

Ольга Альфонсасовна Белобрыкина,

кандидат психологических наук, доцент,

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

СМЫСЛ И МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Не требует специальных доказательств факт того, что успешное становление ребенка как личности определяет не только его включение в общественную жизнь, нахождение в ней своей, адекватной потребностям и возможностям, ниши, но, в конечном счете, и прогресс развития общества в целом. Осознание и понимание ключевой роли детства определяют огромную ответственность педагогической науки и, внедряющей ее находки и достижения, практики. Однако, многие результаты педагогических исследований остаются зафиксированными лишь на бумаге, а их практикоориентированный характер имеет в реальности нулевую или чрезвычайно низкую востребованность. Это обусловлено рядом причин: их насаждение «сверху» в систему образования; наличие определенных трудностей (финансовых, кадровых, ментальных и пр.) при внедрении результатов исследований в широкую образовательную практику; расхождение целей и содержания педагогической науки как гуманитарной дисциплины с целями и содержанием государственных образовательных стандартов, исходно предполагающих унификацию (педагогического процесса, форм и содержания детского развития, результативности усвоения учебных знаний и т.п.) вместо учета индивидуального познавательно-образовательного тропизма ребенка; отсроченностью прогнозируемого пе-

дагогического эффекта и неготовностью педагогов к длительным ожиданиям, в том числе и за счет отсутствия должных временных ресурсов; сложностью определения или недооценки разного рода рисков (социальных, экономических, психологических и пр.) и т.п. Очевидно одно, что результаты педагогических изысканий остаются бессмысленны, если они не находят применения в образовательной практике. В этом контексте имеет смысл обратиться к содержательному анализу понятия «образование».

Образование в широком смысле слова рассматривается как единство обучения и воспитания. Корневая основа слова «**образование**» – очевидна. М. Хайдеггером образование понимается как поиск и становление человеком своего образа, исходя из представления об идеале [18]. В этом контексте, образование не есть деятельность в рамках какого-либо учреждения. Оно в принципе не может иметь ведомственных границ и временных рамок. Человек, по определению, образует себя всегда, т.е. ищет и обретает свое *лицо*, свою *личность*, *образ*. И этот процесс обретения по сути своей непрерывен. Образование, по мнению С.А. Смирнова, не сводимо ни к познанию, ни к практике, ни к их сумме, поскольку знания (как основной продукт познания) и нормы (основной продукт практики) играют вспомогательную роль средств образовательной деятельности. Основная цель и ценность здесь – *человек как культурная личность, способная к саморазвитию*. Соответственно в рамках обучения осуществляется естественный процесс воспитания субъектом самого себя, то есть формирования своей жизненной позиции. Очевидно, что воспитание как обособленная деятельность, осуществляющаяся вне обучения – бессмысленное занятие. Только когда человек становится в условия выбора и построения авторской деятельности, ответственности за свои мысли и деяния, только тогда можно говорить о воспитании как о фактическом процессе [18]. Отсюда закономерен вопрос: образ чего, кого и какой, пытается задавать современная система образования? Не секрет, что сегодня в массовом сознании культивируются ценности и идеалы массовой культуры, всемерно поощряемые (и даже жестко декларируемые) социумом, в том числе и на государственном уровне, а значит, закономерно доминируют образец и имидж, тогда как образ (лик, лицо каждого человека, нации в целом) – нивелируется и, в итоге, полностью утрачивается.

Заметим, что многочисленные экспериментальные данные свидетельствуют, что для нормального психического развития ребенка необходимы как оптимальный уровень биологической зрелости мозга, так и адекватные качественно и количественно средовые условия. В процессе психического развития ребенок является активным существом, субъектом познания, а не объектом обучения. В соответствие с потребностями (ведущей мотивацией) каждого этапа возрастного развития и свойственным возрастному периоду ведущим типом деятельности, ребенок избирательно усваивает наиболее актуальную и содержательно релевантную информацию (что согласуется с концепцией «сензитивных периодов» по Л.С. Выготскому). Иными словами, ребенок вовсе не является суммой психических процессов или навыков. Он – целостная личность со своими желаниями, интересами и возможностями, которые совершенно необходимо понимать и учитывать в

образовательном процессе и, особенно, при внедрении инноваций. В свою очередь, развитие – это не просто обретение новых знаний, умений и навыков в какой-либо сфере. Это, прежде всего, появление новых способностей, интересов, качеств личности, осмысление ребенком мира и себя в окружающем мире. В свое время В.М. Бехтеревым (1991) было показано, что любая технологическая обусловленность всегда обкрадывает возможности ребенка. Это те жесткие социальные условия (сегодня – это, в первую очередь, рыночные отношения, ценности массовой культуры), которые определяют тип взаимоотношений, конкретизируя их в повседневной действительности. Когда же мы говорим о своеобразии развития, то многие социальные детерминанты не позволяют индивидуальным качествам ребенка раскрыться в полной мере, так как они всегда будут в какой-то степени стандартизированы условиями – или рыночными отношениями, или какими-либо другими социальными отношениями, доминирующими в конкретном обществе, в конкретной стране. Отсюда – рост агрессивности, безценностное отношение людей друг к другу, падение профессионализма, рост детской преступности и т.д. и т.п., ставшие отличительной особенностью современной России.

Накопленный за последнее столетие опыт детских психологов и ведущих педагогов мира свидетельствует, что обучение наиболее гармоничным образом способствует развитию при условии, что его содержание и методы сообразны естественным преобразованиям, происходящим в тот или иной момент детства [8; 13]. Любое новое знание или навык усваиваются полноценно лишь в случае, когда достигнутый уровень функциональной зрелости мозга и психики создает для этого необходимые объективные предпосылки. Как отмечал Б.Г. Ананьев применительно к школьной системе 60-х годов (что, к сожалению, справедливо и сейчас), «прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости» [1, 24]. Обучаемость, как способность самостоятельно усваивать знания и навыки, гибко и творчески использовать их в меняющихся обстоятельствах, приближается по содержанию к монофакторной модели интеллекта и к общеинтеллектуальному фактору [17; 19]. Вместе с тем, весьма авторитетные ученые в области педагогической психологии были искренне убеждены, что им известны «идеальные приемы» усвоения учебных предметов. Они полагали, что нормальный (точнее «идеальный») ребенок использует (должен использовать) весь набор правил и приемов, предлагаемых школьной методикой, и только с их помощью способен овладеть знаниями. Именно в 60-70-х годах XX столетия в отечественной педагогической психологии сложился научный миф о полной зависимости развития ребенка от социальных воздействий (главным образом, через школьное обучение) и абсолютной управляемости этого процесса. Это вполне согласовывалось с основными доктринами, предлагаемыми официальной идеологией того времени. Однако реальный жизненный опыт и педагогическая практика представляют массу примеров, свидетельствующих, что психическое развитие ребенка иногда происходит не благодаря, а скорее вопреки, организованным управляющим социальным влияниям, если они не отвечают индивидуальным особенностям личности [8; 19]. В про-

цессе накопления знаний и опыта ребенок проявляет себя не как пассивное, а как активное существо. Поэтому, наивной представляется своеобразная самоуверенность педагогической теории и практики, полагающей, что все успехи и достижения ребенка являются исключительно результатом воспитания и обучения. На самом деле, каждый ребенок достаточно часто идет своим, более удобным и естественным именно для него путем [4; 8]. Так, например, замечено, что в силу наличия определенной степени дисгармонии между разными интеллектуальными способностями, которая обнаруживается у определенной части здоровых детей, персональный состав сильнейших и слабейших не совпадает в отношении разных школьных предметов [11]. К сожалению, все это не принимается в расчет при апробации инновационных программ и технологий, которая во многих случаях проводится без должной психологической экспертизы.

Как справедливо отмечает А.Н. Корнев (1998), во многих педагогических экспериментах, ни в констатирующей части, ни при подведении итогов обучающей части и анализе достоинств и недостатков избранного метода обучения (к сожалению, о недостатках вообще не принято упоминать), не анализируется на должном профессиональном уровне доступность предлагаемой программы, технологии для большинства здоровых детей. Порой это создает условия для предъявления неоправданно завышенных требований к детям, и не только при поступлении в школу, но и в процессе обучения. При этом остро встает вопрос о психологической и психофизической «цене» приобретаемых знаний. На протяжении детства она неуклонно растет, делая резкий подъем в школьные годы. Именно с этим, в значительной степени, связан отмечающийся в последние годы рост случаев школьной дезадаптации, «школьных неврозов», дидактогеней и резкое падение уровня психического здоровья значительной доли детей. Особенно значительный ущерб в подобной ситуации наносится детям с чертами даже легкой психической незрелости, несформированностью некоторых предпосылок интеллекта, замедленным темпом психического созревания [6; 14; 16].

Следует отметить, что многие «управленцы», «специалисты», «педагоги-новаторы» до сих пор в основу построения инновационных программ и технологий закладывают принцип «обучения на высоком уровне трудности», реализуемый за счет увеличения объема школьных знаний, который должен усвоить каждый учащийся. В тоже время развернутый анализ картины психического здоровья школьников и уровня образованности основной массы выпускников школ свидетельствуют о наличии ряда негативных последствий подобной стратегии. Ориентация на наиболее зрелых, выносливых и обучаемых учеников, способных, по мнению педагогов, овладеть высоким уровнем трудности, привел к возрастанию числа детей с «проблемами в обучении». Как следствие – увеличение численности специализированных классов [10; 17; 19].

Не секрет, что наращивание темпов освоения и объема учебного материала в начальной школе привело к тому, что этап освоения основ школьных навыков оказался включенным в программу дошкольного воспитания. Вследствие подобной перегрузки многие дети приходят в школу с

утерянной учебной мотивацией [14; 17]. Ключевая идея психологии развития, обозначенная Л.С. Выготским (1996) как принцип «единства аффекта и интеллекта» свидетельствует, что до тех пор, пока не будет насыщена эмоциональная сфера субъекта (ребенка, в частности), о его полноценном интеллектуальном развитии не может идти речи. Так, например, известно (А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова и др.), что дошкольный возраст сензитивен для эмоционального развития ребенка. Только в этот период наиболее успешно может сформироваться система смыслов и переживаний человека. Причем осуществляется это в игре как особой сфере деятельности и системе межличностных отношений. Игра, выступая ведущим видом деятельности дошкольника, позволяет актуализировать и удовлетворить потребность в качественно новом уровне отношений с окружающими. А она-то сегодня практически не представлена в дошкольном возрасте – ее место занято учебными мероприятиями. Современная детская игра выступает в большей мере как псевдоведущая деятельность, так как ее смысловые аспекты смещены на обучение, на интеллектуализацию, что не соответствует онтогенетической логике и генетическим задачам дошкольного возраста. Хотя неоднократно доказано (Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, В.С. Мухина и др.), что даже старший дошкольник не способен целенаправленно и полноценно учиться, прежде чем сложатся определенные физиологические и психологические предпосылки. Этот процесс невозможно ускорить или «подстегнуть». Кроме того, только в игре (истинной, но не суррогатной), по мысли Л.С. Выготского (1996), А.В. Запорожца (1986), В.В. Давыдова (1992), Е.Е. Кравцовой (1996), В.С. Мухиной (2007) и др., формируется и амплифицируется одно из ключевых новообразований дошкольного периода детства – продуктивное (творческое) воображение и его важнейшая составляющая – децентрация. На базе позиции децентрации в дальнейшем и происходит формирование интеллектуальной (младший школьный возраст) и личностной (подростничество) рефлексии как ключевых новообразований следующих возрастных периодов [13; 15]. Преждевременное же начало школьного обучения лишает детей полноценного дошкольного детства. Очевидно, не овладев игрой, дети не смогут полноценно завершить развитие на данном возрастном этапе, а значит, не смогут адекватно перейти на следующую возрастную ступень. В результате многие качества и способности, необходимые для нормального обучения, остаются несформированными, и этот недостаток уже невозможно восполнить в более поздние возрастные периоды. Именно поэтому сегодня актуален, как никогда ранее, вопрос о целесообразности соблюдения принципов «необходимого и достаточного» с одной стороны, и «посильности для основной массы детского населения» – с другой. Заметим, что первый из перечисленных принципов является наименее изученным в педагогике и психологии. В литературе практически отсутствуют исследования, в которых соотносился бы объем предлагаемых детям знаний с потребностью в них в том или ином возрасте. Вопрос о востребованности предлагаемых знаний, применительно к детскому возрасту, даже не ставится. Вместе с тем, в большинстве существующих работ по педагогической психологии в качестве аксиомы звучит тезис о необходимости

как можно быстрее сформировать у ребенка взрослые формы мышления. В педагогике так же до сих пор канонично мнение, что все «незрелые» формы мышления, свойственные раннему и дошкольному детству – есть временный, переходный этап к «зрелому» теоретическому мышлению. Практика же, напротив, показывает, что ребенок, слишком рано усвоивший взрослые стереотипы мышления и характер восприятия окружающего мира фактически оказывается социально дезадаптированным, аутсайдером и пр., так как понятие «необходимого» весьма субъективно и может быть расширено до чрезвычайности. Однако, наиболее важно, чтобы необходимость, актуальность усваиваемых знаний была очевидной для самого ребенка, а не навязывалась извне. Еще Л.С. Выготский писал, что когда «..техника письма дается ребенку раньше, чем у него назревает потребность в письменной речи, то письменная речь становится для него не нужной. ...Обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку» [4, 196]. Заметим, и это научно доказанный факт, что гиперсоциализация с системой завышенных требований к ребенку, не способствует его реальной зрелости (эмоциональной, нравственной, социальной, психической, физиологической и пр.), а, напротив, актуализирует у него включение механизма психологической защиты. И как результат – вместо зрелой личности (способной брать ответственность за свои поступки, решения на себя) увеличивается численность сограждан, для которых характерны черты затянувшегося психического инфантилизма.

По нашему глубокому убеждению в педагогике, как и в медицине, и в психологии, весьма актуален принцип «не навреди». Любые попытки изыскать педагогические приемы и технологии, позволяющие достичь более высокого уровня развития, должны гарантировать возможность быть успешными всем ученикам, а не только детям с высоким уровнем интеллекта. Исключение могут составлять лишь дети с интеллектуальной недостаточностью или пониженной обучаемостью (т.е. не достигающие критериев нижней границы статистической нормы), обучение которых требует использования специальных психолого-педагогических приемов, адаптированных к их особенностям. Следует подчеркнуть, что необходимость наличия развивающего эффекта обучения в последнем случае еще более важна, чем в случае более благополучных детей.

На наш взгляд, многие аспекты, предусмотренные концепцией инновационного развития образования на современном этапе общественного развития, пытаются интегрировать существующие в классической педагогике дидактические принципы, приемы и методы в новые социокультурные условия. По сути, все свелось к тому, что инновации в современной педагогической науке превратились в самоцель. Что же касается педагогических технологий, то со времен Я.А. Коменского, вряд ли здесь можно реально открыть что-либо новое. По сути, большая доля современных педагогических инноваций – это либо эклектика, либо в чистом виде «повторение пройденного», но применительно к новым условиям общественного развития – собственно это зачастую и трактуется сегодня как инновация. Несомненно, общество развивается, но законы развития детской психики неизменны. По данным Л.С. Выготского (1983), Д.Б. Эльконина (1995).

Л.И. Божович (1995), социальная ситуация развития не всегда оказывает позитивное влияние на ребенка, а значит, не все изменения в общественном развитии будут иметь благоприятные последствия. Инновации возможны только в случае, когда педагогика перешагивает свои границы и осуществляет попытку интеграции достижений из других областей знаний и применения их к собственной практике, как например, медиатехнологии, Интернет технологии и другие современные интерактивные коммуникационные технологии.

Нам представляется, что содержание инноваций в современной педагогике формализовано по сути, поскольку лишено основ гуманистической этики и не учитывает философии детства, как особого, неповторимого периода в жизни человека. Детство – это не ступенька к взрослости, а особое состояние души, ума, необычайно самобытного мировосприятия. Это время неповторимых возможностей, упустив которые можно остаться обделенным в чем-то на всю жизнь. До тех пор, пока педагогика оставляет за собой приоритетное право проектировать жизнь детей по собственному усмотрению (ради их же блага, как известно), не обращая внимания на их ответные реакции и душевное состояние (или не придавая этому значения), ей не удастся воспитать духовно богатую, внутренне свободную, творчески одаренную личность (заметим, что научить этому невозможно). Уважение к жизни во всех ее проявлениях, деликатное отношение к природным законам и индивидуальным особенностям развития каждого человека, независимо от возраста и полезности для общества, должны стать этической основой инноваций в педагогике и гуманитарного направления в психологии детства. Очевидно, до тех пор, пока ребенок будет ценен как будущий специалист или полезный, конкурентоспособный член общества, а не как неповторимая индивидуальность, самоценная уже по самому факту рождения, инновации в педагогике будут сохранять декларативную сущность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды. В 2-х т. Т.1.* – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. Бехтерев В.М. *Объективная психология.* – М.: Наука, 1991. – 480 с.
3. Божович Л.И. *Психология формирования личности.* – М.-Воронеж, 1995. – 209 с.
4. Выготский Л.С. *Собрание сочинений. В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики.* – М.: Педагогика, 1983. – 386 с.
5. Выготский Л.С. *Психология развития как феномен культуры.* – М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
6. Гладких Л.П. *Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве // Психологическая наука и образование.* – 2001. – № 2. – С. 21-25.
7. Давыдов В.В. *Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии.* – 1992. – № 1-2. – С. 22-33.
8. Дональдсон М. *Мыслительная деятельность детей.* – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
9. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды: В 2 т.* – М.: Педагогика, 1986.
10. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Изумнов С.А. *Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция.* – СПб.: Питер, 2004. – 482 с.
11. Корнев А.Н. *Обучаемость и интеллект у детей // Развивающее обучение: вопросы методологии и технологии. Вып. II.* – СПб, 1998. – С. 68-80.

12. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 6. – С. 64-76.
13. Кудрявцев В.Т. *Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка*. – М.: Смысл, 1997. – 320 с.
14. Кузьмишина Т.Л. К вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе // *Психологическая наука и образование*. – 2005. – № 2. – С. 101-106.
15. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*. – М.: Академия, 2007. – 637 с.
16. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. *Основы клинической психологии*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 479 с.
17. Светловская Н.Н. О проблемах и перспективах нашей школы // *Начальная школа*. – 1995. – № 1. – С. 76-79.
18. Смирнов С.А. *Философия. Образование. Культура*. – Новосибирск: НГПИ, 1990. – 166 с.
19. Холодная М.А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
20. Эльконин Д.Б. *Психическое развитие в детских возрастах*. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1995. – 416 с.