

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

## РЕФОРМА РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВВЕРХ ПО ЛЕСТНИЦЕ, ВЕДУЩЕЙ ВНИЗ

© Холодная М.А.

Доктор психологических наук, главный научный сотрудник,  
ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия,  
HolodnayaMA@ipran.ru

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ  
(№ 0138-2021-0007 – Многомерная природа способностей и ментальных ресурсов человека)

Обсуждаются концептуальные основы реформы российского школьного образования, в частности, анализируется понятия «ключевые компетенции», «функциональная грамотность» и «универсальные учебные действия». Ориентация на формирование прикладных знаний и универсальных (надпредметных) действий может блокировать интеллектуальное развитие учащихся, поскольку при этом игнорируется роль предметного содержания школьного образования как центрального фактора интеллектуального роста личности в процессе обучения. Обосновывается необходимость перестройки содержания школьного образования с учетом требований психодидактического подхода, в том числе с учетом опыта реализации психологических моделей развивающего обучения. Рассматриваются особенности «обогащающей модели» обучения математике для 5-9-х классов, обеспечивающей интеллектуальное воспитание учащихся средствами развивающих учебных текстов. Делается вывод о целесообразности баланса системно-деятельностного и психодидактического подходов в модернизации школьного образования.

**Ключевые слова:** реформа российского школьного образования, ключевые компетенции, функциональная грамотность, универсальные учебные действия, предметное содержание школьного образования, интеллектуальное развитие, психодидактика

### Введение

Школьное образование обеспечивает передачу молодым людям опыта старших поколений (знаний, способов деятельности, культурных ценностей), обеспечивая эффективную социализацию подрастающего поколения и формирование ментальных (интеллектуальных, личностных, коммуникативных, нравственных и т.д.) ресурсов личности. Общеобразовательная школа как социальный институт является стратегически важным объектом, поскольку имеет непосредственное отношение к нацио-

нальной безопасности. Позволим себе риторический вопрос: какое общество будет развиваться и процветать – с плохо образованным (низким интеллектуальным ресурсом) или с хорошо образованным (высоким интеллектуальным ресурсом) населением? Иными словами, кто управляет системой школьного образования, тот влияет на уровень интеллектуальных ресурсов населения и соответственно определяет будущее страны.

Школа периодически сталкивается с необходимостью реформ, которые, как правило,

инициируются «сверху» на основе теоретических представлений о том, какой «должна быть» общеобразовательная школа. При этом попытки улучшить школьное образование могут обернуться прямо противоположными – деструктивными – результатами<sup>1</sup>.

### **Теоретические основы реформы российского школьного образования**

Рассмотрим тенденции в области реформирования российского школьного образования за последние 20 лет с тем, чтобы вычленив основные целевые ориентиры этих реформ вплоть до настоящего времени, проследить их эволюцию в образовательных документах разных лет и оценить их роль в контексте задачи интеллектуального развития учащихся<sup>2</sup>.

Прежде всего, следует обратить внимание на те новые понятия, которые оказались включенными в основные документы, регулирующие работу школы.

В большинстве документов, на которых все последние годы основывались реформы в сфере школьного образования, в качестве их теоретического обоснования фигурирует системно-деятельностный подход. Данный подход базируется на положениях концепций Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. Применительно к системе школьного образования системно-деятельностный подход характеризует такую организацию процесса обучения, в котором центральная роль отводится активной, самостоятельной познавательной деятельности школьника. Системно-деятельностный подход является методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), определяющего содержание и принципы

организации образовательного процесса [27; 33]. Главные ориентиры школы по отношению к учащимся – деятельность, взаимодействие, самостоятельность, подготовка к жизни в современном мире.

С этими, безусловно, правильными и продуктивными утверждениями не будет спорить ни психолог, ни учитель. Но вот дальше начинается удивительная трансформация исходных теоретических позиций. Уже на начальном этапе реформы школьного образования ее ключевым аспектом объявляется «уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия». Согласно точке зрения В.А. Болотова и В.В. Серикова, «...сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы...», поскольку знания быстро устаревают и, как следствие, отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами «про запас» [4, с. 8].

Соответственно под флагом деятельностной переориентации появились три новых понятия, которые в последние десятилетия выступили в качестве теоретической (и ценностной) основы реформирования российского школьного образования, – «ключевые компетенции», «функциональная грамотность» (ФГ) и «универсальные учебные действия» (УУД). Первые два понятия – это прямые заимствования из западного образовательного опыта, последнее – это разработка отечественных психологов [1].

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» утверждалось, что «...Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть

<sup>1</sup> Ранее мною уже был сделан доклад о противоречиях концептуальных оснований реформы российского школьного образования [36]. На основе этого доклада была подготовлена статья, которая в 2009 году была направлена в журнал «Вопросы образования» (НИУ «Высшая школа экономики»). Однако редакция журнала отказала в публикации статьи. Поскольку за последние годы в приоритетах школьных реформ принципиально ничего не изменилось, то приходится снова возвращаться к обсуждению этих вопросов.

<sup>2</sup> Предметом данной статьи не является анализ «мировых тенденций» реформирования школьного образования, поэтому ссылки на зарубежные публикации в статье отсутствуют. Тех, кого интересует данная проблема, могут познакомиться с обширной англоязычной литературой на эту тему, а также обратиться к публикации, в которой подробно описан опыт реформирования школьного образования в разных странах [31].

ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [16, с. 12].

В Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования в качестве одного из базовых требований к содержанию образования на ступени основного общего образования заявлялось «... достижение выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимой в современном обществе, как по математическому и естественнонаучному, так и социально-культурному направлениям» [27; 32].

Наконец, целевым ориентиром, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, объявлена задача формирования универсальных учебных действий (УУД), под которыми понимается совокупность умений, лежащих в основе способности ученика учиться и осуществлять самообразование за счет активной познавательной деятельности. Эти учебные действия названы универсальными, поскольку они носят надпредметный характер.

Те же теоретические ориентиры представлены и в современной российской образовательной политике. Хотя констатируется «признание решающей роли содержания образования» и «необходимость обеспечения фундаментального характера образования» [26, с. 8], опять же со ссылкой на системно-деятельностный подход планируемые результаты обучения предлагается выражать в деятельностной форме в терминах, обозначающих «компетенции функциональной грамотности учащихся» [26, с. 16] (заметим, что в данном документе два термина – компетенции и функциональная грамотность – почему-то «слились» в один термин). При этом подчеркивается, что «оценка функциональной грамотности направлена на выявление способности обучающихся применять предметные знания и умения во внеучебной ситуации» [26, с. 20].

Проанализируем содержание этих понятий – «ключевые компетенции», «функциональная грамотность» и «универсальные учебные

действия» – с учетом их отношения к задаче интеллектуального развития учащихся.

**Ключевые компетенции.** Начнем с вопроса терминологического плана, а именно: откуда взялось понятие «компетенция»? На первый взгляд, ответ очевиден – это перевод английского слова *competence*, которое имеет два разных, но равноправных перевода на русский язык – «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – это конкретные знания и навыки в какой-либо узкой предметной области, обеспечивающие успешное решение специфических для этой области деятельности задач или шире – это внешне заданная социальная норма относительно эффективной деятельности в определенной сфере. Таким образом, о компетенциях говорят применительно к оценке профессионала и профессиональной деятельности (компетентный кардиохирург, компетентный сантехник и т.д.). Соответственно набор компетенций характеризует уровень профессионального мастерства образованного (обученного) взрослого человека.

В 1996 г. в Берне в рамках программы Совета Европы был поставлен вопрос о роли «ключевых компетенций» (*key competence*), которыми должен обладать обучающийся с тем, чтобы успешно жить и продолжать свое образование. В частности, успех в жизни, профессиональной работе, семейных делах и других социальных сферах требует от выпускника школы наличия таких «ключевых компетенций», как «автономное действие» (самостоятельность и индивидуальная инициатива), «использование инструментов» (физических и социокультурных средств, включая компьютер, естественный язык и т.д.), «функционирование в социально неоднородных группах» (толерантность, работа в команде, лидерские навыки). Кроме того, выделяются политическая и социальная компетенции (разрешение конфликтов ненасильственным путем, участие в поддержании демократических институтов, критическое отношение к информации в средствах массовой коммуникации и рекламе и т.д.). Совершенно очевидна целевая ориентация термина «ключевые компетенции» – имеется в виду готовность учащихся использовать

усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Хотя в современной отечественной педагогике ключевые компетенции явно не противопоставляются традиционным знаниям, умениям, навыкам (ЗУН), тем не менее отмечается, что предметные знания, умения, навыки, с одной стороны, и ключевые компетенции, с другой, – это разные образовательные результаты.

Соответственно сменились приоритеты в сфере школьного образования: главной целью обучения является не достижение учащимися определенного уровня предметных знаний и умений, а формирование системы ключевых компетенций, позволяющих молодым людям успешно применять усвоенные знания в практической ситуации и тем самым успешно адаптироваться в динамическом социуме. Иногда, наряду с ключевыми компетенциями, выделяют «предметные компетенции», которые трактуются достаточно традиционно как «предметные результаты освоения основной образовательной программы».

Смещение акцента на прикладные аспекты образовательного процесса игнорирует очевидное обстоятельство: чтобы успешно применять знания, нужно их иметь. При этом следует напомнить, что не любые знания можно применить, но только те знания, которые отвечают требованиям структурированности, обобщенности, вариативности и т.д., – и нужны годы обучения, чтобы индивидуальные знания приобрели эти качества. Кроме того, знания бывают разных типов (фактические, категориальные, процедурные, метакогнитивные, неявные), и все типы знаний должны быть сформированы, чтобы человек мог эффективно (компетентно) действовать в той или иной конкретной, тем более новой ситуации. Наконец, применение знаний предполагает определенный уровень понимания ситуации и готовность к принятию решений, что определяется уже не только знаниями, но и интеллектуальными способностями человека.

Итак, компетенции – это умение применять практико-ориентированные знания в обыденных или профессиональных видах деятельнос-

ти («знаю, как, где и когда»). При этом человек может стать компетентным только в процессе накопления опыта в условиях длительной практики в соответствующем виде деятельности. Если же нас интересуют психологические механизмы интеллектуального развития личности, то правильнее говорить об индивидуальных интеллектуальных ресурсах, предполагающих высокий уровень усвоения разных типов знаний, включая фундаментальные и прикладные знания; сформированность определенных способов мышления; познавательную мотивацию, в том числе интеллектуальную инициативу; готовность принимать решения с учетом объективных требований ситуации; высокий творческий потенциал; наличие системы ценностей.

Правильно ли применять термин «компетенции» по отношению к ученикам начальной и основной общеобразовательной школы? На наш взгляд, нет. О формировании компетенций, видимо, можно говорить применительно к старшеклассникам, когда речь идет о специализированном предпрофессиональном обучении. Хотя в средней общеобразовательной школе учителя вряд ли будут этим заниматься, так как они вынуждены готовить школьников 10-11 классов «к сдаче ЕГЭ». В любом случае формирование компетенций – это частная задача по отношению к более общей, базовой задаче интеллектуального развития учащихся.

**Функциональная грамотность.** Термин «грамотность», введенный в 50-е гг. ЮНЕСКО, первоначально определялся как совокупность умений, включающих чтение и письмо и применяющихся в социальном контексте. Иными словами, грамотность – это готовность иметь дело с печатным словом (навыки чтения, письма, счета и работы с документами).

Одновременно были введены понятия «минимальной грамотности» и «функциональной грамотности». Первое характеризует способность читать и писать простые сообщения, второе – способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию к купленному музыкальному центру, написать исковое заявление в суд и т.д.), то есть

это тот уровень грамотности, который делает возможным полноценную деятельность человека в социальном окружении.

А.А. Леонтьев дал следующее определение функциональной грамотности: «Если формальная грамотность – это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации» [20, с. 5]. По его словам, проблема функциональной неграмотности, с которой сегодня сталкиваются многие страны, – это не педагогическая, а социальная проблема.

Отличительные черты функциональной грамотности: 1) направленность на решение бытовых проблем; 2) является ситуативной характеристикой личности, поскольку обнаруживает себя в конкретных социальных обстоятельствах; 3) связь с решением стандартных, стереотипных задач; 4) это всегда некоторый элементарный (базовый) уровень навыков чтения и письма; 5) используется в качестве оценки прежде всего взрослого населения; 6) имеет смысл главным образом в контексте проблемы поиска способов ускоренной ликвидации неграмотности. По мнению С.А. Крупник, В.В. Мацкевича, проблематика функциональной грамотности становится актуальной только тогда, когда страна должна наверстывать упущенное, догонять другие страны. Именно поэтому понятие функциональной грамотности используется как мера оценки качества жизни общества (своего рода культурный стандарт) при сопоставлении социально-экономической эффективности разных стран [18].

Возникает риторический вопрос: если функциональная грамотность – это умения читать и писать, то есть использовать языковые знания в разных видах речевой деятельности применительно к бытовым («житейским») ситуациям, то почему и для чего эти умения были заявлены как основной результат в государственных образовательных документах Российской Федерации?

Дело в том, со временем значение термина «функциональная грамотность» стало трактоваться

чрезмерно широко: как совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку уверенно действовать в окружающей материальной и социокультурной среде; способ социальной ориентации личности; мера овладения определенными умениями как средствами осуществления жизненных планов и продолжения образования в современных цивилизационных условиях и т.п. Сформировалась позиция, согласно которой конечным результатом обучения должно быть «возращение функционально грамотной личности», – личности, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности [5].

Были выделены разные виды ФГ: компьютерная, информационная, правовая, коммуникативная, математическая, естественно-научная, языковая, бытовая и т.д. Дело дошло до «этической функциональной грамотности» (понимаемой как способность различать Добро и Зло и принимать сторону Добра). Более того, ФГ стала трактоваться как мера сформированности общих интеллектуальных умений учащихся в рамках определенных предметных областей (чтение, математика и т.д.). Например, грамотность чтения подразделяется на пять уровней: самый низкий уровень – нахождение в тексте нужной информации, выделение его основной идеи; самый высокий уровень – понимание сложных текстов и их интерпретация, формулирование выводов и гипотез относительно содержания текста. В мировой образовательной практике ФГ рассматривается как основной критерий эффективности школьного образовательного процесса, показатели видов ФГ подростков в разных странах регулярно оцениваются с помощью Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся – PISA (*Programme for International Student Assessment*).

В связи с вопросом о том, как формирование ФГ соотносится с интеллектуальным развитием учащихся, представляет интерес исследование С.Г. Вершловского и М.Д. Матюшкиной, которые в 2003-2005 гг. изучали разные формы

функциональной грамотности выпускников санкт-петербургских школ [6]. В качестве эмпирических показателей выступали соответствующие умения по разным видам грамотности, таким как общая грамотность (написать сочинение или реферат; считать без калькулятора); компьютерная (искать информацию в сети Интернет; пользоваться электронной почтой); информационная (находить необходимую информацию в справочниках; читать карту); коммуникативная (работать в группе; располагать к себе других людей); бытовая (планировать денежные расходы; использовать различные технические бытовые устройства, пользуясь инструкциями); общественно-политическая (отстаивать свои права и интересы; анализировать и сравнивать предвыборные программы разных кандидатов и партий).

Анализ самооценок функциональной грамотности позволил сделать два важных вывода: во-первых, чем меньше интеллектуальных усилий требует то или иное умение, тем выше молодые люди оценивают свою способность справиться с заданием, то есть высокая функциональная грамотность сопряжена с минимальным «вкладом» интеллекта и, во-вторых, именно социальная дифференциация во многом объясняет различия в уровнях функциональной грамотности выпускников школ разных типов (например, общеобразовательных школ и гимназий) [6].

О минимальном вкладе интеллекта в ФГ говорит, опираясь на результаты своих исследований, Л.М. Перминова: «...функциональная грамотность не требует мысленного преобразования функций объекта, с которым взаимодействует человек, т.е. не требует творческой (как преобразовательной) деятельности, исследования объекта изнутри, выявления новых идей, а требует адаптивных умений со стороны самого человека» [24, с. 28].

Таким образом, опора на ФГ означает переориентацию образовательного процесса на формирование у учащихся умений выполнять определенные действия в типичных практических ситуациях, то есть фактически выводит за скобки задачу интеллектуального развития учащихся.

Тем не менее в последние годы понятие ФГ получило вторую жизнь. Утверждается, что «функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности» [7, с. 16-17]. Более того, понятие ФГ совершило удивительный семантический кульбит: оказывается, ФГ – это «... способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. ... уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культуре» [2, с. 16]. Ключевое словосочетание в этом определении – «минимально необходимый» (действительно, зачем выпускнику школы какие-то «другие» знания, умения, навыки?).

**Универсальные учебные действия.** Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования (2010-2012 г.), важнейшим требованием к образовательному процессу является обеспечение развития универсальных учебных действий как составляющей фундаментального ядра образования, наряду с традиционным изложением предметного содержания дисциплин. В широком значении термин «универсальные учебные действия» (УУД) трактуется как умение учиться, в более узком значении – это совокупность способов действия учащегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний.

Были выделены четыре вида УУД: познавательные (логические операции, исследовательские действия, работа с информацией), регулятивные (самоконтроль, самооценка, принятие себя и т.д.), личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация), коммуникативные (избегать конфликтов, вести переговоры, решать задачи в команде и т.д.). При этом предполагается, что УУД можно формировать на традиционном материале школьных учебников либо на основе индивидуальных учебных проектов вне процесса обучения. Более того, похоже, мало кто

сомневается в том, что формирование УУД можно будет осуществлять на основе единственного нормативного учебника по каждому учебному предмету (перспектива внедрения «единого» ученика по основным школьным предметам вполне реальна).

Иными словами, ориентация на УУД как метапредметные (надпредметные) образовательные результаты не предполагают каких-либо научно-обоснованных изменений в содержании образования. Ответственность за формирование УУД возлагается на учителя, который должен по своей инициативе «придумать под УУД» содержание программы и урока, имея в своем распоряжении традиционный учебник. Невозможность реализации этой задачи отмечают и сами инициаторы бывших и текущих реформ школьного образования. «На практике такое делегирование ответственности учителям оказалось не вполне реалистичным... Для большинства учителей эта задача оказалась непосильной. Методическую поддержку в масштабах всей страны, которая позволила бы научить учителей проектировать содержание образования, опираясь на результаты образования, организовать не удалось» [31, с. 297]. И далее: «... учителя не понимают, как при изучении предметного материала можно развивать компетентности, как их оценивать, что для этого надо делать на уроке» [31, с. 300]. Неужели эти очевидные факты были осознаны только к 2020 году?! Может быть, были внесены какие-то коррективы в более современные образовательные документы?

В качестве примера приведем описание регулятивных УУД, к которым, согласно последнему ФГОС, относятся такие действия, как 1) самоорганизация (выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях; самостоятельно составлять алгоритмы решения задачи... с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей; делать выбор и брать ответственность за решение); 2) самоконтроль (владеть способами самомотивации и рефлексии, учитывать контекст и предвидеть трудности при решении учебной задачи); 3) эмоциональный интеллект (управление собственными эмоциями и эмоциями других, понимать

мотивы и намерения других); 4) принятие себя и других (признавать свое право на ошибку и такое же право других, открытость себя и других) [34, с. 51-52]. Что можно сказать по поводу подобных целевых указаний? Во-первых, перечисленные регулятивные УУД не имеют отношения ни к категории «действие» (это свойства личности), ни к категории «учебные» (это свойства личности, которые являются скорее результатом процесса воспитания, в том числе под влиянием внешкольных факторов). Во-вторых, уровень абстрактности целевых формулировок оказывается от года к году все выше и выше, но что при этом происходит с реальными образовательными результатами?

Как нам представляется, попытка превратить школу в практико-ориентированную образовательную систему может иметь крайне негативные последствия. Понятия «ключевые компетенции» и «функциональная грамотность» в качестве образовательных приоритетов сужают ценностные основания школьного образования, поскольку на первый план выходит прагматическая задача социальной адаптации выпускников к специфическим социально-экономическим требованиям (умений вычислить проценты при выплате кредита, написать резюме при поиске работы, вести здоровый образ жизни, оценивать те или иные политические события и т.п.). То есть репродуктивное обучение заменяется на адаптивное обучение. Заметим, что при этом задачи интеллектуального развития личности оказываются проигнорированными, ибо интеллект – это не только способность к адаптации, но и способность к неадаптивному (надситуативному) поведению, когда человек способен изменять наличные обстоятельства на основе выявления некоторых скрытых закономерностей. Что касается УУД, то в силу отсутствия реальных инструментов их формирования (методические рекомендации эту роль выполнить не могут) призывы перестроить школу «под УУД» превращаются не более чем в привлекательный лозунг.

Возникает законный вопрос: каким будет интеллектуальный уровень выпускника, если в течение одиннадцати лет обучения все содержание образования будет «заточено» под

формирование «ключевых компетенций», «функциональной грамотности» или декларированных, но содержательно и методически не обеспеченных УУД? Ответ, на наш взгляд, очевиден – весьма и весьма низким. При этом, в первую очередь будет страдать способность к понятийному мышлению (или понятийные способности).

Действительно, недавние психологические исследования свидетельствуют о низком уровне понятийных способностей школьников и студентов. В частности, в 9-10-х классах при диагностике способности к категориальному обобщению (предъявлялось задание обобщить три различающихся по смыслу конкретных слова, выделив их общий существенный признак и подобрав нужную обобщающую категорию) были получены следующие результаты. Ответы по типу использования строгих категорий на основе выделения существенного признака полностью отсутствовали; преобладали ситуативные и аналитические обобщения (91% в 9-м классе и 88% в 10-м классе). Хотя в 11-м классе отмечался некоторый рост способности к категориальному обобщению (12% ответов по типу использования строгих категорий), однако преобладающими оставались аналитические обобщения, в которых обобщение строится на основе выделения общей детали или конкретного признака в содержании понятий – 42% ответов) [15]. Аналогичный результат был получен и в нашем исследовании: в выборке школьников 9-го класса (15–16 лет) более половины учеников (55,6 %) имели низкие показатели понятийных способностей, причем многие вообще не справлялись с заданиями на категориальное обобщение и понятийный синтез [39].

Сравнительный анализ эмпирических данных, полученных Л.А. Ясюковой при тестировании 4738 учащихся 9-х классов, проводившегося ежегодно в течение 1990–2020 гг. с использованием теста структуры интеллекта Амтхауэра, показал, что на рубеже 2000-х годов произошло качественное изменение типа интеллекта подростков: логическая систематизация информации, основанная на понятийном мышлении, сменилась на формально-образные обобщения, при которых суть явлений не

выделяется и не понимается, хотя в памяти могут удерживаться большие объемы информации. Для «нового» типа интеллекта характерны: поверхностность мышления, пренебрежение качественным анализом, абсолютизация методов математического анализа, ошибки при принятии решений из-за непонимания причинно-следственных связей, неадекватность перспективного планирования и прогностической деятельности, то есть целый спектр нарушений в работе понятийного мышления [43].

В другом исследовании, проводившемся в 2012 и 2018 гг. в образовательных учреждениях разного типа (лицеи, гимназии, традиционные школы) г. Воронежа (200 выпускников 2012 г. и 200 выпускников 2018 г.) сравнивались показатели уровня интеллекта старшеклассников (в терминах методики «Краткий ориентировочный тест», предназначенной для оценки общих способностей, в первую очередь разных аспектов способности к понятийному мышлению). Результаты таковы: число старшеклассников с уровнем интеллекта «выше среднего» и «высокий» уменьшилось в два с лишним раза с 49,5 % в 2012 г. до 23 % в 2018 г., а число выпускников с «низким» и «ниже среднего» уровнями интеллектуального развития в 2018 г. увеличилось более чем в два раза (28 %) по сравнению с 2012 г. (12,5 %) [30].

Интересные факты были получены в исследовании А.А. Грековой, в котором использовались классические методики для диагностики понятийного мышления у выпускников школ – будущих программистов – в возрасте 18–20 лет. Выяснилось, что в ответах 84,3% студентов, – успешных в учебе, социально адаптированных, активных пользователей информационными технологиями, – проявляются «псевдопатопсихологические особенности мышления», сходные с патопсихологическими симптомами расстройств понятийной мыслительной деятельности, в том числе использование латентных (не существенных) признаков предметов, опора на конкретно-чувственные впечатления, суперобобщенные вербализации, искажение и снижение обобщения, резонёрство, сверхвключаемость и др. [12].



Если кого-то не убеждают результаты психологических исследований, то можно поговорить с любым преподавателем вуза и выслушать его мнение о «состоянии умов» первокурсников.

Все эти факты говорят об одном и том же феномене: у современных школьников и студентов наблюдается дефицит понятийных способностей. Почему? Потому что они не были сформированы. Почему не сформированы? Потому что не были созданы условия для их формирования. Где создаются такие условия? Прежде всего в общеобразовательной школе.

Может быть, после 30 лет реформирования школьного образования что-то изменилось? Нет, целеназначение общеобразовательной школы остается тем же самым, только камуфлируется под слегка измененные «новые» понятия с весьма экстравагантным содержанием, такие как «универсальные компетентности» и «новая грамотность» [31]. В частности, выделяются три основные (ключевые) универсальные компетентности, каждая из которых объединяет знания, навыки и установки: компетентность мышления (познания); компетентность взаимодействия с другими людьми; компетентность взаимодействия с собой (управление собой) [там же, с. 47-48]. При этом основной акцент делается на навыках, поскольку, по мнению авторов, систематическая тренировка навыков путем интенсивной целенаправленной практики является фундаментальной основой для развития компетентностей [там же, с. 45]. «Новая грамотность» – это знания и навыки, которые «... относятся либо к общей – не привязанной к ситуации, то есть универсальной – грамотности (способности человека использовать знаки и инструменты коммуникации), либо к предметной – применяемой в определенной сфере – грамотности (необходимые знания в определенных областях современной жизни) [там же, с. 20]. Очевидно, что имеет место игра словами: вместо «ключевых компетенций» – «универсальные компетентности», вместо «функциональной грамотности» – «новая грамотность», при этом по-прежнему данные понятия заявляются как теоретическая основа работы школы.

Весьма характерно, что в последнем образовательном документе, а именно Федеральной образовательной программе основного общего образования (2023 г.) в тексте Пояснительной записки к целевому разделу ФОП ООО понятия «компетенции» и «функциональная грамотность» отсутствуют [35]. От УУД остались только три: познавательные, коммуникативные, регулятивные (личностные УУД «ушли» в «личностные результаты освоения ФОП ООО»). В свою очередь, из регулятивных УУД исчезло «принятие себя и других», зато остались «самоорганизация», «самоконтроль» и «эмоциональный интеллект».

Позволим себе риторический вопрос: как реагируют учителя на этот терминологический хаос (напомним, что все заявленные в образовательных документах позиции обязательны для их реализации в школьной практике)?

Иными словами, уровень абстрактности базовых понятий, на которых строится реформа российского школьного образования, нарастает, но при этом – риску сделать такое предположение – эффективность преподавания (деятельности учителей) и эффективность учения (деятельности школьников) снижаются.

### **Психодидактический подход в школьном образовании**

Как можно видеть, заимствование либо изобретение новых понятий как основы реформирования российского школьного образования – дело далеко не безобидное. И дело вовсе не в том, что в данном случае имеет место очевидная попытка превратить российскую школу в «кальку» с западной школы (хотя целесообразность такого разворота весьма проблематична). И даже не в том, что все проанализированные выше понятия сливаются в одно суперпонятие по типу «за все хорошее» (в частности, в последнее время в рамках PISA в понятие «функциональной грамотности» предложено включить «глобальные компетенции» и «креативное мышление», хотя отечественные реформаторы явно переиграли западных коллег, включив в состав УУД «эмоциональный интеллект»).

Главная опасность заключается в том, что когда говорят о «ключевых компетенциях», «функциональной грамотности», универсальных («надпредметных») умениях, то предметное содержание образования, реализуемое в рамках основных учебных предметов, фактически отводится на задний план.

Однако именно предметное содержание школьного образования (включая его научно-теоретические и практико-ориентированные аспекты) является ведущим фактором, влияющим на формирование интеллектуальных способностей учащихся. С психологической точки зрения, развитие интеллекта ребенка осуществляется исключительно в предметной среде, поэтому усвоение предметных знаний и предметных действий – это основа интеллектуального роста личности. При этом качество индивидуальных интеллектуальных способностей учеников будет напрямую зависеть от качества предъявляемого им предметного содержания (например, развивающий эффект будет разным, если ученик будет работать с учебником-справочником либо, напротив, учебником-собеседником; если учебный текст будет построен в виде констатации определения понятия с последующим набором иллюстрирующих его задач, фактов, примеров либо, напротив, в виде постепенного развертывания и исследования содержания понятия с поиском его завершающей формулировки и т.д.)<sup>3</sup>. Соответственно попытки отказаться от «лишней» информации («сведений»), избежать «перегрузки» учащихся за счет отказа от «слишком сложных» теоретических знаний в пользу практико-ориентированных знаний и т.п. – это не просто крайне рискованный, но, в конечном счете, деструктивный вариант изменения содержания школьного образования.

Справедливости ради отметим, что в последние годы в образовательных документах появились отсылки к принципу обеспечения фундаментального характера образования; необходимости взаимосвязи УУД с содержа-

нием учебных предметов; учету специфики изучаемых учебных предметов и даже ценности научного познания. Но при этом вопрос о принципах перестройки содержания школьного образования фактически не ставится.

Важно не столько то, какие предметные сведения представлены в том или ином учебном материале, а то, какие психологические требования лежат в основе конструирования учебного материала и в какой мере этот учебный материал является средством интеллектуального развития школьников. Иными словами, усиление развивающих эффектов школьного обучения предполагает реализацию психодидактического подхода к конструированию содержания школьного образования.

*Психодидактика* – это междисциплинарная область педагогики, в рамках которой принципы разработки содержания, форм и методов обучения основываются на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний с учетом психических закономерностей учебной деятельности. Основное назначение психодидактики – создание условий для интеллектуального и личностного роста учащихся средствами учебных предметов.

Отечественные ученые всегда подчеркивали необходимость конструирования нового, психологически обоснованного содержания школьного образования, которое обеспечивает формирование интеллектуальных и личностных ресурсов учащихся [3; 8; 9; 10; 13; 14; 17; 19; 21; 22; 23; 25; 28; 29].

В отечественной педагогике имеется богатый опыт перестройки содержания школьного образования на основе психодидактического подхода в виде инновационных учебно-методических комплексов (УМК), включающих учебники, учебные книги, практикумы, рабочие тетради, методические указания и ориентированных на решение задачи интеллектуального и личностного развития учащихся. К числу таких

ресурс – это объективная предпосылка формирования продуктивных качеств личности [38; 39].

<sup>3</sup> Не хотелось бы, чтобы интеллектуальное развитие учащихся понималось как развитие «голового» интеллекта. Интеллект как индивидуальный ментальный

УМК относятся система Л.Н. Занкова для начальной школы, направленная на общее психическое развитие младших школьников [14; 41]; система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, обеспечивающая формирование теоретического мышления в условиях усвоения содержательных обобщений и поиска общего способа решения задач [13; 40; 42]; система Г.Г. Граник по русскому языку для начальной и средней школы, обеспечивающая формирование психологических механизмов грамотной устной и письменной речи, понимания художественного текста, пробуждения эмоций при его восприятии [10; 11]; «обогащающая модель» обучения Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной, которая способствует интеллектуальному воспитанию учащихся 5-9-х классов в процессе обучения математике за счет обогащения разных форм умственного опыта учащихся средствами специально сконструированных учебных текстов [8].

Важно подчеркнуть, что при подобного рода перестройке содержания предметных курсов принципиально меняется и технология урока, и организация учебного процесса в целом, что отражено в методических указаниях к этим инновационным УМК. Все эти УМК в 2000-е годы активно использовались в школах Российской Федерации. Однако к настоящему времени все учебники вышеуказанных психологически ориентированных УМК исключены из Федерального перечня учебников, то есть учителям запрещено использовать эти УМК в учебном процессе.

Остановимся подробнее на «обогащающей модели» обучения (на примере школьного курса математики для 5-9-х классов) с тем, чтобы продемонстрировать возможность реализации психодидактического подхода к перестройке содержания школьного образования.

В качестве инструмента, который позволяет осуществить перестройку содержания школьного предмета, выступает *учебный текст*. Текст играет ключевую роль в интеллектуальном развитии личности, выступая в качестве «мыслящей структуры» (Вяч. Вс. Иванов), «партнера-собеседника» (М.М. Бахтин), «модели приключения мысли» (Л.Э.

Генденштейн). Текст является той естественной средой, в которой осуществляется развитие интеллекта человека на протяжении всей его жизни.

Учебные тексты нового поколения – это *развивающие учебные тексты*, которые сконструированы на основе психодидактического подхода. В качестве примера можно привести разные типы развивающих учебных текстов по математике для учащихся 5–9-х классов [8; 37]. Тексты учебника, учебных книг, практикумов, рабочих тетрадей построены так, что разные фрагменты текстов выступают в качестве средств развития четырех видов базовых интеллектуальных способностей учащихся – когнитивных, понятийных, метакогнитивных, интенциональных – за счет обогащения основных форм индивидуального ментального (умственного) опыта каждого ученика [38]:

- *линия обогащения когнитивного опыта* (актуализация разных способов кодирования информации – словесно-символического, визуального, предметно-практического, сенсорно-эмоционального; формирование когнитивных схем математических понятий и способов математической деятельности; работа с семантикой математического языка);

- *линия обогащения понятийного опыта* (учет закономерностей образования математических понятий, в том числе работа с признаками понятий; усвоение связей между понятиями; учет основных фаз процесса образования понятий, таких как мотивация, категоризация, обогащение, перенос, свертывание; формирование понятийных мыслительных операций с такими свойствами, как системность, обратимость, осознанность);

- *линия обогащения метакогнитивного опыта* (развитие способности планировать, оценивать, прогнозировать, работать с ошибками; повышение уровня метакогнитивной осведомленности за счет сведений о том, как устроены научные знания, каковы особенности продуктивного мышления; формирование готовности воспринимать и анализировать «невозможную» либо противоречивую информацию);

- линия обогащения интенционального (эмоционально-оценочного) опыта (возможность выбора способа изучения учебного материала на основе индивидуальных познавательных предпочтений; опора на личный опыт ученика; актуализация интуитивных впечатлений, сомнений, догадок, «опережающих» идей; включение широкого спектра эмоциональных оценок).

Развивающий учебный текст, на наш взгляд, характеризуется рядом специфических особенностей<sup>4</sup>:

- тематическая организация – учебный текст построен как целостное содержательное пространство по каждому базовому понятию учебного курса, что позволяет раскрывать понятие (общую идею темы) с разных сторон в режиме «погружения»;

- нелинейность – структура учебного текста, наряду с его «ядром» (определенной информацией в виде нормативных текстов), включает и другие форматы текста (диагностические задания, лабораторные работы, беседы, справочники и т.д.), поэтому такой текст не предполагает «жесткой» последовательности чтения;

- разнородность – наличие текстов разного типа (текстов, инициирующих режим исполнительской, исследовательской, проектной или творческой деятельности; текстов констатирующих, объяснительных, рассуждающих, проблемных, сюжетных, «невозможных»; текстов с разными формами предъявления учебной информации, в том числе словесно-логической, визуальной, предметно-практической, эмоционально-метафорической);

- ориентация на понимание учебного материала на теоретическом уровне – средствами учебных текстов создаются условия для усвоения понятийного аппарата соответствующей предметной области и развития понятийного мышления; формирования общих интеллектуальных умений сравнивать, обобщать, доказывать, оценивать, обосновывать, прогнозировать; соблюдения стадий образования понятий;

развития готовности анализировать один и тот же объект (проблемную ситуацию) альтернативными способами; осознания особенностей эволюции понятия в истории науки;

- неоднозначность и противоречивость – в учебных текстах присутствуют элементы неопределенности, которые создаются за счет неполноты исходных данных, постановки неожиданной проблемы с ее последующим обсуждением, столкновения разных точек зрения на один и тот же вопрос;

- диалоговый характер – учебный текст построен с использованием диалоговых сюжетных историй; включает разнообразные вопросы к ученику-читателю; ориентирует учащихся на организацию дискуссии; учит школьников правильно реагировать на интеллектуальные конфликты и сотрудничать при решении поставленных задач;

- открытость – учебный текст организован так, что знание не дается в готовом виде (ученик постепенно подходит к определениям и новым понятиям); его доступность для разных вариантов интерпретации со стороны ученика;

- ориентация на интеллектуальную самостоятельность – учебный текст «отпускает» ученика вперед, позволяя ему самостоятельно осваивать те или иные аспекты темы; построен как исследование или расследование; приглашает к самостоятельному созданию фрагментов авторского текста;

- опора на личный опыт ученика – средствами учебного текста подключаются житейские впечатления и обыденные знания, формируется готовность доверять собственным интуитивным оценкам при анализе учебной информации;

- дифференциация и индивидуализация обучения – в содержании учебного текста могут быть выбраны индивидуальные траектории усвоения одного и того же учебного материала для учащихся с разным уровнем подготовки и разными познавательными стилями;

<sup>4</sup> Речь идет о печатных (бумажных) текстах, совокупность которых образует текст учебника (учебной книги и других учебных материалов).

- организация текущей учебной диагностики – в учебном тексте используются различные диагностические материалы (разноуровневые контрольные задания разного уровня сложности, контрольные работы в разных вариантах, разделы для самодиагностики своих знаний и т.д.).

Как можно видеть, при наличии развивающих учебных текстов задача интеллектуального развития учащихся не перекладывается на учителя. Напротив, учитель получает в свое распоряжение готовый инструмент в виде особым образом сконструированных развивающих учебных текстов.

Таким образом, если нас интересует концептуальные основы действительно эффективной модернизации российского школьного образования, следует говорить о разумном балансе системно-деятельностного и психодидактического подходов.

### Заключение

Целеназначение реформы российского школьного образования на рубеже 2000-х годов оказалось сведенным к двум полюсам образовательных результатов: прикладные знания – универсальные действия. В итоге оказалось потерянным то, что находится «посередине» и что определяет возможность формирования как прикладных знаний, так и универсальных действий, а именно предметное содержание образования. Именно в процессе усвоения предметных содержаний на уроках математики, химии, истории и т.д. постепенно складываются индивидуальные интеллектуальные ресурсы учащихся.

Ориентация на формирование «ключевых компетенций», «функциональной грамотности» и «универсальных учебных действий» при игнорировании проблемы перестройки предметного содержания образования может заблокировать задачу интеллектуального развития школьников. Тогда как ключевая роль школы заключается не только в обеспечении «успеха в личной жизни», но и в защите права каждого ученика быть умным.

Соответственно основные усилия по совершенствованию качества школьного обучения

должны быть связаны с построением нового типа предметного содержания образования, сконструированного на основе требований психодидактического подхода.

Реальный образовательный инструмент, который может быть использован для решения задачи интеллектуального развития учащихся, – это развивающие учебные тексты. В разных моделях обучения учебные тексты нового типа могут быть разными в зависимости от психологической ориентации той или иной модели. К одной и той же цели, как известно, можно идти разными путями.

Цена вопроса безмерно высока, поскольку выбор приоритетов школьного образования имеет непосредственное отношение к качеству российского общества: будет ли оно в ближайшей перспективе состоять из успешных исполнителей-потребителей либо из умных людей.

### Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 13–33.
3. Боженкова Л.И. Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии. Издательство: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. № 10. 2003. С. 8-14.
5. Бунеев Р.Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная программа «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. С. 34–36.
6. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ

- // Социологические исследования. № 5. 2007. С. 140-144.
7. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018.
  8. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. 2-е изд. М.: Юрайт, 2018.
  9. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Якиманская И.С. Психологические основы создания школьных учебников // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под ред. В.В. Рубцова. Т. 1. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 268-287.
  10. Граник Г.Г. Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку) // Психологическая наука и образование. 2017. № 4. С. 64-74. DOI:10.17759/pse.20172204010
  11. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. и др. Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллективная монография / Под науч. рук. Г.Г. Граник, отв. ред. Н.А. Борисенко. М.: СПб.: Нестор-История, 2018.
  12. Грекова А.А. Псевдопатопсихологические особенности мышления практически здоровых студентов вузов: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2020.
  13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
  14. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Издательство: «Федоров», 1999.
  15. Кибальченко И.А., Баранкова М.С. Диагностика понятийных способностей старших подростков: актуальность, проблемы и перспективы // Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Международной научно-практической конференции, Таганрог, 29 октября 2021 года. Ростов-на-Дону: Ростовский гос. экон. ун-т РИНХ, 2021. С. 103–108.
  16. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: М-во образования Рос. Федерации, 2002.
  17. Кравцов В.В., Савельева Н.Н. Интеллектуальное воспитание учащихся: от теории к применению: учебно-методическое пособие. Электрон. дан. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018. Кравцов В.А. Интеллектуальное воспитание учащихся.pdf (dvfu.ru)
  18. Крупник С. А., Мацкевич В. В. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси. Минск: АПО, 2003.
  19. Крутский А.Н. Психодидактика среднего образования. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2008.
  20. Леонтьев А.А. От психологии чтения к психологии обучению чтению // Материалы 5-ой Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2001 г.). В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. И.В. Усачевой. М., 2002. С. 5-8.
  21. Осмоловская И.М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 45-53.
  22. Осмоловская И.М. Методологические аспекты междисциплинарных исследований в образовании // Ценности и смыслы. 2023. № 4 (86). С. 28-40.
  23. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
  24. Перминова Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся: культурологический подход: (учебно-методическое пособие). Департамент образования г. Москвы, Московский ин-т открытого образования. М., 2009.
  25. Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмоциональности учебных текстов // Russian Journal of Linguistics. 2020. Т.24. № 4. С. 991-1016.
  26. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М.: Мин-во просвещения РФ; Ин-т стратегии развития образования РАО, 2022.
  27. Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 1. Начальная школа. Основная школа. / Под ред. Э.Д. Днепровы,

- В.Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования Российской Федерации. М., 2002.
28. Савельева Н.Н. и др. Интеллектуальное воспитание учащихся средствами развивающих учебных текстов: учебно-методическое пособие / Н.Н. Савельева, О.В. Железнякова, Е.А. Лебедева, В.К. Иванова, Т.В. Савчук, Р.Д. Михайлова. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2020.
29. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012.
30. Тенькова В.А. Психологическая готовность старшеклассников к обучению в высшем учебном заведении // Вестник Воронежского гос. университета. 2019. № 2. С 89-92.
31. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Высшая школа экономики. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
32. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. 1: Начальное общее образование. Основное общее образование: Ч. 2: Среднее (полное) общее образование. М.: Изд-во «Министерство образования РФ», 2004.
33. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
34. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. М.: ВАКО, 2022.
35. Федеральная образовательная программа основного общего образования. Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370. [https://sudact.ru/law/prikaz-](https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/)
- minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/ (дата обращения: 13.12.2023)
36. Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание или функциональная грамотность: проблема приоритетов в сфере школьного образования // Психология и современное образование / Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России (Москва, 8–12 декабря 2008 г.). М.: Общерос. обществ. организация «Федерация психологов образования России», 2008. С. 381-383.
37. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
38. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019.
39. Холодная М.А., Сиповская Я.И. Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023.
40. Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Взгляд со стороны компетентностного подхода // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 56-73.
41. Чуприкова, Н.И. Система Л.В. Занкова. Взгляд психолога // Начальная школа. 2007. № 7. С. 7-12.
42. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
43. Ясюкова Л.А. Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г. // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 496–505.

**REFORM OF RUSSIAN SCHOOL EDUCATION:  
UP THE STAIRS LEADING DOWN**

© Marina A. Kholodnaya

Sc.D. (psychology), Chief Researcher,  
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,  
HolodnayaMA@ipran.ru

The work was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (№ 0138-2021-0007 – The multidimensional nature of human abilities and mental resources)

The article discusses the framework of Russian school educational reform, particularly concepts like "key competencies", "functional literacy" and "universal learning activities". Focus on the formation of applied knowledge and universal supra-objective actions can block the students' intellectual development. That occurs because the role of the subject content of school education as a leading factor of intellectual growth of a person in the learning process is ignored. The article proves the necessity of restructuring the content of school education, while taking into account the requirements of the psychodidactic approach and the experience of implementing psychological models of developmental learning. Features of the "enriching model" used for teaching mathematics in grades 5-9 are analysed and proposed for providing intellectual education to students by means of developing educational texts. As result, the conclusions are drawn about the feasibility of balance between system-activity and psychodidactic approaches in the modernization of school education.

**Keywords:** Russian school educational reform, key competencies, functional literacy, universal learning activities, the subject content of school education, intellectual development, psychodidactics

**REFERENCES**

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. (2008). Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli. Posobie dlya uchitelya / Pod red. A.G. Asmolova [*How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought. Teacher's Manual / Edited by A.G. Asmolov*]. Moscow.: Prosvshchenie.
2. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. (2019). Innovacionnyj proekt Ministerstva prosvshcheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty [*The innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results*] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [*Domestic and foreign pedagogy*]. V. 1. № 4 (61). Pp. 13–33.
3. Bozhenkova L.I. (2007). Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya pri obuchenii geometrii [*Intellectual education of students in teaching geometry*]. Izdatel'stvo: KGPU im. K.EH. Ciolkovskogo [*Publishing house: K.E. Tsiolkovsky KSPU*].
4. Bolotov V.A., Serikov V.V. (2003). Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme [*Competence model: from an idea to an educational program*] // Pedagogika. № 10. Pp. 8-14.
5. Buneev R.N. (2003). Ponyatie funkcional'noj gramotnosti [*The concept of functional literacy*] // Obrazovatel'naya programma «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla / Pod red. A.A.



- Leont'eva [Educational program "School 2100". The pedagogy of common sense / Edited by A.A. Leontiev]. M.: Balass, Izdatel'skij dom RAO. Pp. 34–36.
6. Vershlovskij S.G., Matyushkina M.D. (2007). Funkcional'naya gramotnost' vypusknikov shkol [Functional literacy of school graduates] // Sociologicheskie issledovaniya [Sociological research]. № 5. Pp. 140-144.
7. Vinogradova N.F., Kochurova E.EH., Kuzne-cova M.I. (2018). Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlya uchitelya / Pod red. N.F. Vinogradovoj [Functional literacy of a primary school student: a book for a teacher / Edited by N.F. Vinogradova]. Moscow: Rossijskij учебник: Ventana-Graf [Russian textbook: Ventana-Graf].
8. Gel'fman E.H.G., Kholodnaya M.A. (2018). Psikhodidaktika shkol'nogo učebnika. 2-e izd [Psychodidactics of a school textbook. 2nd ed]. Moscow: Yurajt.
9. Granik G.G., Bondarenko S.M., Yakimanskaya I.S. (2004). Psikhologicheskie osnovy sozdaniya shkol'nykh učebnikov [Psychological foundations of creating school textbooks] // Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost': V 3 t. / Pod red. V.V. Rubcova [Moscow Psychological School: History and modernity: In 3 volumes / Edited by V.V. Rubtsov]. V. 1. Moscow: PI RAO, MGPPU. Pp. 268-287.
10. Granik G.G. (2017). Struktura shkol'nogo učebnika kak predmet nauchnogo issledovaniya (na materiale učebnika novogo tipa po russkomu yazyku) [The structure of a school textbook as a subject of scientific research (based on the material of a new type textbook on the Russian language)] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]. № 4. Pp. 64-74. DOI:10.17759/pse.20172204010
11. Granik G.G., Borisenko N.A. (2018). Kak učit' russkomu yazyku i literature sovremennykh shkol'nikov? Shkol'nyj učebnik segodnya: Kollektivnaya monografiya / Pod nauch. ruk. G.G. Granik, otv. red. N.A. Borisenko [How to teach Russian language and literature to modern schoolchildren? School textbook today: A collective monograph / Under the scientific direction of G.G. Granik, ed. by N.A. Borisenko]. M.: SPb.: Nestor-Istoriya.
12. Grekova A.A. (2020). Pseudopatologicheskie osobennosti myshleniya prakticheski zdorovykh studentov vuza: Avtoreferat dis. ... kand. psikhol. Nauk [Pseudopathological features of thinking of practically healthy university students: Abstract of the dissertation. ... cand. psychology. sciences]. SPb.
13. Davydov V.V. (1996). Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR.
14. Zankov L.V. (1999). Izbrannye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]. Moscow: Izdatel'stvo: «Fedorov».
15. Kibal'chenko I.A., Barankova M.S. (2021). Diagnostika ponyatijnykh sposobnostej starshikh podrostkov: aktual'nost', problemy i perspektivy [Diagnostics of conceptual abilities of older adolescents: relevance, problems and prospects] // Pedagogicheskaya diagnostika: istoriya, teoriya, sovremennost': materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Taganrog, 29 oktyabrya 2021 goda [Pedagogical diagnostics: history, theory, modernity: materials of the International Scientific and Practical Conference, Taganrog, October 29]. Rostov-na-Donu: Rostovskij gos. ehkon. un-t RINKH. Pp. 103-108.
16. Konceptiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010]. M.: M-vo obrazovaniya Ros. Federacii [Moscow: Ministry of Education of the Russian Federation], 2002.
17. Kravcov V.V., Savel'eva N.N. (2018). Intel'ktual'noe vospitanie uchaschichksya: ot teorii k primeniyu: učebno-metodicheskoe posobie [Intellectual education of students: from theory to application: an educational and methodological guide]. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. federal. un-ta [Publishing House of the Far Eastern Federal. Uni-t]. Kravcov\_V.A.\_Intel'ktual'noe\_vospitanie\_uchaschichksya.pdf (dvfu.ru)
18. Krupnik S. A., Mackevich V. V. (2003). Funkcional'naya gramotnost' v sisteme

- obrazovaniya Belarusi [*Functional literacy in the education system of Belarus*]. Minsk: APO.
19. Krutskij A.N. (2008). Psikhodidaktika srednego obrazovaniya [*Psychodidactics of secondary education*]. Barnaul: Izd-vo BGPU [*Publishing House of BSPU*].
20. Leont'ev A.A. (2002). Ot psikhologii chteniya k psikhologii obucheniya chteniya [*From the psychology of reading to the psychology of learning to read*] // Materialy 5-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (26-28 marta 2001 g.). V 2-kh ch. CH. 1 / Pod red. I.V. Usachevoj [*Materials of the 5th International Scientific and Practical Conference (March 26-28, 2001). In 2 hours 1 / Edited by I.V. Usacheva*]. Moscow. Pp. 5-8.
21. Osmolovskaya I.M. (2014). Uchebniki novogo pokoleniya: poisk didakticheskikh reshenij [*Textbooks of the new generation: the search for didactic solutions*] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [*Domestic and foreign pedagogy*]. № 4 (19). Pp. 45-53.
22. Osmolovskaya I.M. (2023). Metodologicheskie aspekty mezhdisciplinarnykh issledovanij v obrazovanii [*Methodological aspects of interdisciplinary research in education*] // Cennosti i smysly [*Values and meanings*]. № 4(86). Pp. 28-40.
23. Panov V.I. (2007). Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: Teoriya i praktika [*Psychodidactics of educational systems: Theory and practice*]. SPb.: Piter.
24. Perminova L.M. (2009). Formirovanie funkcional'noj gramotnosti uchashchikhsya: kul'turologicheskij podkhod: (uchebno-metodicheskoe posobie). Departament obrazovaniya g. Moskvy, Moskovskij in-t otkrytogo obrazovaniya [*Formation of functional literacy of students: a cultural approach: (educational and methodological manual). Moscow Department of Education, Moscow Institute of Open Education*]. Moscow.
25. Piotrovskaya L.A., Trushchelyov P.N. (2020). Chto delaet tekst interesnym? Yazykovye sposoby povysheniya ehmociogenosti uchebnykh tekstov [*What makes the text interesting? Linguistic ways to increase the emotionality of educational texts*] // Russian Journal of Linguistics [*Russian Journal of Linguistics*]. V.24. № 4. Pp. 991-1016.
26. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya [*Approximate basic educational program of basic general education*]. M.: Min-vo prosveshcheniya RF; In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO [*Moscow: Ministry of Education of the Russian Federation; Institute of Educational Development Strategies RAO*], 2022.
27. Proekt Federal'nogo komponenta gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya. CH. 1. Nachal'naya shkola. Osnovnaya shkola. / Pod red. E.H.D. Dneprova, V.D. Shadrikova. Vremennyj nauchnyj kollektiv «Obrazovatel'nyj standart» Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj Federacii [*Draft Federal component of the state educational standard of general education. Part 1. Elementary school. Basic school. / Edited by E.H.D. Dneprov, V.D. Shadrikov. Temporary research team "Educational standard" of the Ministry of Education of the Russian Federation*]. M., 2002.
28. Savel'eva N.N. (2020). Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya sredstvami razvivayushchikh uchebnykh tekstov: uchebno-metodicheskoe posobie / N.N. Savel'eva, O.V. Zheleznyakova, E.A. Lebedeva, V.K. Ivanova, T.V. Savchuk, R.D. Mikhajlova [*Intellectual education of students by means of developing educational texts: an educational and methodical manual / N.N. Savelyeva, O.V. Zheleznyakova, E.A. Lebedeva, V.K. Ivanova, T.V. Savchuk, R.D. Mikhailova*]. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. federal. un-ta [*Publishing House of the Far Eastern Federal. Uni-t*].
29. Savenkov A.I. (2012). Psikhodidaktika [*Psychodidactics*]. Moscow: Nacional'nyj knizhnyj centr [*National Book Center*].
30. Ten'kova V.A. (2019). Psikhologicheskaya gotovnost' starsheklassnikov k obucheniya v vysshem uchenom zavedenii [*Psychological readiness of high school students to study at a higher academic institution*] // Vestnik Voronezhskogo gos. Universiteta [*Bulletin of the Voronezh State University*]. № 2. Pp. 89-92.
31. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / Pod red.

- M.S. Dobryakovo, I.D. Frumina; pri uchastii K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I. M. Remorenko, YA. Khautamyaki; Vysshaya shkola ehkonomiki [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality / Edited by M.S. Dobryakova, I.D. Frumin; with the participation of K. A. Barannikov, N. Ziel, J. Moss, I. M. Remorenko, Ya. Hautamaki; Higher School of Economics]. Moscow: Izd. dom Vyshej shkoly ehkonomiki [Publishing House of the Higher School of Economics], 2020.
32. Federal'nyj komponent gosudarstvennogo standarta obshchego obrazovaniya. CH. 1: Nachal'noe obshchee obrazovanie. Osnovnoe obshchee obrazovanie: CH. 2: Srednee (polnoe) obshchee obrazovanie [The federal component of the state standard of general education. Part 1: Primary general education. Basic general education: Ch. 2: Secondary (complete) general education]. Moscow: Izd-vo «Ministerstvo obrazovaniya RF» [Publishing house "Ministry of Education of the Russian Federation"], 2004.
33. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal State educational standard of basic general education]. Moscow, 2010.
34. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standards of primary and basic general education]. Moscow: VAKO, 2022.
35. Federal'naya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhdena prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 18 maya 2023 g. № 370 [The Federal educational program of basic general education. Approved by Order No. 370 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023]. <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/> (data obrashcheniya: 13.12 2023)
36. Kholodnaya M.A. (2008). Intellektual'noe vospitanie ili funkcional'naya gramotnost': problema prioritetrov v sfere shkol'nogo obrazovaniya [Intellectual education or functional literacy: the problem of priorities in the field of school education] // Psikhologiya i sovremennoe obrazovanie / Materialy IV Vserossijskogo s"ezda psikhologov obrazovaniya Rossii (Moskva, 8–12 dekabrya 2008 g.) [Psychology and modern education / Materials of the IV All-Russian Congress of educational psychologists of Russia (Moscow, December 8-12, 2008)]. Moscow. Pp. 381-383.
37. Kholodnaya M.A., Gel'fman E.H.G. (2016). Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchikhsya [Developing educational texts as a means of intellectual education of students]. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences"].
38. Kholodnaya M.A. (2019). Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya. 3-e izd., pere-rab. i dop [Psychology of intelligence: Paradoxes of research. 3rd ed., reprint. and additional]. Moscow: Yurajt.
39. Kholodnaya M.A., Sipovskaya YA.I. (2023). Ponyatijnye sposobnosti: teoriya, diagnostika, ehmpirika [Conceptual abilities: theory, diagnostics, empirics]. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences"].
40. Cukerman G.A., Ermakova I.V. (2003). Razvivayushchie ehffekty sistemy D.B. Ehl'konina – V.V. Davydova. Vzgl'yad so storony kompetentnostnogo podkhoda [Developing effects of the D.B. Elkonin - V.V. Davydov system. A view from the perspective of the competence approach] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]. № 4. Pp. 56-73.
41. Chuprikova, N.I. (2007). Sistema L.V. Zankova. Vzgl'yad psikhologa [The Zankov system. The view of a psychologist] // Nachal'naya shkola [Elementary school]. № 7. Pp. 7-12.
42. Ehl'konin D.B. (1989). Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow.
43. Yasyukova L.A. (2020). Izmenenie tipa intellekta podrostkov za period s 1990 g. po 2020 g. [Changing the type of intelligence of adolescents for the period from 1990 to 2020] //

Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen / Otv. red. A.L. Zhuravlev, M.A. Kholodnaya, P.A. Sabadosh [*Human abilities and mental resources in the world of global change* / Ed. A.L. Zhuravlev,

M.A. Kholodnaya, P.A. Sabadosh]. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [*Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences"*]. Pp. 496–505. doi: 10.38098/proc.2020.59.34.001