

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ: СМЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ

Полонников А.А.,

Белгосуниверситет

Умственное развитие учащихся, несмотря на постоянную его критику, остается основным приоритетом современного образования. Критика, как нам удалось установить, ведется главным образом с двух позиций: внутренней и внешней. Внутренняя, признавая несомненность данного образовательного приоритета, ведет борьбу за более корректную или перспективную интерпретацию человеческого интеллекта. Иллюстрацией подобной позиции может послужить опыт полемики Л.В. Занкова и В.В. Давыдова по поводу содержания умственного развития, которую они вели как между собой, так и с современной им массовой педагогической практикой.

Внешняя точка зрения, как правило, свойственна сторонникам идеи гармонического (всестороннего) развития личности. Ее адепты атакуют носителей ценности умственного развития за чрезмерный рационализм, пренебрежение эмоциональной сферой человеческого сознания, которой приписывается статус креативного центра. В наиболее концентрированной форме эта критика содержится в антропоцентристских учениях гуманистической психологии и отдельных редакциях лично-ориентированной педагогики.

В самом факте интенсивной и разносторонней дискуссии теоретиков и практиков образования, потребителей образовательной продукции можно увидеть не только конкуренцию программ человеческого развития, но и определенную общественную неудовлетворенность тем ассортиментом предметов развития, который предлагает психолого-педагогическая наука на формирующемся рынке образовательных услуг. В некоторых случаях эта неудовлетворенность выражается в прямых указаниях на бессмысленность образования или отсутствие у него преимуществ по сравнению со "школой жизни". Такого рода критику нельзя рассматривать просто как недоразумение.

Первое, что следует отметить аналитику, всерьез воспринимающему критику практики умственного развития в современном образовании, так это то, что как в средней, так и высшей школе сегодня (за редким исключением) отсутствует согласованный в рамках разных дисциплин опыт целенаправленного обучения той или иной форме мышления. Чаще всего в практике образования реализуются неосознанные, имплицитные мыслительные действия, сложным, порой конфликтным, образом взаимодействующие между собой. Выделение идеальной действительности мышления и полагание ее в качестве практикуемой в образовании реальности может

стать поистине революционным шагом на пути модернизации школы, позволит перевести критику образования в более конструктивный план.

Второе обстоятельство связано с анализом особенностей той критики, которой подвергают друг друга разработчики представлений об умственном развитии и, прежде всего, когнитивные психологи, специализирующиеся на данном предмете.

Альтернативная когнитивной ориентации культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, постулирующая интерпсихический генезис человеческих форм сознания, тезисом об интериоризации возвращает нас к исходной методологической предпосылке о внутреннем (в итоге) статусе психических функций. Собственно цель развития в ней и состоит в усвоении индивидом исходно внешних социальных смыслов и схем деятельности.

Между тем, данные современных социально-психологических исследований позволяют более сложным образом представлять интеллектуальную жизнь человека. Речь идет, прежде всего, об интерпретациях плана социальности. Социальность как интерпсихическое может быть рассмотрено на двух уровнях: в качестве организованности непосредственного коммуникативного взаимодействия, и в качестве системных эффектов социальных групп, не сводимых к сумме входящих в совокупность элементов. Эти системные эффекты относительно независимы от конкретных членов социальной группы в своих субстанционально-динамических характеристиках. Последнее иногда описывается в терминах социальной реальности или социальных репрезентаций. В этом своем новом качестве интерпсихическое образует собой "резервуар" согласованных в группах матриц понимания и схем деятельности, обладающих определенной целостностью и выступающих в качестве объективности мира для солидарных с ними членов группы. Причем, и это имеет в нашем размышлении принципиальное значение, такого рода объекты не внешние для участвующих в них индивидов, это не представление "о чем-то", а представления "кого-то". Только из внешней позиции, с точки зрения аутгруппы, данные образования могут рассматриваться как оригинальные.

Данные представления, реализуясь в качестве систем убеждений членов общественных групп, включают в себя три важнейших измерения: информацию (знание об объекте), поле (иерархию элементов), установку (отношение к объекту). Установка при этом генетически первична и может существовать при недостаточности информации и нечеткости поля представления. В своем единстве указанные характеристики вызывают хорошо известные в психологии эффекты установочного восприятия, которые теперь могут быть увиденны в новом свете.

Социальные представления могут быть рассмотрены в качестве особых предметностей -- медиаторов (посредников) психического развития.

Они выступают как целое, сквозь которое реальный мир выглядит преобращенным. Их "можно обнаружить в основе религиозных верований, структуры общественного мнения и наук".

Являясь интерпсихическим целым, эти посредники обладают особой принудительностью по отношению к индивидуальной психике, оформляя ее и протекшие в ней процессы. Более того, введение в психологический обиход знания о такого рода медиаторах, снимает противопоставление внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, поскольку эти категории оказываются не вполне адекватными новой реальности.

В рамках обсуждаемой темы категория коллективных представлений, как медиаторов психического развития имеет принципиальное значение, поскольку в содержании не только высшего, но и среднего образования сегодня реализуются знания и формы мышления, принадлежащие разноприродным социокультурным организованностям. В результате пространство образования превращается в место встречи различных медиаторных целостностей, результат взаимодействия которых может быть выражен в той или иной формуле развития.

Дело в том, что характер коллективных представлений значительной части учащихся организован устойчивой системой повседневных значений. Параметры ментальных социальных организованностей данного типа во внеобразовательной действительности выделены в особый предмет в феноменологической социологии и социальной психологии и достаточно хорошо изучены к настоящему времени. Мышление значительной части учащихся средней и высшей школы опосредовано повседневными коллективными представлениями, и в процессе образования в информационном взаимодействии происходит их трансформация, равно как и видоизменение воспринимаемой информации. Общая схема трансформации научного знания структурами повседневного мышления в редакции С. Московичи выглядит следующим образом: персонификация, отбор и деконтекстуализация, схематизация, натурализация (онтизация) усваиваемых научных знаний и феноменов. Подчеркнем, что речь идет не столько о системах значений отдельного индивида, сколько о социальном запасе знания, детерминирующем индивидуальные значения.

Будучи включенными в структуру повседневных значений в натурализованном виде, элементы научных знаний в новой целостности начинают выполнять ориентирующую и регулятивную функции. При этом надо понимать, что в структуре повседневного мышления присутствует уже не научное знание, а то, "что от него осталось".

Легко может быть представлен иной тип медиаторного взаимодействия, в котором трансформации, в рамках целостностей профессионального мышления, подлежат структуры повседневного мышления. Такой тип взаимодействия в феноменологической традиции получил название альтер-

нация. Очевидно, что многие формы профессионального мышления требуют репрессии повседневной логики, как противоречащей сложным формам научной рациональности. В этом случае ассимилятивное информационное взаимодействие первого типа оказывает противодействие в становлении коллективных представлений профессионального типа.

И, наконец, третий диалогический способ взаимодействия связан с отказом от экспансии тех или иных представлений на территорию с другим порядком. Это значит, что между целостностями коллективных представлений проводится ментальная граница, и обучающийся субъект осваивает оптимальные мыслительные стратегии в рамках принятых допущений. Смена целостности означает и смену характера осуществляемых мыслительных процедур. При этом мышление перестает мыслиться как поступательное, логически преемственное, а начинает рассматриваться в качестве скачкообразного, ситуационно меняющего свой центр, начало и логику развития. Модель такого мышления предстоит, по всей видимости, еще разработать, однако, уже сегодня ее перспективность не требует особых доказательств.

С точки зрения изменения педагогической стратегии управления развитием умственной активности, ключевое значение приобретает выделение особого педагогического предмета -- коллективных представлений, смена которых сообразуется с шагом интеллектуального развития. Решение учащихся задач в рамках тех или иных целостностей теряет свою приоритетность по сравнению с опытом указанных выше стратегических пересориентаций.

Вследствие особенностей коллективных представлений (латентности, виртуальности, превращенности, склеенности со структурами восприятия) их исследование сталкивается с достаточно большими методологическими и методическими трудностями. Вместе с тем, в рамках разрабатываемого с нашим участием подхода уже сделан ряд шагов в означенном направлении, суть которых может быть формульно выражена так: провокация "разрывов" понимания, стимуляция ситуации неопределенности вызывает к жизни манифестации систем коллективных представлений, делает их явными, доступными интерпретации. О-странение «приводит в состояние готовности индивидуальный или коллективный организм, оживляет социальные связи и заставляет вскрыть систему базисных аксиом».