



Д.Б. Эльконин

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПЕРЕСТРОЙКЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Нашему обществу предстоит качественный сдвиг в производительных силах, переход к интенсивному развитию, соединение на деле преимуществ социализма с достижениями научно-технической революции. Это требует от всех участников общественного производства более высокого уровня образованности и общей культуры и, следовательно, ставит перед всей системой образования и воспитания новые сложные проблемы. Можно наметить несколько взаимосвязанных сторон в единой стратегии предстоящей перестройки нашей воспитательно-образовательной системы. Рассмотрим некоторые из них.

Создание единой воспитательной системы, охватывающей все периоды детства

Существующая в нашей стране воспитательно-образовательная система является единой и всеобщей только для детей, подростков и юношей в возрасте от 7 (в ближайшее время от 6) до 17 лет. Младшие возрасты охвачены общественным воспитанием в значительно меньшей степени. Создание единой общественной воспитательно-образовательной системы, охватывающей всех детей от самого раннего возраста до завершения детства, таит в себе громадные потенциальные возможности для их всестороннего, в том числе нравственного, интеллектуального, эстетического и физического развития. Это будет единая система в смысле не только охвата всех детей, но и преемственности возрастных периодов развития при соблюдении принципа максимального использования своеобразия каждого отдельного периода и четкого перехода ребенка от одной ступени развития к другой, выраженного в видимом изменении его социальной позиции, характере связей с обществом (со взрослыми).

Создание такой системы — дело относительно далекого будущего, но эту перспективу надо иметь в виду уже сейчас, так как потребность в ней уже возникает, главным образом в сельской местности, в связи с происходящим в ней социально-культурным строительством.

¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 94–121.



Предстоящая перестройка воспитательно-образовательной системы едва ли будет глубоко затрагивать воспитание в раннем детстве. Но мы все же коснемся его в связи с назревшей необходимостью уже сейчас начать подготовку материалов для решения в будущем и этих вопросов.

Нет никаких сомнений в том, что для всего психического развития ранний возраст таит громадные потенциальные возможности, используемые в настоящее время совершенно недостаточно. Уже в 1920-х гг. усилиями известного советского ученого Н.М. Щелованова и его сотрудников было показано, что воспитание должно начинаться с возможно более раннего возраста, а его дефицит приводит к крайне нежелательным последствиям как в психическом, так и в физическом развитии детей.

Чрезвычайная чувствительность самых маленьких детей к воспитательным воздействиям, идущим от взрослых, возникла исторически, в ходе антропогенеза, который сопровождался возникновением качественно новой, по сравнению даже с высшими человекообразными обезьянами, формы развития в онтогенезе. Суть этого исторического процесса заключалась в отмирании врожденных, наследственно фиксированных, инстинктивных форм поведения и лежащих в их основе мозговых функциональных систем. В результате такого отмирания новорожденный младенец оказался совершенно беспомощным существом и мог выжить только в условиях самой тесной, непосредственно эффективной, эмоциональной связи с ухаживающим за ним взрослым. Связи, которая не дана в виде врожденного механизма, как то имеет место у некоторых видов животных, а должна быть заново построена и строится взрослыми.

В ходе построения таких все более усложняющихся связей взрослого и ребенка происходит возникновение и дальнейшее развитие психики и ее функций — все психическое развитие. Тем самым с самого рождения ребенок — существо общественное по своей природе, а его психическое развитие — общественное по своему происхождению.

В процессе отмирания функциональных мозговых систем, лежащих в основе наследственно фиксированных, инстинктивных форм поведения, происходило освобождение высших отделов нервной системы от этих жестких схем, тем самым соответствующие отделы нервной системы становились более пластичными. Таким образом, беспомощность младенца и пластичность нервной системы представляют собой две стороны одного и того же процесса исторического становления детства у человека. Беспомощность и пластичность есть та природная основа, которая обеспечивает громадные воспитательные возможности ранних периодов психического развития.

Накопленные в советской психологии трудами ряда ученых (Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов, А.М. Фонарев, С.Л. Новоселова, М.И. Лисина и др.) данные о психическом развитии детей до 3 лет

Некоторые вопросы развития воспитательной системы для раннего и дошкольного возраста



хотя и не дают его исчерпывающей картины, но вполне достаточны для разработки оптимальной системы воспитания детей этого возрастного периода.

В относительно далекой перспективе стоит задача охвата всех детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет) системой общественного воспитания. Одна семья, даже при самом высоком культурном уровне и педагогической подготовленности родителей, не обеспечит ребенку того, что способна дать хорошо продуманная и организованная система общественного воспитания в небольшом коллективе детей, где может быть реализована разнообразная система отношений между взрослыми и детьми, с одной стороны, и внутри группы детей — с другой.

Уже в настоящее время ощущается необходимость в более широком развертывании общественного воспитания детей раннего возраста. Особенно велика такая потребность в сельской местности. Коренной недостаток существующих учреждений для детей раннего возраста — дефицит общения взрослых с детьми. Он неизбежен при одном воспитателе в большой группе (20—30) детей. Уменьшение количества детей в группе потребовало бы громадных дополнительных средств. Однако есть большие внутренние ресурсы. Укажем только на один из них: привлечение для работы в таких учреждениях девушек старших классов в форме их участия в производительном труде взрослых. Ведь общественное воспитание, так же как и работа на производстве, является ответственным, общественно необходимым трудом. Это имело бы большое воспитательное значение и для школьниц, будущих матерей. Под руководством основной воспитательницы школьницы могут довольно быстро освоить навыки воспитательной работы с дошкольниками. (Таков один из доводов в пользу организации комбинатов «ясли — детский сад» в едином комплексе со школой.) Школа могла бы выступать шефом таких комбинатов, а их обслуживание стало бы содержанием общественно полезного труда школьников.

Воспитание детей в возрасте от 3 до 7 лет непосредственно примыкает к началу школьного обучения. Этот возраст открывается переходным периодом, который характеризуется впервые выявляющейся тенденцией к самостоятельности, к отделению ребенка от взрослых. Начало данного периода можно считать и началом формирования личности ребенка. Именно поэтому весь дошкольный период является особенно ответственным. В течение его происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях между людьми, в трудовых функциях людей, общественных мотивах и задачах деятельности. К концу названного периода у детей возникает тенденция к осуществлению серьезной, общественно значимой и оцениваемой деятельности. Именно это имеет определяющее значение для готовности ребенка к школьному обучению; не технические умения (чтение, счет), а социальная зрелость создает такую готовность.

Дошкольное детство — период возникновения и расцвета игры, особенно (в возрасте от 5 до 7 лет) ролевой игры. Именно в роле-



вой игре, благодаря условности действий и знаковому характеру вовлекаемых в них предметов, основным содержанием деятельности ребенка становится своеобразное моделирование социальных отношений между людьми, ориентировка в них и в общественных смыслах труда взрослых. В игре ребенок узнает, что значит быть взрослым и что он еще не взрослый. Благодаря особой игровой технике возникают опосредованные знаками произвольные формы поведения. Влияние игры очень многосторонне. Переоценить ее развивающее значение невозможно.

К концу дошкольного возраста на основе ролевой игры развиваются разнообразные игры с правилами; их освоение имеет важное значение для подготовки к школьному обучению, которое все пронизано разнообразными правилами. В игре ребенок становится личностью. (Заметим, что именно советскими учеными-психологами создана общественно-историческая теория детской игры.)

С сожалением приходится констатировать, что в практике дошкольного воспитания игра не занимает подходящего ей по значению места. В детских садах дети играют мало. Конечно, жизнь ребенка в детском саду далеко не исчерпывается игрой. В этом возрастном периоде происходит интенсивное развитие продуктивных видов деятельности — рисования, лепки, конструирования и т.п., в которых ребенок идет от замысла к его материальному воплощению. На основе их происходит усвоение общественно выработанных эталонов (хроматических цветов, звуковысотных отношений, фонемных противопоставлений, геометрических форм и т.п.) и развиваются общественное восприятие и широкая ориентировка во внешней предметной действительности.

В ходе знакомства со всем окружающим, даже в условиях стихийно складывающегося воспитания в семье, в этом возрасте возникает первый абрис мировоззрения — дифференциация природных и общественных явлений, живой и мертвой природы, растительного и животного мира; появляются первые общие представления, создающие основу для последующего формирования в школе научных понятий.

Наконец, в дошкольном возрасте идет интенсивное усвоение этических норм. Оно происходит на основе реальных отношений, складывающихся в коллективе детей в ходе организации совместной жизни под руководством взрослых.

Недостаточно в педагогической практике оценивается значение для нравственного развития эстетического воспитания, в особенности детской и народной сказки, литературы в самых различных жанрах. Восприятие художественных произведений в данном возрасте характеризуется непосредственным эмоциональным сопереживанием и содействием, и именно на этом фундаменте развиваются и углубляются этические нормы и оценки (хорошо — плохо, добрый — злой, дружба — вражда, смелый — трусливый и т.п.). Разумеется, большой путь стремительно совершает и интеллектуальное и речевое развитие. И уместно специально под-



черкнуть, что развитие всех названных сторон в их единстве до определенного уровня при ведущем значении мотивационно-волевой и социальной сфер и составляет содержание психологической готовности к школьному обучению.

У многих школьных педагогов наблюдается однобокий подход к дошкольному периоду развития. Все успехи дошкольного воспитания рассматриваются исключительно через призму подготовки детей к школе, да еще в очень узком диапазоне (умения читать, писать, считать). Вообще подход к отдельному периоду развития в детстве нельзя рассматривать узкопрагматически, как подготовку к переходу на следующий этап развития. Все обстоит как раз наоборот. Сам переход на следующий, более высокий этап развития подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели,— искусственно форсирован, не принимая в расчет объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым.

Всякий переход от одного этапа развития к другому есть прежде всего переход к новой, качественно более высокой и глубокой связи ребенка и общества, частью которого он является и без связи с которым не может жить.

Специалистам по начальному школьному обучению необходимо значительно усилить внимание к особенностям дошкольного возраста. Тут своя специфика, без знания и учета которой можно наделать немало ошибок.

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, неизменными остаются его место и связь с обществом — место ученика, которым он должен довольствоваться в течение десяти лет.

К вопросу
о стратегии
перестройки
школьного
образования



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 к 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 предрешен¹.

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 образователь-

¹ Вопрос о возможности и целесообразности более раннего начала школьного обучения требует особого рассмотрения. При обсуждении этого вопроса многие крупные специалисты в области детской психологии резко выступили против подобных проектов.



ной 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 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 усложняющимся 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» (1981, с. 99). 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 дол-



жен 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 введения 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 со 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 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 осуществляются 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 связанной 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 1959/1960 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 годов 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 сборников¹.

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

¹ Мы считаем целесообразным назвать все монографии и сборники, опубликованные по результатам указанных исследований: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962; Возрастные возможности усвоения знаний, 1966; Я.А. Пономарев, 1967; Психологические возможности младших школьников в усвоении математики, 1969; В.В. Давыдов, 1972; Д.Б. Эльконин, 1974, 1976; А.К. Маркова, 1974, 1975, 1983; А.В. Захарова, 1976; Л.М. Фридман, 1977; Психологические проблемы учебной деятельности школьника, 1977; Психология обучения и воспитания. Вопросы формирующего эксперимента. Обзорная информация, 1978, вып. V; В.В. Давыдов, А.У. Варданян, 1981; Философско-психологические проблемы развития образования, 1981; А.Н. Шимица, 1981; Формирование учебной деятельности школьников, 1982; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности, 1983; Т.М. Савельева, 1983; А.З. Зак, 1984.



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 следующим образом:

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;

2) 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;

3) 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 место 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.

1. 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.

2. 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.



3. 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, подчеркнута 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 выражалось 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 опспорить 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 годов 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.

Соединение обучения с производительным трудом и вопросы всестороннего развития детей

Проблема соединения обучения с производительным трудом — одна из центральных и самых сложных при построении воспитательно-образовательной системы. В истории советской школы почти с самого начала ее становления было немало попыток решения этой проблемы, в основе которых лежали различные представления о тех воспитательно-образовательных задачах, которые должны решаться таким соединением.

Мы не будем рассматривать все попытки и представления, укажем лишь на одну тенденцию, которая ограничивала возможности решения данной проблемы. Эта тенденция выражалась, да и по сей день просматривается в том, что соединение обучения с производительным трудом понимается как его соединение с содержанием обучения. Обсуждаются в основном такие виды производительного труда, в которых бы применялись, закреплялись, мотивировались знания, полученные школьниками в процессе обучения, или какой-либо вид производительного труда, который требует определенных знаний (они и должны войти в содержание обучения).

Такой путь соединения обучения с производительным трудом или производительного труда с обучением можно условно назвать комплексным. Возможны два основных типа комплексирования: при одном исходят из того или иного процесса труда (станочной операции), к чему подбирают соответствующие знания из физики, химии, материаловедения и т.п., которые и составляют какую-то часть содержания обучения; при другом — опираются на какую-либо конкретную дисциплину (ботанику), к которой подбирают соответствующие виды производительного труда (искусственное опыление растений в теплицах или борьба с вредителями в полях и огородах).



При подобных подходах к проблеме в центре ее ставится технология того или иного производственного процесса — орудие труда и производимые при его посредстве изменения в материале; принципы функционирования и особенности управления орудием труда в соотношении со свойствами материала или особенностями строения цветка, формы опыления и самоопыления и т.п. Однако при этом вся система социальных отношений ребенка или подростка и общества (ребенка и взрослого) остается на втором плане; более того, она лишь дублирует существующие в школе отношения «учитель — ученик». Воспитательный эффект такого решения проблемы для развития личности — случайный и побочный продукт.

В чем же состоит смысл соединения обучения с производительным трудом? Какое значение такое соединение может иметь для развития ребенка, подростка, юноши, прежде всего как общественного существа, живущего в обществе и являющегося его частью?

Приведем два положения К. Маркса, имеющих отношение к рассматриваемому вопросу. «Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 23, с. 494–495).

Здесь ясно высказана мысль о соединении производительного труда с обучением как единственном методе создания всесторонне развитых людей.

Однако в этом положении еще ничего не говорится о том, каково должно быть это соединение. Но несколькими страницами дальше К. Маркс писал следующее: «Очевидно, что составление комбинированного рабочего персонала из лиц обоего пола и различного возраста, будучи в своей стихийной, грубой, капиталистической форме, когда рабочий существует для процесса производства, а не процесс производства для рабочего, зачумленным источником гибели и рабства, при соответствующих условиях должно превратиться, наоборот, в источник гуманного развития» (Там же, т. 23, с. 501).

Таким образом, соединение обучения с производительным трудом, по мысли К. Маркса, есть включение детей в непосредственно совместно со взрослыми совершаемый производительный труд. Здесь важно именно непосредственное соучастие, сопричастность труда детей труду взрослых. Ребенок при этом выступает как часть совокупной производительной силы, порождаемой совместно детьми и взрослыми. При этом существенно не столько, что делает ребенок, сколько, что он делает это совместно со взрослыми. Здесь и рождается осознание ребенком своей органической связи с обществом.



Принципиальное отличие такого включения детей в производительный труд от описанных нами ранее форм заключается в опосредовании отношений ребенка и взрослого. Ибо в данном случае действия ребенка и взрослого взаимоориентированы и составляют единое действие, единый процесс производства предмета или его части и одновременно процесс воспитания.

Присмотритесь к двум, казалось бы, идентичным процессам: ребята высаживают рассаду капусты в грядки на школьном огороде под присмотром учителя и эту же рассаду высаживают дети в паре со взрослыми. Совершенно очевидно, что второй вариант имеет значительно большее воспитывающее воздействие на детей.

Именно такое включение детей в производительный труд взрослых — генетически исходная форма, только на основе которой и могут строиться другие многообразные формы вовлечения детей в производительный труд взрослых.

Очень важно понять, почему именно непосредственно совместная производительная деятельность детей со взрослыми становится источником детского развития. Дети всегда были и в настоящее время являются частью общества, частью, через которую происходит расширенное воспроизводство общества. Ребенок с момента своего рождения — общественное существо. Он не может существовать вне общества. Общество выступает не простой средой обитания ребенка, к которой он должен приспособиться, а источником его психического развития. Ребенок хочет жить с обществом общей жизнью, иначе его жизнь ущербна, ограничена, а его развитие неизбежно носит односторонний характер.

Психическое развитие ребенка в обществе представляет собой единственный в своем роде тип развития, когда та «идеальная», в смысле высшая, конечная форма, которая должна быть достигнута в ходе развития, уже существует как реальность, а активное взаимодействие с ней и составляет процесс развития. Воспитание в широком смысле слова и есть тот процесс, в котором общество организует это взаимодействие и развитие. Оно осуществляется прежде всего в непосредственно-совместной деятельности ребенка и взрослого как носителя всех общественно выработанных способов действий и образа жизни в социальной деятельности — предметной и общественной.

Из истории детства (к сожалению, очень мало исследованной области) известно, что при первобытно-общинном строе включение детей в производительный труд взрослых, во всю их жизнь начиналось очень рано и состояло сначала в посильном непосредственно-совместном труде со взрослыми, постепенно переходя в самостоятельный труд, органически включенный в труд общества. Дети жили совместной с обществом жизнью. В этом и состояло воспитание, еще не выделившееся в самостоятельную область общественной практики.

Мы не будем рассматривать всю историю выделения воспитания в самостоятельную область и связанное с этим изменение



места детей в обществе. Укажем лишь, что современное индустриальное общество не соединяет, а разъединяет детей и общество. Об этом ярко писал видный американский психолог Дж. Брунер (1972): 1) техническая революция оторвала рабочего от его дома, расцвет этой эволюции сделал труд полностью не понятным подрастающему поколению и нередко и самому работающему; 2) школа, оторванная от труда, который сам по себе закрыт для понимания, становится изолированным миром; она превращается в особую среду и приобретает особое содержание, отчужденное от работы, от жизни взрослого; 3) для тех, кто хотел бы посвятить себя накоплению знаний ради знаний, отрыв школы от жизни не слишком огорчителен; но тем, кто не хочет или не может следовать по подобному пути, школа не может дать никакого направления, кроме знаний, приложимость которых не ясна ни обучающим, ни обучаемым.

Дж. Брунер не замечает, что в обществе, о котором он пишет, сам труд является отчужденным и дело вовсе не в понимании детьми очень усложнившейся технологии, а в системе социальных отношений, порождающей отчуждение человека от его труда в современном капиталистическом обществе.

В нашем обществе ликвидированы многие условия, могущие породить такое отчуждение; производительный труд в системе общественного производства становится основой общественной ценности человека. В воспитательно-образовательной системе большое место принадлежит трудовому воспитанию и политехническому образованию. Однако в тех случаях, когда трудовое воспитание и политехническое образование инкапсулированы в школе, замкнуты на школу и никак не связывают обучающегося с производительным трудом взрослых, с жизнью общества, вполне вероятно возникновение у учащихся школ такого явления, которое будет похоже на отчуждение и от их учебной деятельности, и от их совместной жизни со взрослыми.

Наша школа связана с обществом, как и всякое производство, своим конечным продуктом, получающимся в результате обучения и прошедшим своеобразный контроль в форме выпускного экзамена. Детей столь далекая перспектива не устраивает, они ищут и требуют повседневной связи и совместной жизни с обществом. Ребенок, подросток не может замкнуто существовать в пределах школы — десять лет не жить, а только готовиться к будущей жизни. Невозможно на протяжении десяти лет жить только в одной позиции ученика. Пребывание детей в школе считают их жизнью родители и учителя, а для самих учеников — если это и жизнь, то отнюдь не во всей своей полноте.

Подростки, а затем и юноши ищут выходов в жизнь взрослых, а так как эти выходы закрыты, то они находят другие формы, в какой-то мере имитирующие и замещающие для них жизнь взрослых, создавая группы и разнообразные неформальные объединения на самой различной основе. Подобные группы, как правило, выходят из-под контроля и часто становятся той средой, в которой



формируются различные виды трудновоспитуемости. Хорошо известен опыт работы с трудновоспитуемыми детьми, подростками и юношами, который свидетельствует, что решающим воспитательным фактором становится их включение в производительный труд. Необходимо подчеркнуть, что если включение в производительный труд служит столь мощным средством перевоспитания, то оно может выступить еще более мощно в качестве профилактики выпадения из общества детей, подростков и юношей. Своевременное включение детей в жизнь взрослых, в их производительный труд становится источником развития детей как части общества и могущественным средством преодоления отрыва детей от их основной, собственно школьной работы.

Обычно в возникновении трудновоспитуемости обвиняют семью и отношения, в ней сложившиеся. Это верно лишь отчасти. Иногда обвиняют школу, не обратившую внимания на возникающие трудности и не предпринявшую соответствующего индивидуального подхода. При этом нередко проходят мимо того простого факта, что трудновоспитуемость — лишь внешнее проявление внутренних трудностей, испытываемых и переживаемых самими детьми. На основной источник трудностей — инкапсулированность, замкнутость школы, отсутствие повседневной и разносторонней связи школы, школьников с жизнью общества, с жизнью, и прежде всего с трудом взрослых или с занятиями, хоть в чем-то похожими на жизнь взрослых, — мы уже указывали.

Многие дети под влиянием товарищей, иногда родителей, находят выходы из этой замкнутости во всевозможных внешкольных видах деятельности: в радио-, фото- и кинолюбительстве, моделировании самолетов, яхт, кораблей; кто-то обретает себя в спорте, в технике, в эстетической деятельности. Кому-то удастся устроиться в районный Дом пионеров, в Дом юных техников, в секцию при стадионе, в клуб при заводе. А ведь если подросток увлечен, например, радиотехникой, то он не только учится этому, он реально выполняет конкретную работу, нечто строит, моделирует и т.д. Все эти виды деятельности — взрослые, но в них сотрудничество осуществляется опосредствованно, через справочник, технический журнал и т.п. Если ребенок или подросток выступает в хоре или участвует в драматическом спектакле, то он исполняет функцию, которая обычно присуща взрослым.

Среди детей, охваченных такими видами работы, как правило, почти нет трудновоспитуемых; наоборот, через включение в них часто происходит перевоспитание, правда, в значительной степени стихийно. Школа с ее материальными и кадровыми ресурсами не может удовлетворить потребностей всех детей в этих видах деятельности. Обычно о внешкольной жизни своих учеников школа узнает последней, а ведь это их реальная жизнь. Внешкольные учреждения (дома пионеров, спортивные клубы, разнообразные кружки для детей при заводских клубах и т.п.) охватывают лишь незначительную часть учащихся школ, и это очень плохо, так как



для детского населения, не занятого внешкольными видами деятельности, сфера их жизни является ограниченной.

Один из парадоксов, имеющих место в нашей воспитательно-образовательной системе, мы видим в том, что в дошкольном учреждении ребенок включен в полную, разнообразную и разностороннюю жизнь — он поет и танцует, рисует и лепит, играет и конструирует, трудится (ухаживает за растениями, занимается самообслуживанием), слушает сказки и знакомится с окружающей действительностью, действует и самостоятельно, и в сотрудничестве со взрослыми и со сверстниками, и этим наполнен каждый день его жизни. С поступлением в школу все меняется. Жизнь ребенка становится гораздо более однообразной. Все заполняют учение в школе и домашние учебные задания. Первые год или два ребенка еще устраивают его новая позиция — позиция ученика, и новая общественно значимая и оцениваемая деятельность, но затем освоенная уже позиция перестает его удовлетворять, и ребенок начинает искать выход за ее пределами — в новых отношениях с обществом.

В ходе всего психического развития детей имеет место важное внутреннее противоречие. С одной стороны, у ребенка идет процесс возрастания самостоятельности, а с другой — усиливается тенденция к общей жизни и совместной деятельности со взрослыми. Ребенок очень рано начинает стремиться к самостоятельности. И взрослые желают того, чтобы ребенок становился все более и более самостоятельным: сам ходил, сам кушал, сам одевался, сам гулял, сам занимался, сам готовил уроки, сам думал и т.п. В результате ребенок, подросток и юноша тяготеют к самостоятельности, эмансипации, независимости, ответственности. Но с другой стороны, всякий шаг в развитии самостоятельности открывает перед ними новые, еще не освоенные сферы действительности, сферы жизни общества (взрослых). И они желают распространить свою самостоятельность на новые сферы жизни, войти в них. Однако всякое самостоятельное действие по своему происхождению, по своей природе есть бывшее совместное, совокупное со взрослым. Освоение новых сфер жизни не может происходить иначе, чем на основе совместных действий со взрослыми, и это усиливает стремление детей к новым, более широким и более глубоким связям с обществом (со взрослыми).

Существует объективная закономерность, согласно которой всякий шаг в эмансипации от взрослых есть одновременно шаг в сторону все большей и глубокой связи с жизнью общества. И если дети не находят такой связи (они и не могут ее самостоятельно найти и установить), а взрослые не помогают им в этом, не идут навстречу, то внутренние противоречия начинают проявляться во внешнем противопоставлении ребенка взрослым. Основная задача воспитательно-образовательной системы и заключается в том, чтобы, не допуская стихийности в развитии этого противоречия, планомерно помогать и организовывать его разрешение, находя



возможности и условия для установления максимально органичной связи ребенка с обществом.

Самым адекватным, оптимальным путем решения этой задачи и становится включение детей с возможно более раннего возраста в различные формы производительного труда взрослых. Такое включение должно проходить ряд ступеней. В настоящее время можно наметить эти ступени лишь предварительно.

Первая ступень — включение детей в совместный труд со взрослыми, в котором их связь выступает перед ребенком в своей непосредственной сопричастности, т.е. когда и ребенок, переживая себя как часть совокупной производительной силы, может сказать: «Мы вместе с ... это сделали». Операции, которые при этом осуществляются ребенком совместно со взрослым, взятые в отдельности, не имеют смысла. Эта ступень генетически первична, здесь у ребенка закладываются основы сознания, выступающего во внешней, материальной форме его отношений со взрослым (обществом). На ее основе только и могут формироваться более высокие формы общественного сознания. Она, эта ступень, должна охватывать детей, начиная со второй половины дошкольного возраста и до 10–11 лет.

Вторая ступень — включение детей в совместный со взрослыми общественно-производительный труд в системе производства, опосредствованное через продукт, производимый не отдельно и вне производственного коллектива, а внутри коллектива взрослых. Теперь ребенок или подросток выступает как часть совокупной производительной силы разновозрастного коллектива через продукт — это его социальное сознание, опосредствованное внешним продуктом. Эта ступень может охватить предподростковый и первую половину подросткового периода.

Третья ступень — самостоятельное или совместное с другими подростками производство частичного продукта без непосредственной связи с производственным коллективом взрослых, при котором эта связь выступает через представление о месте произведенного частичного продукта в совокупном продукте производственного коллектива завода или цеха. Это ступень осознания подростками своих отношений с обществом через внутреннее опосредствование. Место произведенного подростком частичного продукта в совокупном продукте выступает в значении своего места в системе общественного производства, своей связи с обществом. Данная третья ступень может охватывать вторую половину подросткового периода.

Четвертая и последняя ступень — учебно-профессиональный труд в системе производства, в котором связь с обществом опосредствуется профессией, т.е. качественно определенным участием человека в общественном производстве.

Указанные ступени и есть ступени формирования общественного по своему происхождению, по своей природе, по своему содержанию и индивидуального по форме сознания человека. Они



должны быть обязательно полноценно пройдены. Особенно важны начальные ступени — они могут иметь решающее значение.

Существующие и возможные попытки соединения обучения с производительным трудом, включения в последний детей, подростков, юношей должны рассматриваться и оцениваться по тому, насколько у них формируется сознание своей органической связи с обществом, причастности обществу.

В настоящее время имеются разнообразные эмпирические попытки решения проблемы соединения обучения и производительного труда. Укажем на четыре наиболее известные: первая — опытно-экспериментальный школьный завод «Чайка», вторая — межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК), третья — сельскохозяйственные ученические производственные бригады, четвертая — профессионально-технические училища (СПТУ).

Ни одна из этих попыток не подвергалась систематическому изучению с точки зрения указанных критериев формирования у подростков и юношей сознания своей органической связи с обществом. Мы не будем анализировать исторические условия, при которых эти формы возникали, и те конкретные тактические задачи, которые ими решались. Все формы, за исключением ученических сельскохозяйственных бригад, никак не связаны с конкретными школами, в которых получают образование учащиеся, и следовательно, не служат связи школы с жизнью и, может быть, даже приводят к еще большему отрыву подростков и юношей от школы.

Этот принципиальный недостаток отмечался в редакционной статье «Главный ваятель личности — труд», опубликованной в журнале «Коммунист», где говорится следующее: «По-видимому, целесообразно было бы объединению “школа — предприятие” иметь свой постоянный контингент учащихся (с I по X класс). Тогда более сильным было бы воздействие производственного фактора на учебный процесс, на все стороны формирования молодых людей, причем участие школьников в материальном производстве началось бы гораздо раньше, что, кстати говоря, на «Чайке» уже делается. А между тем в настоящее время, согласно установленному требованию, к трудовому обучению в УПК привлекаются учащиеся только IX–X классов, т.е. запрограммировано заведомое запаздывание формирования важнейших социальных качеств личности... Из всего сказанного логически следует желательность объединения не только учебного и производственного, но и научно-исследовательского и внешкольно-воспитательного процесса под одной крышей» (1983, с. 95).

В статье достаточно объективно оцениваются ограниченность и недостатки того опыта включения детей в производительный труд взрослых, который реализуется на опытно-экспериментальном заводе «Чайка». Если к сказанному добавить, что из 25 тыс. школьников, которые вошли в жизнь через заводскую проходную «Чайки», 21 тыс. получила рабочие разряды, то это значит, что завод постепенно превращался в своеобразное профессиональ-



но-техническое училище. Однако общеобразовательная подготовка происходит вне завода и директор предприятия не несет ответственности за ее уровень.

Ни СПТУ, ни тем более УПК прямого и развернутого отношения к решению вопроса о включении детей и подростков в совместный со взрослыми производительный труд не имеют. Вместе с тем именно эту проблему следует решать. Ибо в противном случае сложно, а может быть, и вовсе невозможно прививать школьнику привычку и любовь к полезному труду. Труд может быть физическим или умственным, но обязательно настоящим — производительным и нужным обществу.

Практическое осуществление действительного, а не формального включения детей в совместный со взрослыми производительный труд требует предварительного решения прежде всего организационных и тесно связанных с ними вопросов о содержании и формах такого труда. Мы исходим из положения, что в настоящее время трудно найти такое промышленное производство, в которое непосредственно можно было бы включить детей, даже подростков и юношей. И технологический процесс достаточно сложен, да и общая культура труда, отношение к труду, его организация (дисциплина, чистота, рабочие места) могут быть не на том уровне, который оказывает воспитательное воздействие на ребят (само присутствие детей в цехе может, конечно, оказать воздействие на взрослых, но на это рассчитывать пока не приходится).

Вместе с тем почти на каждом промышленном предприятии и в каждом сельском хозяйстве можно найти и выделить такие относительно законченные циклы производства, которые могут быть переданы в школьный завод или цех. В настоящее время даже на производствах, относящихся к группе В, есть цехи, занимающиеся выпуском предметов массового сбыта, удовлетворяющих потребности населения и содействующих организации безотходного производства. В этом отношении завод «Чайка» отчасти может быть примером. Однако необходимо предусмотреть несколько условий.

Первое — школьное производство должно быть многопрофильным, т.е. включать разнообразные отрасли (металлообработку, радиотехнику, деревообработку, обработку тканей, картона, бумаги и т.п.)¹.

Каждое такое производство может изготавливать законченный продукт или часть конечного продукта. В цехе должно быть обеспечено достаточно широкое разнообразие операций — элементарные станочные, индивидуальные ручные с различными инструментами (молоток, пила, гаечный ключ, паяльник, отвертки, напильники и т.п.), разметочные, изготовление чертежей и схем, сборочные и контрольно-измерительные.

¹ Следует продумать вопрос о возможности создания в городских школах специальных цехов сельскохозяйственного производства (оранжереи, парники, небольшие огороды и сады), а при сельских школах — цехов промышленного производства.



Второе и очень существенное условие — в таком школьном производстве должна быть обеспечена доступность различных операций детям, подросткам, юношам, т.е. созданы условия для участия в производительном труде детей с возможно более раннего возраста, для организации разновозрастного коллектива (от взрослых и до младших школьников). Идеальным видится такое положение, при котором переход от одних операций к другим, все более и более сложным, самостоятельным и ответственным служил бы для школьников показателем их взросления. (Это нельзя осуществить в разновозрастных коллективах, например в СПТУ.)

Третье — в таком школьном производстве конечный продукт должен быть законченным предметом потребления, удовлетворяющим определенным требованиям, в том числе (обязательно) и эстетическим. Всякая вещь, вышедшая из стен школьного производства, должна быть красивой.

Очень ответственным, а может быть, и решающим станет организация коллектива взрослых, в производительный труд которого и будут включаться школьники. Условно такой костяк предприятия можно назвать постоянным составом. В данном вопросе многое еще предстоит разработать. Пока нам кажется оптимальной такая организация, при которой «постоянный» состав каждого цеха представлял бы собой молодежную комсомольскую производственно-педагогическую бригаду, где каждый ее член, являясь хорошим специалистом, был бы одновременно носителем высокой культуры труда в самом широком смысле этого слова.

Особенно важно подчеркнуть, что взрослые рабочие ни в коем случае не должны превращаться в мастеров производственного обучения. Они должны прежде всего сами производительно трудиться, выполнять план, тщательно следить за качеством изготавливаемого продукта, заботиться о повышении производительного труда, вовлекая школьников в свой труд как участников общего дела, обсуждая с ними производственные вопросы. Главное, чтобы система отношений взрослых рабочих и школьников не дублировала отношений школьников с учителями на учебных занятиях, а была бы им противоположна. Этим достигается богатство и разнообразие реальных отношений. Различия в системе реальных отношений «взрослый рабочий — школьник как соучастник его труда» и «учитель — ученик», вероятно, могут достигаться без особых трудностей. Конечно, в первой системе школьник все время будет научиться тому, что реально делает рабочий, овладевать его делом; во второй системе — школьник учится, однако не искусству преподавать, т.е. тому, что делает учитель, а совсем другому. Эти две системы отношений объективно настолько различны, что школьники легко их будут дифференцировать и входить в них.

Таким образом, оптимальной организационной формой соединения обучения с производительным трудом мы считаем такую форму, при которой производство становится органической частью школы; не школа при промышленном предприятии как его придаток и не производство при школе как ее придаток, а произ-



водство как часть школы, как часть жизни школьника — производство в школе. Подобная организация включения школьников в совместный со взрослыми производительный труд не отменяет уроков труда в школьных мастерских; содержание уроков должно координироваться с содержанием производительного труда.

Особо стоит вопрос о СПТУ и их дальнейшем развитии. Нам представляется, что их организация была мерой временной, вызванной некоторыми демографическими и экономическими обстоятельствами. Существует предположение о включении СПТУ в единую воспитательно-образовательную систему в качестве всеобщего, обязательного и, так сказать, высшего ее звена. Такая тенденция представляет в перспективе большую опасность, ибо будет означать прежде всего ликвидацию основного достижения нашей страны — введения всеобщего обязательного полного среднего образования в системе единой, трудовой, политехнической школы. Это станет шагом назад к обязательному неполному среднему образованию и приведет к значительному снижению общеобразовательного уровня, особенно в той его части, которая относится к гуманитарному образованию, что, естественно, отразится на общей воспитанности и культуре населения, на формировании мировоззрения, снизит уровень культуры умственного труда.

Решение этого вопроса требует особой осторожности и максимальной разумности, т.е. предвидения отдаленных результатов. Необходимо иметь в виду, что внедрение новой техники и технологии в производство (роботов, станков с программным управлением и т.п.) потребует от будущего рабочего более широкой и глубокой образованности и общей культуры.

На наш взгляд, формирование у школьников профессиональной направленности и приобретение ими самой различной квалификации должно происходить на фоне уже подготовленного у них общественного по своему происхождению и содержанию, индивидуального по форме сознания. Именно указанная нами выше форма организации производительного труда детей может вывести школу из той замкнутости, в которой она находится, не только свяжет школу с обществом своим конечным продуктом, но сделает эту связь каждодневной и необходимой. Соединение обучения с производительным трудом — дело крайне сложное, его реализация требует решения многих содержательных и организационных вопросов, тем не менее, приступать к нему необходимо уже сейчас.

Место внешкольных форм жизни детей в воспитательно-образовательной системе

У нас в стране довольно широко развернуты внешкольные учреждения разного типа — городские дворцы и районные дома пионеров и школьников, дома юных техников, разнообразные детские и юношеские секции при заводских домах культуры, спортивных обществах и т.п. Тяга к таким внешкольным (клубным) видам деятельности и жизни среди школьников очень большая, и она естественна и понятна. Учащиеся стремятся к новым формам отношений и со своими сверстниками, и со взрослыми, противоположным



или во всяком случае отличным от тех, которые есть в школе, — в этих видах деятельности они более самостоятельны и близки к деятельности, характерной для взрослых. Подросток — участник какого-либо вида художественной или технической самодеятельности осуществляет форму жизни, близкую к формам жизни взрослых. Кроме того, футбольная команда, детский хор или драматический кружок — это подлинно коллективная форма жизни. Это не школьный класс, где каждый занят своей индивидуальной по форме деятельностью, в которой нет коллективного продукта.

Мы не говорим уже о том большом значении, которое имеют эстетические и спортивные виды деятельности для формирования личности ребенка. Искусство воспитывает в ребенке индивидуальные формы общественных чувств, дает ему высокую культуру чувств, всей эмоциональной сферы. Занятия спортом и физкультурой прививают детям умение владеть своим телом, культуру красоты тела, которая по своей внутренней психологической природе есть, конечно, культура «духа». Эти формы жизни детей составляют важную часть воспитательно-образовательной системы.

К сожалению, внешкольными детскими учреждениями охвачена малая часть учащихся. В некоторой степени это компенсируется работой с детьми, подростками и юношами по месту жительства. Школа к организации деятельности учащихся в подобных сферах их жизни не имеет отношения. Часто случается, что эти сферы становятся центральными для подростка или юноши, и тогда школа отступает для них на второй план. Мотивация школьного обучения извращается и начинает определяться внешними по отношению к усвоению знаний стимулами (пребывание в кружке, спортсекции и т.п. ставится в зависимость от школьных успехов).

Перестройка воспитательно-образовательной системы должна предусмотреть соединение школьной и внешкольной (клубной) жизни детей. Участие в иных формах жизни должно стать обязательным, хотя и не единым для всех детей по содержанию, а учитывающим их индивидуальные интересы, склонности и способности.

Путь к этому лежит через превращение школы в «школу-клуб» для всех детей. Так как в школе, как правило, учатся дети одного микрорайона, то она должна стать центром внешкольной жизни всех детей микрорайона. Это дело новое и трудное. В решении некоторых материальных и кадровых вопросов такой форме может оказать значительную помощь привлечение родителей для руководства внешкольными видами деятельности. (Так, даже в маленькой школе, в которой учатся 300–400 человек, есть несколько сотен родителей. Это в основном люди в возрасте от 30 до 40 лет, в большинстве своем имеющие среднее или высшее образование. Среди них, несомненно, есть и высококвалифицированные специалисты. Если каждый из них отдаст школе всего 2–4 часа в неделю, то это огромная сила.) Вовлечение родителей в организацию клубной жизни детей имело бы громадное воспитательное значение и для них самих.



Может быть, следует подумать и над возможностью включения желающих родителей в клубные самодеятельные коллективы (школьный хор, эстрадный оркестр, драмкружок, радиостудия и т.п.). Точно так же как дети включаются в производительный труд взрослых, совместно с ними входят в производственные коллективы, так и взрослые могут входить в клубные коллективы детей. Вопросов организации клубной жизни мы не касаемся. Ясно, что основными хозяевами клуба должны быть сами дети при помощи взрослых, имеющих специальную подготовку по руководству такими клубами.

Теперь мы можем сделать следующее общее заключение к своим размышлениям. Основная стратегия перестройки воспитательно-образовательной системы состоит в реализации ряда серьезных мероприятий. Во-первых, нужно обеспечить охват всех детей в возрасте от 3 лет и до конца детства единой воспитательно-образовательной системой, построенной на принципах преемственности при переходе от одной возрастной ступени к другой, с учетом специфических особенностей каждого отдельного периода. Система должна состоять из двух взаимосвязанных ступеней: детский сад — школа.

Во-вторых, центральная ступень — школа должна состоять из трех сопряженных звеньев: школа — производство — клуб. Такая воспитательно-образовательная система будет оказывать свое влияние не только на всестороннее развитие подрастающего поколения, но и на организацию и содержание его жизни после окончания школы, являясь своеобразной моделью тех форм жизнедеятельности и их смены, которые характеризуют высокую культуру труда, самообразования, быта и свободного времени (отдыха).

Предлагаемая перестройка потребует относительно большого времени. Необходимо предусмотреть, чтобы тактические решения, которые будут приниматься в связи с некоторыми текущими потребностями, шли в направлениях, предусмотренных основной стратегией. Реализация перестройки должна быть хорошо подготовлена и проходить постепенно. В целях ее проведения должны быть организованы специальные экспериментально-практические исследовательские центры, в которых могут совершаться исследовательская, теоретическая и экспериментальная разработка основных проблем, опытная проверка принимаемых решений и оценка их эффективности. Помимо сказанного экспериментально-практическим центрам следует взять на себя подготовку педагогов и внедрение в широкую практику опыта построения новой воспитательно-образовательной системы.