. Нужны

такие учебные программы, учебники по экологии, методы и средства изложения материала, которые бы “задевали за живое”. Чтобы сама по себе информация о природных аномалиях антропогенного характера *противоречила* сложившимся у учащихся знаниям, взглядам, убеждениям, идеалам и ценностям. А возникающее при этом ощущение дискомфорта и неудовлетворенности угнетало, требовало избавиться от него. Другими словами, необходимо, чтобы дисбаланс между новыми сведениями и указанным содержанием сознания нарушал привычную психическую саморегуляцию. Чтобы на этой основе актуализировались вполне определенные потребности, удовлетворению которых служат не менее конкретные природоохранные и средосберегающие действия. В процессе всего этого только и возможны такие личностные проявления, как ощущение личной сопричастности к происходящему,

готовность защищать окружающую среду, проявления субъектности типа “Если не я, то кто?”



Литература

1. Берцфай Л. В. Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию В. В. Давыдова // *Вопр. психологии.* — 2000. — № 8.
2. Герцен А. И. Кто виноват? // *Избр. произведения.* — М.: Худ. лит., 1987.
3. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // *Вопр. психологии.* — 1980. — № 5.
4. Сухомлинский А. В. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк., 1973.
5. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // *Вопр. психологии.* — 1998. — № 5.

Розглядаються важливі аспекти освіти — її соціальний вимір (трансформація у школу соціального життя), можливості вибору навчального закладу як вияву демократичної свідомості суспільства. Підкреслюється необхідність дисбалансу між новою інформацією і змістом свідомості, що має порушувати звичну психічну саморегуляцію людини.