

Аннотация

В данной статье я анализирую современное состояние педагогической науки и массовой образовательной практики. Мой анализ приводит к неутешительному выводу: между богатейшим теоретическим наследием отечественной и мировой педагогической мысли и реальными школьными практиками существует фундаментальный, системный разрыв. Опираясь на работы классиков педагогики — от Ушинского до Выготского, — а также на данные международных исследований и сравнительный анализ образовательных систем Финляндии, Швеции, Японии, Китая и других стран, я обосновываю тезис о том, что массовая школа продолжает функционировать в парадигме индустриального общества. Она ориентирована на трансляцию знаний, а не на развитие коммуникативно-познавательного каркаса личности (КПКЛ) — системообразующей структуры познавательной и коммуникативной сфер, определяющей способность человека к адаптивному, созидательному интеллекту. Я также ввожу уточнённое понимание ментальных механизмов как конкретных инструментов, реализующих познавательную и коммуникативную деятельность в рамках КПКЛ, и обосновываю необходимость перехода от оценки статичных знаний к диагностике динамики развития навыков. Особое внимание я уделяю тому, что этот разрыв имеет не только локальные педагогические, но и фундаментальные эпистемологические последствия: пока школа готовит мыслителей с линейным, редукционистским мышлением, нейронаука обречена оставаться в «ловушке корреляций» и не может приблизиться к разгадке тайны сознания. Я также показываю, что реализация модели КПКЛ требует не только педагогических, но и материальных условий — создания пространств, в которых ребёнок может проявить свои уникальные способности.

Ключевые слова: коммуникативно-познавательный каркас личности, ментальные механизмы, системный разрыв, эволюционный mismatch, школа-конвейер, эпистемологическая рекурсия, трудная проблема сознания, индивидуализация образования.

1. Введение: почему я взялся за этот анализ

Меня зовут Александр Клеймёнов. В течение многих лет я наблюдал за тем, как работает школа, как учатся дети, как готовят учителей. И с каждым годом меня всё больше тревожило одно обстоятельство: педагогическая наука накопила огромный объём знаний о том, как развивается мышление, как формируются умственные действия, как личность обретает свою уникальность в образовательном процессе. Однако эти знания, как мне кажется, остаются достоянием узкого круга академических специалистов. Массовая школа живёт своей жизнью — и эта жизнь очень далека от того, что мы знаем о природе учения и развития.

Вспомним слова Василия Александровича Сухомлинского. Он писал: «Воспитание — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления — и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» [12]. Процесс этот не может быть сведён к механической передаче информации от учителя к ученику. Это живое, глубокое, личностное взаимодействие. Однако в нашей массовой школе мы наблюдаем прямо противоположное: ученик воспринимается как контейнер для знаний, учитель — как их транслятор, а сам процесс обучения — как движение по заранее проложенным рельсам учебной программы.

Это не просто моё субъективное впечатление. Это диагноз, который ставят образованию исследователи по всему миру. И этот диагноз требует самого пристального внимания.

Но есть ещё одно, более глубокое измерение этой проблемы, о котором я хочу сказать сразу, чтобы задать масштаб всего моего анализа. Разрыв между педагогической наукой и массовой практикой — это не просто локальная проблема школы. Это проблема, имеющая фундаментальные эпистемологические последствия для всей науки. Как я обосновываю в статье «Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке» [16], современная нейронаука застряла в «ловушке корреляций»: мы фиксируем результаты работы мозга, но не понимаем механизма его саморганизации. Выход из этого тупика лежит не в плоскости создания ещё более мощных сканеров, а в плоскости эволюции самого познающего субъекта. А это, в свою очередь, невозможно без коренной перестройки образования. Пока школа готовит мыслителей, способных лишь к линейной, редукционистской логике первого порядка, человечество не сможет вырастить исследователей, чей когнитивный аппарат был бы адекватен для изучения систем максимальной сложности.

Таким образом, преодоление разрыва между педагогической наукой и практикой — это не просто вопрос «улучшения школы». Это необходимое условие для будущего всей науки, включая разгадку тайны сознания. Именно в этой перспективе я и предлагаю рассматривать мой анализ.

2. Уточнение ключевых понятий: КПКЛ и ментальные механизмы

Прежде чем продолжить, я хочу чётко определить два ключевых понятия, которые будут проходить через все мои статьи. Это важно, потому что именно в их различении заключается новизна моего подхода.

Коммуникативно-познавательный каркас личности (КПКЛ) — это интегративная структура познавательной и коммуникативной сфер личности, обеспечивающая способность человека к адаптивному, созидательному интеллекту. Это системообразующий элемент, определяющий общую стратегию мышления и коммуникации, устойчивость познавательной деятельности и потенциал развития. КПКЛ — это «скелет», который держит всю «надстройку» знаний, умений и опыта. Он формируется как результат развития высших психических функций и определяет, как знания усваиваются, используются и творчески преобразуются.

Но я хочу подчеркнуть ещё один, быть может, самый важный аспект этого понятия. КПКЛ — это не просто «скелет» личности в абстрактном смысле. Это **когнитивный аппарат**, адекватный для изучения сложных систем. В статье «Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке» [16] я обосновываю принцип, который называю *эпистемологической рекурсией*: чтобы познать систему максимальной сложности (таковую, как мозг), познающий субъект должен обладать сопоставимой или превосходящей сложностью. Индустриальная школа готовит мыслителей с линейным, редукционистским мышлением — и такой когнитивный аппарат принципиально неадекватен для изучения мозга, который является нелинейной, динамической, самоорганизующейся системой с эмерджентными свойствами. Попытка объяснить работу коннекта с помощью линейного мышления подобна попытке измерить температуру с помощью линейки: инструмент не соответствует природе измеряемого объекта.

Таким образом, КПКЛ — это не просто педагогическая конструкция. Это стратегия модернизации когнитивного потенциала вида *Homo sapiens*. Через формирование КПКЛ у детей мы готовим не просто «успешных выпускников», но следующее поколение исследователей, способных деконструировать логику работы собственного мозга.

Ментальные механизмы (ММ) — это конкретные навыки, способности и операционные системы, которые реализуют познавательную и коммуникативную деятельность человека в рамках КПКЛ. Это инструменты, с помощью которых человек мыслит, общается, познаёт. Каждый ММ — это определённое умственное действие или операция (установление причинно-следственных связей, критический анализ, диалогическое мышление, пространственная визуализация, прогнозирование и т.д.), которая может быть целенаправленно сформирована и развита.

Проще говоря: КПКЛ — это архитектура личности, а ММ — это инструменты, которыми эта личность пользуется. Каркас держит форму, механизмы обеспечивают движение. Вместе они образуют систему, в

которой целое (КПКЛ) больше суммы частей (ММ). Без каркаса механизмы теряют свою эффективность. Без механизмов каркас остаётся пустой структурой.

Исследования в области педагогической психологии подтверждают эту метафору. Умственное развитие личности происходит в процессе деятельности, общения и овладения социальным опытом [2]. При этом ведущую роль играют не столько сами знания, сколько способы их получения и применения. Развитие познавательных процессов (мышления, памяти, речи, воображения) создаёт тот самый «каркас», на котором держится вся система знаний человека [2].

Важное дополнение: в моей модели я выделяю одиннадцать ментальных механизмов, но этот перечень не является окончательным и закрытым. Я более чем уверен, что количество элементов будет увеличиваться по мере развития педагогической науки и практики. Важно выстроить педагогическую практику таким образом, чтобы у ребёнка была возможность проявить свои внутренние «скрытые» способности. У одних детей способности к музыке, у других — к танцам, у третьих — к математике, у четвёртых — к обработке дерева или металла. Именно через призму этих выявленных уникальных способностей каждый ребёнок будет иметь возможность развивать остальные ментальные механизмы. И этот принцип — индивидуализация через уникальные способности — является ключевым для всей моей модели.

Однако для того, чтобы этот принцип был реализован на практике, школа должна предоставить ребёнку **пространство для пробы**. Ребёнок не может открыть в себе способность к музыке, если в школе нет ни одного инструмента, кроме фортепиано в актовом зале. Он не может проявить себя в спорте, если спортзал — это две шведские стенки и десять матов. Он не узнает, что способен к обработке дерева или металла, если в школе нет мастерской. Поэтому создание соответствующей инфраструктуры — студий, мастерских, спортивных сооружений — является не «дополнительной опцией», а неотъемлемым условием реализации модели КПКЛ. Именно в этих пространствах ребёнок может попробовать себя в разных видах деятельности, найти свою «точку входа» и через неё развивать все остальные ментальные механизмы.

3. Парадокс педагогической науки: знания есть, применения нет

Позвольте мне начать с того, что я считаю центральным парадоксом современного образования. Педагогическая наука обладает концептуальным аппаратом, достаточным для радикальной трансформации образовательной практики. Однако этот аппарат остаётся востребованным преимущественно в академической среде.

Возьмём, к примеру, Льва Семёновича Выготского. Он ввёл в науку понятие «зоны ближайшего развития», определяя его как «расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно (зона актуального развития) и под руководством взрослого» [2]. Выготский настаивал на том, что «для всякого обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные, сроки», а «то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно» [3]. Это фундаментальное положение предполагает, что обучение должно опережать актуальное развитие ребёнка, создавая условия для перехода умственных действий из интерпсихической (межличностной) формы в интрапсихическую (внутреннюю).

Но скажите честно: много ли вы знаете учителей, которые в своей повседневной работе руководствуются принципом зоны ближайшего развития? Много ли вы видели уроков, построенных так, чтобы каждый ребёнок получал задания на границе своих возможностей, с поддержкой, позволяющей сделать следующий шаг? Я, к сожалению, таких уроков видел единицы. В массовой школе принцип зоны ближайшего развития остаётся скорее декларацией, чем руководством к действию.

Аналогичная ситуация наблюдается с теорией поэтапного формирования умственных действий Петра Яковлевича Гальперина. Гальперин описал путь формирования умственных действий как «последовательный переход от освоения действий с предметами через действие в плане слышимой речи к перенесению действия в умственный план» [4]. Он подчёркивал, что «благодаря предметному содержанию умственного действия открывается возможность проследить его формирование как вполне объективный процесс». Эта теория даёт учителю инструмент управления процессом формирования мышления. Однако в реальной школьной практике она почти не применяется.

4. Глобальный исследовательский разрыв: что говорят международные исследования

Проблема, которую я описываю, не является исключительно российской. Это глобальный вызов, с которым сталкиваются образовательные системы по всему миру. И я хочу привести данные, которые показывают, что этот разрыв между наукой и практикой — системный и интернациональный.

В 2025 году в авторитетном журнале *npj Science of Learning* (издательство *Nature*) была опубликована статья, подготовленная руководителями пяти исследовательских лабораторий из трёх стран — Великобритании, Франции и Чили [15]. Авторы провели анализ разрыва между наукой и практикой в образовании. Их выводы, на мой взгляд, заслуживают самого пристального внимания.

Они отметили, что, несмотря на признание важности научно-обоснованных практик и готовности учителей к взаимодействию с исследованиями, «классные практики и подготовка учителей остаются в значительной степени не информированными исследованиями» [15].

Исследователи выделили несколько ключевых причин этого разрыва.

Во-первых, существует фундаментальное различие в понимании «знания» между учёными и практиками. Учёных интересует, сработала ли стратегия *в общем*, на основе строгих экспериментальных данных. Практиков же волнует конкретный вопрос: «Сработает ли это в моём классе, в моей конкретной ситуации?» [15]. Это принципиальное расхождение, которое не преодолевается простым пересказом результатов исследований.

Во-вторых, подготовка учителей остаётся заложницей устаревших теорий. Исследователи констатируют: теоретическая база для классной практики «оставалась примерно одинаковой на протяжении десятилетий, при этом подготовка учителей в основном опирается на теории Пиаже и Выготского и мало что ещё» [15]. Более того, в подготовке учителей сохраняются теории, которые давно опровергнуты наукой. Яркий пример — продолжающееся использование модели «стилей обучения» (визуалы, аудиалы, кинестетики). «Подавляющее большинство учителей продолжают верить в неё», — пишут авторы, — «несмотря на убедительные данные о том, что практики, основанные на этой теории, не оказывают положительного влияния на образовательные результаты и могут наносить вред» [15].

В-третьих, исследовательское поле крайне неравномерно. Традиционно существует сильный исследовательский фокус на проблемах языка, обучения чтению и, в меньшей степени, математике. «Объём исследований по другим областям учебного плана пренебрежимо мал, а исследований по обучению взрослых практически нет» [15].

5. Эволюционный несоответствие (mismatch) как объяснение кризиса

В последние годы появилось новое направление исследований, которое объясняет кризис современной школы с эволюционной точки зрения. Речь идёт о концепции эволюционного mismatch (несоответствия) между тем, как человек биологически приспособлен к обучению, и тем, как организована современная школа.

Исследователи, опубликовавшие работы в журналах *Encyclopedia* и *Behavioral Sciences* в 2025 году, выделяют восемь типичных школьных проблем, связанных с эволюционным mismatch [6][8].

Первая проблема — пассивное обучение вместо активного. В племенах охотников-собирателей дети учились через практический, совместный опыт. В современных школах дети учатся в возрастных классах через пассивное обучение и стандартизированные учебные программы [6].

Вторая проблема — отсутствие свободы и самостоятельности. В традиционных обществах дети учились через самонаправленные, смешанные по возрасту игровые группы. Взрослые в основном не вмешивались в обучение детей. В современных школах доминирует строгое расписание, стандартизированные учебные программы и постоянный контроль [6].

Третья проблема — узкий фокус на академических предметах. Чтение, письмо и математика — эволюционно новые навыки, которые не поддерживаются теми же встроенными мозговыми механизмами, которые обеспечивают овладение языком и другими эволюционно древними компетенциями [5].

Четвёртая проблема — сидячий образ жизни в классе. Дети эволюционно приспособлены к движению, исследованию окружающей среды, активной игре. Школа приковывает их к партам на долгие часы [6].

Исследователи подчёркивают, что «детская природа ясно требует наглядности» (как писал К.Д. Ушинский), и что современные школы создают «эволюционный mismatch для мальчиков в большей степени, чем для девочек, из-за половых различий в уровне физической активности и социальных отношениях. Это приводит к тому, что мальчики непропорционально часто идентифицируются как имеющие поведенческие трудности» [5].

Это эволюционное объяснение, на мой взгляд, является ключевым для понимания того, почему традиционная школа терпит крах. Она не просто неэффективна — она противоречит биологической природе человека. И преодолеть этот кризис можно только через коренную перестройку образовательной модели, которая учитывала бы эволюционно сложившиеся механизмы обучения.

6. Традиционная система оценивания как главная ловушка

Особого внимания заслуживает анализ системы оценивания, которая, на мой взгляд, является одной из главных причин жизнеспособности старой педагогической модели.

В традиционной школе всё просто: есть правильный ответ, есть неправильный. За правильный — оценка выше, за неправильный — ниже. Эта система понятна учителю, понятна родителю, понятна ученику. Она легко масштабируется, легко администрируется, легко поддаётся контролю. Но именно эта простота и является её главным пороком.

Оценивая только факты (правильно или неправильно), система не оценивает мышление. Она не видит, как ученик пришёл к ответу, какие рассуждения строил, какие ошибки совершал и как их исправлял. Она не видит динамики — был ли прогресс или ученик стоит на месте. Она оценивает статичный срез, а не процесс развития.

В своей модели я предлагаю принципиально иной подход: оценка динамики овладения навыками. Не «что он знает», а «как он мыслит». Не «правильно или неправильно», а «как он продвинулся по сравнению с прошлым разом». Например, на начальном этапе ученик для определения причинно-следственной связи использовал короткую «цепочку» фактов, не всегда логично выстроенную и не всегда с проверенными фактами. Со временем у этого ученика причинно-следственная связь начинает выстраиваться уже с применением проверенных фактов, которые логично встраиваются в алгоритм рассуждения. Именно такая динамика изменений и должна оцениваться. У каждого ребёнка она будет индивидуальной. Но главное, чтобы она была.

Именно простота традиционной системы оценивания (правильный/неправильный ответ) была одной из главных причин столь продолжительной жизнеспособности старой педагогической модели. И именно отказ от этой простоты в пользу более сложной, но адекватной системы оценки развития мышления является ключевым условием перехода к новой модели.

7. Сравнительный анализ образовательных систем

Чтобы понять глубину проблемы, я считаю полезным обратиться к международному опыту. Разные страны по-разному справляются с вызовом преодоления разрыва между академическим знанием и школьной практикой.

7.1. Финляндия: доверие и профессионализм

Финская образовательная система часто приводится как пример успешного реформирования. В чём же секрет Финляндии? Я вижу несколько ключевых отличий, которые напрямую связаны с преодолением разрыва между наукой и практикой.

Во-первых, в Финляндии «отсутствует единое управление всеми школами. Школьные организации пользуются значительной автономией в финансировании и в своей профессиональной деятельности, ввиду большого доверия к преподавательскому составу» [9].

Во-вторых, финское образование отходит от стандартизированных тестов. «Существует один общенациональный стандартизированный тест, который проводится для учеников в старших классах (18–19 лет)» [9]. В остальном оценка прогресса ученика — это работа всех учителей, которые его обучали.

В-третьих — и это, на мой взгляд, самое важное — «профессию финского учителя выбирают очень талантливые люди. При этом получить диплом учителя не так легко. Педагоги имеют высокую квалификацию на всех уровнях в финской образовательной системе» [9]. Конкурс на место в университете, который обучает учителей, довольно высокий — около 5000 из 20000 зачисляются. При этом зарплата финских учителей не самая высокая в мире. Учитель — это творческая, престижная и весьма независимая работа [9].

Таблица 1. Основные отличия финской образовательной системы от западной модели [9]

Общая западная модель	Финская система
Стандартизация. Строгие стандарты для школ, учителей и студентов, чтобы гарантировать качество результатов.	Гибкость и разнообразие. Разработка школьных учебных программ поддержки учащихся.
Акцент на грамотность и знание арифметики. Базовые навыки чтения, письма, математики и науки как главная цель образования.	Акцент на широкие знания. Равное значение для всех аспектов индивидуального роста и обучения: личность, нравственность, творчество, знания и навыки.
Косвенные методы отчётности. Использование инспекций в качестве контроля образовательной системы.	Доверие через профессионализм. Культура доверия к профессионализму учителей и директоров школ в оценке прогресса учеников.

7.2. Швеция: уроки реформ

В 1990-х годах Швеция реформировала систему государственного образования. Школы могли теперь управляться как государственными, так и частными операторами — по аналогии с американскими чартерными школами [8]. К 2023 году почти половина школьников Стокгольма посещали такие «школы-чартеры», причём около 80% из них — коммерческие операторы [8].

Исследование Петтера Берга из Стокгольмской школы экономики показало, что посещение чартерных школ «снижает своевременность окончания школы на 2,3 процентных пункта и снижает поступление в колледжи на 3,2 пункта» [8]. Более того, «посещение чартерных школ также снижает долгосрочные доходы на 1,11 процентилля (примерно на 2%) по сравнению с традиционными государственными школами» [8].

Почему это произошло? Исследование показывает, что «коммерческие чартерные школы, предлагая программы профессионального обучения с более высокой отдачей, используют практики сокращения затрат, такие как наём более молодых, менее квалифицированных учителей, что снижает общее качество и

уменьшает доходы учащихся» [8]. Этот пример показывает, что проблема не в том, «государственная» или «частная» школа. Проблема в том, какая модель лежит в основе образования. Если модель ориентирована на формальные показатели, а не на реальное развитие мышления и формирование КПКЛ, она будет неэффективной.

7.3. Япония: от «экзаменационного ада» к «живой силе»

Японская образовательная система представляет особый интерес, поскольку она прошла путь от одной из самых жёстких и экзаменоцентричных систем к более гибкой модели, ориентированной на развитие «живой силы» (*ikiru chikara*).

В послевоенный период японская школа была построена по модели «экзаменационного ада» (*shiken jigoku*). Основной целью образования было поступление в престижный университет, что определяло всю траекторию обучения. В центре внимания были заучивание фактов, отработка алгоритмов решения задач и подготовка к стандартизированным тестам.

Однако в 1990-х годах Япония столкнулась с новыми вызовами. Экономический пузырь лопнул, начался период стагнации. Общество столкнулось с проблемами «потерянного поколения», выгорания учащихся, роста числа отказников от школы (*hikikomori*) и подростковой преступности. Стало очевидно, что «экзаменационный ад» не готовит людей к жизни в быстро меняющемся мире.

В ответ на эти вызовы Министерство образования Японии в 1998-1999 годах провело масштабную реформу, получившую название «Юттори кёйку» (образование со свободой). Реформа предусматривала сокращение учебной нагрузки, введение «периода всестороннего изучения» (*sogo-teki na gakushu no jikan*) — времени для проектной работы, исследований и развития «живой силы», переход от «обучения, дающего знания» к «обучению, дающему способность учиться» (*manabi no susume*) [7].

В 2008-2011 годах была проведена следующая реформа, получившая название «Икиру тикара» (живая сила). Основной целью было развитие у учащихся базовых академических знаний, способности самостоятельно учиться и решать проблемы, а также социальных навыков и способности к сотрудничеству [7].

В 2017-2020 годах реформа продолжилась. Были внедрены новые учебные планы, направленные на интеграцию предметов и развитие «активного обучения» (*active learning*). Внимание было сосредоточено на развитии «трёх столпов»: знаний, навыков и ценностей, интеграции ИКТ в учебный процесс, развитии «японской версии компетенций XXI века» [7].

Важно отметить, что японские реформы сталкиваются с серьёзными проблемами. Учителя сопротивляются изменениям — они привыкли к традиционной модели и не всегда понимают новые подходы. Родители, выросшие в системе «экзаменационного ада», требуют сохранения привычного формата обучения. Экзаменационная система продолжает существовать, создавая напряжение между реформами и реальной практикой. Тем не менее, японский опыт показывает, что даже в стране с глубокими традициями экзаменационной культуры возможны изменения, если они осознаются как историческая необходимость.

7.4. Китай: от «зубрёжки» к «качественному образованию»

Китайская образовательная система переживает глубокую трансформацию, которая началась в 1980-х годах и продолжается до сих пор. Китайский опыт особенно важен, потому что он показывает, как можно сочетать высокие академические стандарты с развитием творческого и критического мышления.

До реформ 1980-х годов китайская школа была ориентирована на механическое заучивание (*sijiyiing*, «зубрёжка»). Ученики заучивали огромные объёмы текстов, решали типовые задачи и готовились к гаокао — единому государственному экзамену, который определял всю дальнейшую жизнь человека.

Однако в 1980-х годах начались первые реформы. Китай осознал, что «зубрёжка» не готовит людей к вызовам модернизации и открытости миру. В 1985 году была принята «Резолюция о реформе образовательной системы», которая провозгласила переход от «экзаменационного образования» к «качественному образованию» (*suzhi jiaoyu*) [5].

В 2001 году была принята программа «Реформа базового образования», которая стала самой масштабной реформой в истории Китая. Основные изменения включали переход от предметоцентризма к интеграции (введение «комплексных курсов»), внедрение «исследовательского обучения» (yanjiu xing xuexi), основанного на проектной деятельности учащихся, расширение школьной автономии и реформу системы оценивания [5].

В 2010-2020 годах реформы вышли на новый уровень. Китай провозгласил переход к «образованию, ориентированному на развитие ключевых компетенций» (hexin suyang). Были определены шесть ключевых компетенций: гуманитарные основы, научная культура, здоровье и образ жизни, социальная ответственность, практические навыки, инновации и предпринимательство [5].

Китайские реформы сталкиваются с серьёзными вызовами. Самая большая проблема — это гаокао, который остаётся доминирующим фактором в образовании. Учителя, родители и ученики вынуждены подстраиваться под экзаменационные требования, что создаёт разрыв между декларируемыми целями реформ и реальной практикой. Тем не менее, китайский опыт показывает, что даже в стране с огромной численностью учащихся и глубокими традициями «зубрёжки» возможны системные изменения, направленные на развитие мышления [5].

8. Гуманная педагогика: голос совести

Особое место в моём понимании педагогики занимает гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили. В её основе лежит «уважительное отношение к детям, как к равным, восприятие их как личностей» [1]. Амонашвили утверждает, что «ребёнок есть носитель неограниченной энергии духа, "он всё может"».

В концепции гуманной педагогики главную роль играют отношения между учеником и учителем. «Искренний интерес и уважение к ребёнку — движущая сила воспитания» [1]. Амонашвили настаивает на том, что в педагогическом общении «не допускаются: грубость, оскорбление, завышение тона над другим, раздражение, пустословие, верховенство». Он призывает педагогов: «Если доверили тебе ребенка на воспитание, то верни его крылатым».

Я глубоко убеждён, что эти идеи не просто «гуманные» в моральном смысле. Они являются условием развития мышления. Ребёнок, который боится ошибки, который не чувствует себя в безопасности, не может мыслить свободно и творчески. Он будет воспроизводить шаблоны, угадывать правильный ответ, но не будет строить собственные смыслы. Гуманная педагогика — это не «мягкий» вариант образования. Это единственно возможный путь к развитию мышления.

9. Заключение

Таким образом, мой анализ современного состояния педагогической науки и практики приводит меня к нескольким ключевым выводам.

Первый вывод: мы имеем дело с фундаментальным, системным разрывом между наукой и практикой. Наука предлагает богатый арсенал средств для развития мышления, формирования умственных действий и становления личности. Практика массовой школы остаётся в рамках индустриальной модели, ориентированной на трансляцию знаний и воспроизводство исполнителей.

Второй вывод: этот разрыв не является результатом чьего-либо злого умысла или заговора. Он обусловлен консервативной природой образовательных систем, инерцией сложившихся институтов и отсутствием системного внедрения научных разработок в подготовку учителей. Ключевую роль в консервации системы играет традиционное оценивание, основанное на проверке фактов, а не на оценке динамики развития мышления.

Третий вывод: современная школа находится в глубоком противоречии с эволюционной природой человека. Исследования эволюционного mismatch показывают, что школа подавляет природные способности детей, особенно мальчиков, что приводит к массовым проблемам: тревожности, низкой мотивации, нарушениям социальных навыков.

Четвёртый вывод — и здесь я хочу подчеркнуть его особую важность: международный опыт — особенно финский, японский и китайский — показывает, что этот разрыв можно преодолеть. Но для этого нужны не косметические реформы, а смена парадигмы. От школы-конвейера — к школе мышления. От трансляции знаний — к развитию ментальных механизмов и формированию КПКЛ. От статичного оценивания фактов — к динамической диагностике прогресса в развитии навыков. От контроля — к доверию.

И я хочу добавить к этому выводу ещё один, быть может, самый важный тезис. Переход от школы-конвейера к школе мышления — это не просто педагогическая реформа. Это необходимое условие для будущего науки. Как я обосновываю в статье «Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке» [16], без развития ментальных механизмов, без формирования коммуникативно-познавательного каркаса личности, человечество не сможет решить «трудные проблемы» XXI века, включая загадку сознания. Пока школа готовит мыслителей с линейным, редукционистским мышлением, нейронаука будет обречена оставаться в «ловушке корреляций», фиксируя результаты работы мозга, но не понимая механизма его самоорганизации.

Таким образом, преодоление системного разрыва между педагогической наукой и практикой — это не просто вопрос «улучшения школы». Это стратегическая задача эволюции когнитивного потенциала вида. Через целенаправленное формирование КПКЛ у детей мы готовим не просто «успешных выпускников», но следующее поколение исследователей, способных деконструировать логику работы собственного мозга.

Именно этой задаче посвящены последующие статьи моего модуля.

Ссылки на первоисточники

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005.
4. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2017. — №4. — С. 3-20.
5. Храмова М.Н., Батурина М.С. Образование в Китае: реформы и проблемы // Молодой учёный. — 2020. — № 24 (314). — С. 414-419.
6. Evolutionary Mismatches Inherent in Elementary Education // Encyclopedia. — 2025. — Vol. 5, No. 3. — Article 105.
7. OECD Education Working Papers. Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from 3 OECD countries. — No. 319, 2024.
8. Berg P. Schooling for Profit: Long-run Effects of Private Providers in Public Education // Stockholm School of Economics, 2025.
9. Дубровин Д.Н. Финская система образования как пример успешного реформирования // Zenodo, 2019.
10. Gruskin K., Griffin M., Bansal S., et al. Stakeholders' Roles in Evolutionizing Education: An Evolutionary-Based Toolkit Surrounding Elementary Education // Behavioral Sciences. — 2025. — Vol. 15, No. 1. — Article 92.
11. Geary D.C. The Evolved Male in the Modern Classroom // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. — 2024.
12. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. — М.: Педагогика, 1990.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974.

-
14. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. — М.: Педагогика, 1980.
 15. International perspectives on gaps and solutions for integrating research evidence into classroom practices // npj Science of Learning. — 2025. — Vol. 10. — Article 79.
 16. Клеймёнов А. Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке: ментальные механизмы как инструмент преодоления «трудной проблемы» сознания // Настоящий модуль. — 2026.
-

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов, связанного с публикацией данной статьи.

Финансирование

Исследование выполнено без внешнего финансирования.

Заявление о доступности данных

Данные, обсуждаемые в статье, содержатся в тексте публикации. Дополнительные материалы можно запросить у автора.

Вклад автора

Александр Клеймёнов — концепция, исследование, написание текста, финальная правка.

Отказ от ответственности

Мнения, точки зрения и данные, содержащиеся в публикациях Fractal Academy, принадлежат исключительно автору(ам) и не обязательно отражают позицию издателя или редакции. Fractal Academy и редакция не несут ответственности за любой ущерб, возникший в результате использования идей, методов, инструкций или материалов, упомянутых в публикациях.

Ответственность за соблюдение авторских прав, точность цитирования и достоверность фактов лежит на авторе(ах) публикации.
