

## Педагогика

УДК 37.01:316.612

### Может ли массовое образование стать личностно развивающим в современных условиях?

В.Г. ЕРМАКОВ

Проанализированы причины снижения развивающего потенциала современного образования, показано, что противодействию этой тенденции мешают представления о кумулятивном приращении научного знания, которые в отношении образовательной сферы неверны. Обоснована необходимость объединения ресурсов традиционного образования и различных проектов развивающего обучения на основе идей философии незамкнутости и методов корректирующего обучения. Указан способ консолидации и распространения такого трудно формализуемого опыта.

**Ключевые слова:** личностно развивающее образование, методы обучения, управление, контроль, коррекция, самоорганизация.

The reasons for the decrease in the developmental potential of modern education were analyzed, and it was shown that the perception of cumulative increment of scientific knowledge, which was incorrect in relation to the educational sphere, prevented countering this trend. The need to combine the resources of traditional education and various projects of developmental education based on the ideas of the philosophy of openness and methods of corrective learning is justified. A method of consolidating and disseminating such difficult-to-formalize experience is indicated.

**Keywords:** personal development education, teaching methods, management, controll, correction, self-organization.

Актуальность очередного обращения к вопросу об усилении развивающей функции процесса обучения обусловлена прежде всего стремительностью социально-культурных изменений. Продолжающийся прогресс науки и техники ставит перед системой образования все более сложные задачи. Достаточно упомянуть проекты 4К, согласно которым ключевыми компетенциями XXI в. должны стать критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация. Еще совсем недавно немалые усилия были направлены на теоретическую и практическую разработку инновационного образования, цель которого состояла в том, чтобы подготовить специалистов, способных сразу, без разбега включиться в инновационную деятельность на производстве. Такой заказ системе образования со стороны общества вызван сокращением временного интервала между научным открытием и его промышленным массовым производством, из-за чего традиционный процесс переобучения выпускника на рабочем месте перестал вписываться в гонку инноваций. Поскольку это именно внешний заказ, а не результат собственного развития системы образования, основным инструментом достижения этой цели стала концентрация в одном учреждении образования или его подразделении необходимых ресурсов, включая личностные. Анализ, проведенный в статье [1], показал, что инновационное образование существенно опирается на «индивидуальность» педагога-ученого и самостоятельность учащегося, но, во-первых, в их использовании – залог совершенствования любого образования, а, во-вторых, начальный задел по этим параметрам в инновационном образовании формируется не за счет совершенствования методов обучения, а за счет отбора среди тех, кто достиг требуемого уровня в рамках традиционного образования. Отсюда следует, что инновационное образование нельзя считать замкнутой в себе системой, его нужно рассматривать в более широком контексте развивающегося образования.

Обращаясь к традиционному массовому образованию как общему – явному или неявному – фундаменту большинства образовательных новаций, приходится констатировать, что на этом базовом уровне развивающий потенциал образования заметно снижается. Выразитель-

ным проявлением этой динамики могут служить данные из статьи [2], в которой представлены результаты двух однотипных контрольных работ, проведенных в 1949 и 1998 гг. Оказалось, что все результаты ухудшились в 1,5–6 раз. В 40-х гг. полноценно усваивали математику почти 3/4 учащихся, в 90-х – менее 1/5, в 40-х гг. наблюдалась стабильность знаний по всем годам обучения, в 90-х – резкое ухудшение в старших классах, в 40-е гг. уверенно решали смысловые задачи более 4/5 школьников, а в 90-е годы больше половины учеников 5–6 классов не решили текстовую задачу. Таким образом, количество успевающих школьников снизилось, а число неуспевающих резко выросло. Главный качественный вывод статьи [2] – неспособность детей мыслить! Разумеется, это далеко не единственное подтверждение тезиса о том, что качество массового образования не только не растет, но падает. Тот факт, что по запросу «Кризис образования» поисковики выдают десяток миллионов адресов, на наш взгляд, означает, что названная тенденция к снижению качества педагогическому сообществу хорошо видна. Соответственно на первый план выходит вопрос о ее причинах и о том, что с этим делать.

Среди многочисленных попыток разрешить эту проблему выделяются работы с критическим анализом уже проведенных реформ. Так, Г.Г. Малинецкий и А.В. Подлазов в статье [3] указали длинный ряд недостатков единого государственного экзамена, включая угрозу развитию мышления учащихся, и наметили пути решения той части из этих проблем, для которых не нужен отказ от единого экзамена, но эти предложения пока не реализованы. По-видимому, помехой на этом пути стала общая приверженность использованию простейших моделей управления, в рамки которых предлагаемая модернизация вписывается плохо. Полный отказ от ЕГЭ тоже не снимает всех проблем. В частности, единый экзамен призван предотвращать ситуации, подобные той, что была выявлена Г.А. Стрюковым. В процессе его исследования оказалось, что «двоечники и троечники одного района обнаруживают существенно более высокий уровень математической подготовки, чем “четверочники” и “пятерочники” другого» [4, с. 124]. Наличие таких перекосов в оценивании знаний означает, что проблемы введения и использования ЕГЭ – лишь малая часть трудных и нерешенных проблем и задач образования. Главную из них авторы статьи [3] обозначили явно: «стране сегодня, как воздух, требуются квалифицированные кадры, чтобы удержать техносферу, созданную усилиями нескольких предшествующих поколений».

Данное высказывание напоминает о центральном противоречии современности – противоречии между стремительным ростом накапливаемого человечеством опыта и дефицитом времени, необходимого для его полноценного усвоения новым поколением людей. Перманентная интенсификация образовательных процессов, порождаемая этим противоречием, подталкивает к формальному подходу к обучению, а он отрицательно сказывается на развитии мышления. Без отыскания дополнительных резервов в обеспечении личностного развития задачи построения инновационного образования, инновационной экономики, подготовки нового поколения к жизни в стремительно меняющемся и усложняющемся мире, задачи сохранения и развития культурного достояния человечества, воспитания разумного и ответственного отношения к проблемам экологии и др. не могут быть решены на приемлемом уровне.

Ограничительная роль фактора времени отчетливо проявилась при переходе на двухступенчатую систему обучения. В некоторых технических университетах объем часов на курс «Математика», заменивший курс «Высшая математика», уменьшился более чем в два раза, превысив границу допустимости. Не найдя возможностей для конструктивных педагогических решений, некоторые кафедры в разделе «Интегрирование» свели подготовку студентов к обучению пользоваться готовыми пакетами программ для вычисления интегралов. После этого о каком-либо качестве подготовки инженеров можно забыть. В статье [5] показано, что результат обучения может быть совершенно иным. На основе поэтапного и детального обсуждения со студентами узловых вопросов в данной теме можно обеспечить полноценное усвоение этого материала каждым студентом и сформировать у них способность и навыки преодоления сложных учебных препятствий, тем самым помогая им стать субъектами учебной деятельности. При соответствующей модернизации текущего контроля времени для такого обучения с усиленной корректирующей составляющей требуется немного, но и его удастся быстро наверстать благодаря сформированной самостоятельности студентов. Как видим, в условиях названного выше противоречия фактор времени оказывается существенной точкой ветвления инди-

видуальных образовательных траекторий. Отсюда следует, что при проведении реформ в образовании нужно учитывать «болевы точки» в строении предметных областей, а также состояние и динамику изменений личностной составляющей процесса обучения. Поэтому и сокращение числа часов на изучение отдельных тем не должно быть равномерным.

Характерно, что обостряющийся кризис образования вызывает порой крайне резкие высказывания отдельных авторов в адрес предшественников. Например, В.Ф. Базарный построил свою теорию на основе яростной критики наследия Я.А. Коменского. Анализ этих претензий и ответ на них, основанный на цитатах из работ самого Я.А. Коменского, дан в статье [6]. Это не единственный случай негативного отношения к автору «Великой дидактики» и к традиционному образованию в целом. Например, В.В. Давыдов разрабатывал систему развивающего обучения именно в качестве альтернативы традиционному образованию [7]. Изучение теории Я.А. Коменского с позиции исповедуемой им христианской антропологии и в сопоставлении с современным образованием, проведенное в статье [8], показало, что в ней есть неувядающее начало – метод постоянного применения анализа и синтеза, позволяющий учащемуся добираться до логической основы научных теорий, которая, в свою очередь, является хорошей платформой и для развития мышления.

Конечно, вслед за развитием культуры, науки, производственных технологий педагогические системы тоже должны развиваться. Ф. Клейн обратил внимание на то, что в отличие от предшествующего времени в XIX столетии в работах авторов начала сквозить мысль о том, что «читателя нужно не только услаждать и поучать, но что в нём надо будить силы, которые вели бы его дальше, побуждать его к самостоятельной деятельности» [9, с. 16]. Причиной таких изменений в сфере образования, очевидно, стало бурное развитие математики и появление новых трудностей в усвоении сложного и большого по объёму материала. Из-за этого как раз и понадобилось стимулировать индивидуальное развитие учащихся и их активность. Такое же объяснение можно дать и тезису о решающем значении самостоятельности учащегося, о котором в первой половине XIX столетия писал А. Дистервег. По его словам, «самостоятельность – средство и одновременно результат образования» [10, с. 118]. Здесь есть определенное противоречие: самостоятельность оказалась и средством, и результатом применения этого средства. Но если принять во внимание меняющиеся социально-культурные условия образования, то легко понять, что дело тут опять-таки в растущей напряженности образовательного процесса, которая, сужая простор для формирования и развития самостоятельности, настоятельно требует ее постоянной поддержки на всем протяжении процесса обучения – от начала и до конца. А. Дистервег не утверждал, что его книга «Руководство к образованию немецких учителей» является откликом на изменения в мире, но по факту это так и есть.

Динамическую сопряженность перемен в образовании и в его внешних условиях можно зарегистрировать и во второй половине этого столетия, когда стала складываться отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания. В 1874 г. П.Ф. Каптерев предложил обозначать ее термином «Педагогическая психология». На фоне этой естественной взаимообусловленности изменений неожиданным диссонансом прозвучала его оценка системы Я.А. Коменского. «Дидактике Коменского, – заявил П.Ф. Каптерев, – свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представляемого в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике еще нет речи о развитии обучением способностей учащихся; (...) дидактике Коменского недостает психологии» [11, с. 293]. В качестве возражения заметим, что до той поры, пока в центре событий в процессе обучения находится анализ и синтез, развитие способностей учащегося не может не происходить и, напротив, отказ от применения основного метода Я.А. Коменского неотвратимо разрушит любую педагогическую систему и технологию. Можно согласиться с тем, что отход от его активного использования педагогами имеет немало причин, включая все ту же нехватку времени, недостаточное понимание его роли, попадание под влияние носителей злого умысла или просто недостаточную детализацию, формализацию и операционализацию данного метода. Но считать, что он устарел, стал «внешним механическим орудием», не обеспечивающим развития способностей учащихся в процессе обучения, на наш взгляд, никак нельзя. Более точной и справедливой была бы постановка вопроса о необходимой адресной модернизации системы Я.А. Коменского под нужды образования в изменившемся мире.

Можно предположить, что яростная критика многих авторов в адрес традиционного образования и основоположника педагогической теории вызвана не вскрывшимися изъянами в наследии предшественников, а чем-то иным. Уместно вспомнить, что, например, в математике, и не только в ней, многие результаты авторизованы и их удается формулировать в виде конкретных утверждений. Это дает основание говорить о кумулятивном приращении научного знания. Не вступая в дискуссию о степени истинности такой точки зрения, отметим вытекающее из него следствие: каждому, кто претендует на признание научных заслуг, нужно получить действительно новые результаты. В педагогике этот подход можно реализовать только с большими потерями, поскольку образовательные процессы беспредельно многоаспектны, они вплетены в мировые процессы, через традиции зависят от прошлого, а настоящим существенно влияют на будущее, которое предугадать все более сложно. Поэтому здесь очень трудно найти свободную нишу для реализации своего творческого потенциала и получения результатов, которые можно предъявить в качестве безусловной научной новации. Вот и приходится самостоятельно расчищать место для творчества, отгораживаясь от предшественников путем целенаправленного отыскания или придумывания недостатков в их разработках.

Эту гипотезу подтверждает, например, тот факт, что количество педагогов очень велико и продолжает увеличиваться. Наблюдаемое расслоение педагогической теории на множество частных педагогик дало основание В.В. Краевскому написать: «Каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Возможно, их уже миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но все равно – много и часто. (...) “Процесс пошел” давно, а сейчас принял обвальный характер» [12, с. 113]. Такой же является ситуация и с образовательными технологиями. В учебном пособии [13] Г.К. Селевко собрал сведения о полусотне таких технологий. В монографии [14] проанализированы более 15 проектов развивающего обучения. Несмотря на идейную близость исходных позиций в вопросе о соотношении процесса обучения и развития они остаются обособленными друг от друга, так как акцентируют внимание на разных гранях образовательного процесса. В том, что это обособление носит искусственный характер, убеждает статья В.В. Давыдова [15], в которой автор провел тщательный анализ отличий методической системы Л.В. Занкова от его собственной теории развивающего обучения, притом, что, на наш взгляд, объединение их потенциалов дало бы гораздо больший импульс и развитию учащихся, и развитию системы образования. Для этого каждую из них понадобилось бы дорабатывать, но это лучше, чем отметить другую систему целиком.

Заметим, доработка и возможна, и полезна. Ранее нами было показано, как при корректном согласовании принципа обучения на высоком уровне трудности Л.В. Занкова с подходящими формами и методами текущего контроля можно осуществить операционализацию этого принципа, расширив область его применения на все ступени образования. Характерно, что потребовавшиеся для этого методы контроля давно разработаны в рамках традиционного образования, так что полное размежевание с ним было бы ошибкой. Данный пример модернизации педагогической системы, опирающейся на вариации форм и методов контроля, показателен тем, что средства контроля укрепляют обратные связи, а они помогают формировать адресные педагогические импульсы, направленные на развитие учащегося. Пути актуальной модернизации теории развивающего обучения В.В. Давыдова описаны и обоснованы в статье [16].

Перед тем, как приступить к поиску оснований для объединения ресурсов развития учащегося в отдаляющихся друг от друга педагогических теориях, технологиях и проектах, отметим еще одну – фундаментальную – причину расхождений между ними, связанную с ограниченностью общих принципов классической рациональности. М.К. Мамардашвили по этому поводу писал: «В классической педагогике, а она лишь частный элемент общего классического стиля мышления, фактически предполагается некоторая привилегированная (и в этом смысле – единая и абсолютная) система отсчета – такая, что перенос знания из любой точки пространства и времени в любую другую точку пространства и времени (...) покоится на реконструкции или воссоздании одного единого (или самотождественного) субъекта по всем точкам этого поля» [16, с. 21]. Однако «одного единого субъекта по всем точкам этого поля» не может быть хотя бы потому, что, по словам Л.С. Выготского, «между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умопытельной формулой» [17, с. 390].

Из этих динамических зависимостей вытекает, что даже отдельно взятый субъект, рассматриваемый в фиксированной точке образовательного пространства, не находится в статичном состоянии. Это означает, что обособившиеся педагогические теории, которые, как правило, описывают систему взаимодействий между участниками образовательного процесса статично, во-первых, не являются полными, а, во-вторых, они не могут, отодвинув все другие теории в сторону, охватить образовательное пространство целиком со всеми его проблемами и противоречиями. Поэтому им нужно искать свои области наибольшей эффективности.

Разрывают педагогическую теорию на множество частей и нерешенные проблемы. И.В. Гете сказал: «Принято думать, что между крайними точками лежит истина. Никоим образом! Между ними лежит проблема». Лежащая между разными подходами проблема как раз и мешает их объединению в единое целое. Но поскольку они нацелены на разрешение этой проблемы, то тем более стоит искать пути их объединения. Как было показано, в современных социально-культурных условиях центральной проблемой является всемерная поддержка личностного развития учащегося. Особая сложность решения этой проблемы вытекает не только из того, что его так долго не удается найти, но и из принципиальной невозможности полноценной диагностики мышления и его развития [19].

В то же время высокая актуальность этой основной задачи вынуждает многих педагогов прилагать в этом направлении немалые усилия так, что их следы должны быть в каждой теории или проекте. Обращает на себя внимание тот факт, что описание образовательных технологий в пособии Г.К. Селевко является кратким, использует обобщенные формулировки и не содержит разъяснений по поводу узких мест в использовании технологии. Напоказ выставлена только та ее часть, которая соответствует этапу стабильного течения образовательного процесса, а самым трудным и важным является вывод процесса в такой режим и его своевременное восстановление при тех или иных сбоях. Тезис Л.С. Выготского о сложнейших динамических зависимостях между процессами обучения и развитием указывает на то, что эти процессы крайне нестабильны и потому отклонений от установленного заранее режима непременно будет много. Восстановление стабильности полностью стало заботой педагогов, что отчасти и естественно, так как в каждом конкретном классе только они и могут действовать с опорой на обратные связи.

В итоге получаем, что резервов для того, чтобы сделать массовое образование личностно развивающим, еще очень много, они сосредоточены в руках педагогов, в их педагогической деятельности и реализуются прежде всего в рамках тех усилий, которые направлены на укрепление устойчивости образовательного процесса. Содействие педагогам в этой сложной и трудноформализуемой работе со стороны теории практически отсутствует, но оно может состоять в дальнейшей разработке активных методов педагогической коррекции и в оказании педагогам прямой методической помощи непосредственно на их рабочем месте сотрудниками региональных инновационных научно-практических Центров, актуальность организации которых обоснована в статье [20]. Таким способом в массовом порядке можно создавать точки роста системы образования – точки взаимосвязанного развития учащегося, педагога и педагогической системы. Однако эта возможность реализуема только при переходе на более сложные модели управления образовательными процессами [21] и при общей ориентации на философию незамкнутости [22].

## Литература

1. Ермаков, В. Г. Инновационное образование как объект теории / В. Г. Ермаков, Н. Н. Нечаев // Психолого-педагогические аспекты развития образования : сб. ст. ; редкол.: Н. Н. Нечаев [и др.]. – М., 2008. – С. 96–113 (Вестник МГЛУ. Сер., Педагогическая антропология ; вып. 539).
2. Костенко, И. П. Сравнение математических умений школьников 90-х и 40-х годов (причины деградации и пути ее преодоления) / И. П. Костенко, Н. М. Захарова // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков : материалы Всероссийской конференции, Дубна, сентябрь 2000. – М. : МЦНМО, 2000. – С. 182–185.
3. Малинецкий, Г. Г. ЕГЭ как катализатор кризиса российского образования [Электронный ресурс] / Г. Г. Малинецкий, А. В. Подлазов // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.ru/education/ege-kak-katalizator-krizisa-rossijskogo-obrazovaniya/>. – Дата доступа : 01.03.2021.

4. Стрюков, Г. А. О единстве критериального и нормативного подходов к оцениванию знаний учащегося / Г. А. Стрюков // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 120–127.
5. Ермаков, В. Г. Вредные советы : Как новациями в системе образования заблокировать инновационное развитие страны / В. Г. Ермаков // Россия : тенденции и перспективы развития. Ежегодник. – М. : РАН. ИНИОН, 2014. – Вып. 9, ч. 2. – С. 363–368.
6. Ермаков, В. Г. О методологических аспектах построения и использования здоровьесберегающих технологий образования / В. Г. Ермаков // Проблемы личности в современном мире : сб. научных трудов по итогам Междун. научно-практ. конф., Орел, 30 марта 2017 г. – Орёл : Изд-во ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени К.С. Тургенева», 2017. – С. 172–176.
7. Давыдов, В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего / В. В. Давыдов // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 12. – С. 41–45.
8. Ермаков, В. Г. Христианская антропология, «Великая дидактика» Я. А. Коменского и методологические проблемы современного образования / В. Г. Ермаков, М. В. Таланкина // Христианский гуманизм и его традиции в славянской культуре : сб. ст. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2013. – Вып. 7. – С. 144–149.
9. Клейн, Ф. Лекции о развитии математики в XIX столетии : в 2 т. / Ф. Клейн. – М. : Наука, 1989. – Т. 1. – 456 с.
10. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 375 с.
11. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
12. Краевский, В. В. Сколько у нас педагогик? / В. В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 113–118.
13. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Ермаков, В. Г. Развивающее образование и функции текущего контроля : в 3 ч. / В. Г. Ермаков. – Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2000. – Ч. 2. Методологические аспекты развивающего образования. – 318 с.
15. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.
16. Ермаков, В. Г. О методологической основе теории развивающего обучения В. В. Давыдова и актуальных направлениях ее модернизации / В. Г. Ермаков // Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография ; под общ. ред. Т. Н. Ищенко. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2021. – С. 154–165.
17. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – М. : Азбука: Азбука-Аттикус, 2010. – 288 с.
18. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
19. Ермаков, В. Г. Диагностика мышления и его развития как методологическая проблема / В. Г. Ермаков // Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография ; под общ. ред. Т. Н. Ищенко. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2021. – С. 72–86.
20. Ермаков, В. Г. Концепция регионального инновационного научно-практического Центра активных методов педагогической коррекции / В. Г. Ермаков // Россия : тенденции и перспективы развития. Ежегодник / РАН. ИНИОН. – М., 2019. – Вып. 14, ч. 2. – С. 731–735.
21. Ермаков, В. Г. Актуальность и методология использования нелинейных моделей управления в системе развивающего образования / В. Г. Ермаков // Педагогика и психология : проблемы развития мышления : материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, Красноярск, 25 апр. 2018 г. ; под общ. ред. Т. Н. Ищенко. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2018. – С. 31–39.
22. Ермаков, В. Г. Связь обучения и развития, проблемы её моделирования и философия незамкнутости / В. Г. Ермаков // Педагогика и психология : проблемы развития мышления : материалы II Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, Красноярск, 8 дек. 2016 г. ; под общ. ред. Т. Н. Ищенко. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2017. – С. 40–50.