

О понятии развивающего обучения

В последнее десятилетие теории и практики отечественного образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Им посвящены научные труды, их стремятся решать с помощью различных учебников и методических пособий, Министерство образования РФ готовит и издает специальные программы (см.: Программы развивающего обучения (по системе Д.В.Эльконина - В.В.Давыдова. I-V класс. Русский язык. Математика. М., 1992). Вопросы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников становятся все актуальнее. Более того, одним из принципов реформы современного школьного образования является принцип его строительства в качестве подлинно развивающего образования (Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994. С. 159 - 160 и др.).

Отношение обучения и развития представляет, по словам Л.С.Выготского, "самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены" (Педагогическая психология. М., 1991. С.374). Таково было положение дел более 60 лет назад, когда написаны эти слова, - оно сохраняется и по сей день. На наш взгляд, многие теоретические и практические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть поняты лишь в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко будут исследоваться проблемы развивающего обучения.

Мне как специалисту, давно работающему в этой области, приходится наблюдать тот факт, что многие педагоги-ученые, учителя и методисты не имеют четких понятий о развивающем обучении, о различных его видах и формах, у них отсутствуют ясные представления об основных теориях, так или иначе трактующих данный вопрос. Нами сделана попытка рассмотреть эти моменты и сформулировать свое понимание развивающего обучения.

В 1935г. вышел сборник работ Л.С.Выготского "Умственное развитие детей в процессе обучения", в который вошла статья "Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте", а также тексты стенограмм нескольких докладов, обработанных его учениками - Л.В.Занковым, Ж.И.Шиф и Д.Б.Элькониним. Наиболее глубоко и последовательно основная проблематика обучения и развития рассмотрена в указанной статье. Она была переиздана в 1956г. в "Избранных психологических исследованиях" и в 1991г. в уже упомянутом сборнике его трудов "Педагогическая психология". На последнее ее издание мы и будем ссылаться.

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития. Они и были описаны Л.С.Выготским. В основе первой - идея о независимости развития от обучения. Последнее рассматривается как "чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление" (Указ. соч. С.375). Согласно этой теории развитие "должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу" (там же С.376).

Этой теории придерживались А.Гезелл, З.Фрейд и др. Ей целиком соответствовали взгляды Ж.Пиаже на умственное развитие детей. Да и сегодня значительная часть наших и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются тех же позиций. Многие полагают, что за ними стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя практика, ведь этой теории вполне соответствует знаменитый дидактический принцип доступности, согласно которому детей можно и нужно учить лишь тому, что они "могут понять", для чего у них уже созрели познавательные способности. Эта теория не признает так называемого развивающего обучения.

Вторая теория, согласно Л.С.Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что обучение полностью сливается с ним, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии, которое сводится в основном к накоплению всевозможных привычек. Ее сторонником, в частности, был В.Джемс (см.: там же. С.376 - 378). По этой теории любое обучение становится развивающим. Учителя и методисты, опирающиеся по преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения сложной процедуры по дифференциации процессов "обучения" и "развития", которые порой трудноразличимы.

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. Развитие мыслится как процесс, от обучения независимый, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием. Развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание). Согласно этой теории "развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция того типа, на которой этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают" (там же. С.381 - 382). Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь.

Эти три теории с некоторыми модификациями существуют в современной психологии, имея под собой обоснования экспериментального и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по внутреннему смыслу они делят своих приверженцев на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие, отрицает самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). Второй лагерь составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и главным образом третьей теории).

В настоящее время вряд ли можно найти таких российских психологов, которые бы отождествляли обучение и развитие, а последнее сводили бы к накоплению "привычек". Видимо, у нас мало таких учителей, поскольку все больше накапливается сведений, позволяющих вполне определенно различать процесс "обучения" и процесс "развития", а в "развитии" видеть существенные изменения интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер.

В третьей теории Л.С.Выготский выделил две основные черты. Первая - это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. Этот аспект активно разрабатывали Г.С.Костюк (см.: Избранные психологические труды. М., 1988), Н.А.Менчинская (см.: Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989) и др.

Вторая ее черта состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии, представителем которой был К.Коффка

(см.: Выготский Л.С. Педагогическая психология. С.381). Суть такого объяснения состоит в предположении, что ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Овладевая ею, он в дальнейшем получает возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций.

Л.С.Выготский пишет о том, что, согласно взглядам К.Коффки, "образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях" (Собр. соч. Т.1. М., 1992. С.285).

Некоторые идеи структурной психологии действительно позволяют выявить отдельные условия развивающего обучения. В советской психологии эти идеи (зачастую без указания первоисточников) использовались, например, при изучении проблем переноса усвоенных знаний и умений в какие-либо другие области (см.: Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959; Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968; Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. 1965. N 11).

Л.С.Выготский подчеркивал: "если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно наметить более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития" (Педагогическая психология. С.382). Это свидетельствует о том, что сам он не соглашался с решением данного вопроса ни в одной из теорий, даже в третьей, которой симпатизировал, по-видимому, в наибольшей степени. В сжатом виде он формулирует свою позицию так: "Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития... Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход из одного в другое" (там же. С.389). И далее: "Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой" (там же. С.390).

И тут же Л.С.Выготский набрасывает краткую схему обоснования своей гипотезы. Прежде всего он излагает содержание общего генетического закона развития высших психических функций человека (этот фундаментальный закон был сформулирован им раньше и стал основой всей его культурно-исторической концепции психического развития человека): "Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка" (там же. С.387).

Далее следует главнейшее его рассуждение: "Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения. Мы не побоялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека" (там же. С.388).

Итак, Л.С.Выготский вопрос о соотношении обучения и развития решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного "индивидуального продолжения" ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

"...Только то обучение является хорошим (т.е. "правильно организованным". - В.Д.), которое забегает вперед развития" (там же. С.386). Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение - внутренне необходимый и всеобщий момент развития.

В работах Л.С.Выготского мы не находим развернутого описания конкретно-предметных проявлений именно так понимаемого развивающего обучения. Многие годы это оставалось только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием (особенно успешно в этом направлении трудились А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин и др.). По уровню своей перспективной научно-практической значимости она стоит гораздо выше всех теорий, относящихся к обсуждаемому вопросу. Это понимают специалисты многих стран (в частности, и российские специалисты), которые начали усиленно разрабатывать проблематику зоны ближайшего развития как важнейшего объективного элемента развивающего обучения (см.: Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. 1993. N 3; *Childrens learning in the zone of proximal development* / В. Podoff and J.Wertsch eds. San-Francisco, 1984).

С разных позиций начиная с 30-х гг. XX в. проблемы развивающего обучения и смежные с ними изучались экспериментально. Так, немецкий психолог О.Зельц вместе с сотрудниками и последователями в Германии и Нидерландах провели лабораторное исследование (см.: Selz O. Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus // *Zeitschrift fur Psychologie*. 1935. N4). На протяжении 30 - 50-х гг. советские психологи заложили основы формирующего эксперимента как метода разработки проблем развивающего обучения и пытались решить некоторые из них, например проблему "переноса" (труды представителей научной школы Л.С.Выготского - А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина и др., работы С.Л.Рубинштейна, Г.С.Костюка, Н.А.Менчинской и их сотрудников).

В 60 - 80-е гг. разные аспекты развивающего обучения интенсивно исследовались в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования, образования детей с задержками психического развития (см.: Венгер Л.А. Воспитание и обучение. М., 1965; *Дети с задержками психического развития* / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. М., 1984; Калмыкова З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития // *Дефектология*. 1978. N 3; Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982; Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975; Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972; Развитие познавательных процессов в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Н.Н.Поддьякова. М., 1986; Якиманская Н.В. Развивающее обучение. М., 1979). Полученные результаты позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения. Эти исследования позволяют подвергнуть серьезной критике теории о независимости развития от обучения и "совпадении" обучения и развития. Вместе с тем полученные результаты не выходят за пределы третьей из названных теорий, позволяя лишь уточнить и конкретизировать взаимовлияние обучения на развитие некоторых психических функций детей.

Развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С.Выготского начали проверять и конкретизировать с конца 50-х гг. два научных коллектива - Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина (в начале 60-х гг. к руководству вторым подключился автор этой статьи). В дальнейшем мы будем излагать в основном выводы многолетних исследований этих двух коллективов, тем более что результаты своих экспериментальных поисков они перенесли на практику массовой школы и оформили в виде целостных систем.

Усилия коллектива Л.В.Занкова были направлены на изучение дидактической системы обучения младших школьников в целях их общего психического развития (см.: Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В.Занкова. М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М.В.Зверевой. М., 1983). Л.В.Занков поставил задачу "построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики" (Избранные педагогические труды. М., 1990. С.96). Ее предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменяло бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в классах обычных.

Такое обучение было вместе с тем комплексным педагогическим воздействием. Это выражалось в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а "проверка правомерности эффективности самих принципов дидактической системы" (там же. С.102)

Новая система имеет следующие взаимосвязанные принципы: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль теоретических знаний; 3) изучение материала быстрым темпом; 4) осознание школьниками самого процесса учения; 5) систематическая работа над развитием всех. Эти принципы конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей. Методика эксперимента, реализующая принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования с помощью специальных методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности духовного роста отдельных детей на протяжении всего начального обучения (см.: там же. С.105 - 106). В частности, анализировалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Иными словами, обследовалось состояние общего психического, а не только умственного развития.

Особенности наблюдения определялись с помощью методики, требующей выявления и описания свойств и качеств предлагаемых незнакомых предметов. Уровень наблюдения оценивался по таким показателям: количество выделенных ребенком свойств и качеств предмета, умение сравнивать данный предмет с каким-либо другим, степень обобщенности описываемого свойства. Результаты исследования выявили следующее: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у учащихся обычных классов.

Особенности мышления изучались с помощью методики по выявлению и обоснованию общности предлагаемых групп предметов по нескольким основаниям. Так, перед детьми располагались геометрические тела, различающиеся по форме, высоте и цвету.

Они образовывали четыре группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками - определенной высотой и формой. Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Работа по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней.

Для самой низшей характерно, что ученик не понимал смысла самого задания. Находящийся на самой высокой ступени выделял сходство фигур по высоте и форме и давал словесное обоснование группировок по этим признакам. Для всех других ступеней характерны различные виды ориентировки.

Результаты обследования показали, что продвижение детей на последующие, более высокие ступени в эксперименте происходило интенсивнее, чем в обычных классах (см.: там же. С.203 - 210). Аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий: учащиеся экспериментальных классов значительно успешнее изготавливали заданный предмет, чем их сверстники. Поскольку наблюдение, мышление и практическое действие являются, по мнению Л.В.Занкова, основными линиями общего психического развития ребенка, то приведенные данные позволили ему сделать вывод о том, что имеется "фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии" (там же. С.306).

Рассмотрим смысл и содержание исследований коллектива Л.В.Занкова. Прежде всего отметим, что созданная им дидактическая система имеет прямое отношение к разработке проблем развивающего начального обучения на основе ряда идей Л.С.Выготского. Ее использование продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление, ручные поделки. В этом - большое научно-практическое значение поисков коллектива.

Но возникает ряд вопросов. Главный из них следующий: развитие какого нового типа или цикла сознания и мышления обеспечивает данная система? К сожалению, в отчетливой и прямой форме он Л.В.Занковым даже не ставился. А ведь в свете гипотезы Л.С.Выготского это представляет особый интерес. Правомерно спросить: в чем своеобразие мышления младших школьников в отличие от дошкольников, каково принципиальное новообразование в их мыслительной сфере?

Вместе с тем специальный анализ особенностей методик и фактических материалов, получаемых с их помощью, свидетельствует о следующем. Методика по изучению наблюдения позволяет выявить особенности выделения, словесного обозначения и сравнения младшими школьниками свойств чувственного непосредственно данного предмета. Все это характерно для эмпирического сознания. Методика, обследующая мышление, была нацелена на выявление умения группировать предметы по внешним признакам. Такое умение характерно для эмпирического мышления (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986). Аналогична методика, выявляющая планирование действий в процессе построения предмета по образцу.

Данные детской психологии свидетельствуют о том, что хорошая ориентация в чувственных свойствах предметов, их группировка, т.е. основы эмпирического сознания и мышления, присущи уже детям дошкольного возраста (см.: Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977). Следует отметить, что методику на группировку предметов, которую в несколько видоизмененном виде использовали сотрудники Л.В.Занкова, предложил ученик Л.С.Выготского - Л.С.Сахаров. Она применялась по преимуществу в опытах с дошкольниками. По результатам использования этой методики Л.С.Выготский выявил наличие у них синкретов, комплексов и псевдопонятий как особых усложняющихся мыслительных образований (см.: Собр. соч. Т.1. М., 1992. С.128 - 130, 136 - 148).

Традиционное начальное образование культивировало у младших школьников основы эмпирического сознания и мышления, или, как принято говорить в психологии, наглядно-образного или конкретного мышления (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения). Все методики, используемые сотрудниками Л.В.Занкова, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления - и это независимо от того, что же реально развивалось у детей, обучающихся в экспериментальных классах согласно установкам новой дидактической системы.

На наш взгляд, эта система и не предполагала выход за пределы эмпирического сознания и мышления, хотя один ее принцип был ориентирован на усвоение именно теоретических знаний. Однако с логико-психологической стороны он не был глубоко проработан. Термин "теоретические знания" в системе Л.В.Занкова не получил сколько-нибудь развернутого истолкования. Рассмотрение содержания многих учебно-методических пособий, подготовленных его коллективом, показывает, что при всем его своеобразии в нем не проведена линия на развертывание собственно теоретических знаний (в нашем их понимании). Содержание этих пособий остается эмпирико-утилитарным.

Однако благодаря использованию принципов системы Л.В.Занкова эмпирическое сознание и мышление у учащихся экспериментальных классов оказалось более развитым, чем у учеников обычных классов. Как объяснить этот факт? Развивающий эффект системы Л.В.Занкова свидетельствует о том, что традиционное начальное образование делало это недостаточно совершенно, оставляя значительные резервы. Именно такие резервы и были выявлены системой Л.В.Занкова.

Согласно взглядам Л.В.Занкова, развивающее значение имеет само обучение. "Построение обучения, - пишет он, - выступает как причина, а процесс развития школьника - как следствие" (Избранные педагогические труды. С.305). В этом положении отсутствует идея о каком-либо опосредующем звене между обучением и развитием, об их сложных динамических зависимостях, не позволяющих охватить связь между причиной и следствием наперед данной формулой. Правда, кроме внешней детерминации со стороны обучения процессу развития, замечает Л.В.Занков, "свойственна внутренняя обусловленность" (там же. С.305). Но в чем конкретно эта "обусловленность", он не раскрывает.

В его работах отсутствует понимание своеобразия теоретического мышления в отличие от эмпирического. Критикуя нашу позицию, Л.В.Занков подчеркивал, что "само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно" (там же. С.121). Он, видимо, не знал, что такое "расщепление" признавал не только такой крупный наш логик, как Б.М.Кедров (см.: Кедров Б.М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. 1965. N 12), но и Гегель (см.: Гегель. Соч. Т.1. М.; Л., 1929. С.131 - 140).

Л.В.Занков осознавал внутреннюю связь зон ближайшего развития с психическим развитием детей. Однако в принципах его системы эта связь никак не отражена. В экспериментальном обучении очень слабо представлены моменты организации учебного общения и сотрудничества как существенных средств создания зон ближайшего развития. Иными словами, остался в тени важнейший аспект отношений обучения и развития.

Коллектив, созданный Д.Б.Элькониным и автором этих строк, стремился с наибольшей точностью следовать всем существенным моментам гипотезы Л.С.Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию. Такая теория, на наш взгляд, в основном создана. Однако это потребовало разработки нескольких "вспомогательных" теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы.

Поскольку наш коллектив по преимуществу изучал соответствующую проблематику в младшем школьном возрасте, то прежде всего необходимо было установить, какие

психологические новообразования могут возникать именно в этот период. Иными словами, важно было установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе возрастов. Данная задача была решена в концепции Д.Б.Эльконина (Избранные психологические труды. М., 1989), работах некоторых других сотрудников коллектива (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения; Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета, 1978. N 178, и др.). Было выявлено, что в современных условиях (именно в современных!) этот возраст может решить свои образовательные задачи, если на его протяжении будут возникать и развиваться следующие основные новообразования: учебная деятельность и ее субъект; абстрактно-теоретическое мышление; произвольное управление поведением.

Было обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивало полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразований. Это означает, что оно не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Отсюда следует, что необходимо организовывать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования. Такая работа была начата в конце 50-х гг. и продолжается до сих пор.

Далее возникла необходимость сконструировать "вспомогательную" теорию, которая раскрыла бы на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления, видов соответствующих им мыслительных действий, что и было сделано (см.: Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972). Установлено, что эмпирическое сознание и мышление направлены на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение. Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющиеся на их основе мышление играют в жизни ребенка очень большую роль. Они позволяют упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления ребенок решает многочисленные задачи, которые возникают в ходе обучения.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, отличаются и результаты их функционирования - эмпирических знаний (представлений) и теоретических знаний (понятий). Приведем перечень основных различий.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические - возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того, связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает

генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические - их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов; теоретических - в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах.

Оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. О двух видах обобщения, соответствующих эмпирическому и теоретическому мышлению, мы уже говорили. Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы - эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Так, для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного от приводящих и частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимального действия.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний, оба эти типа мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Например, теоретическое мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах развитого общественного сознания - научного познания, создания художественных образов, разработки правовых норм, поиска нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными понятиями.

В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Именно это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы. Поэтому наш коллектив большое внимание уделяет изучению процесса формирования учебной деятельности и ее субъекта. При обследовании детей, обучающихся в экспериментальных классах, выявляются особенности и уровень сформированности главных психологических новообразований, их проявления в мышлении, памяти, воображении, в личности. Наша основная задача состоит в том, чтобы, опираясь на материалы исследования, дать характеристику того уровня психического развития, который достигается при усвоении теоретических знаний в ходе выполнения учебной деятельности.

Основой нашего понимания сути развивающего обучения является теория учебной деятельности и ее субъекта. Она представлена во многих работах, отметим лишь основные из них: Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов наглядного обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992; Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. 1978. N 171; Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, Й.Ломпшера, А.К.Марковой. М., 1982; Эльконин Д.Б. Избранные

психологические труды. М., 1989; Lompscher J. Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin, 1989, и др. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в 1 класс, целостной ее структуры еще нет. Она формируется в течение нескольких лет, особенно интенсивно в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других ее видов. Чтобы у младших школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная их особенность состоит в том, что при их решении школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них - принятие учебной задачи, второе - преобразование ситуации, входящей в такую задачу. Она нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Ее осуществление предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984; Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1983, и др.).

Носитель учебной деятельности - ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска (именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый, становящийся индивидуальным ее субъектом (см.: Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. N4; Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск. 1993).

Наше понимание развивающего обучения синтезирует основные возможности нескольких "вспомогательных" теоретических подходов. В принципе любое разумно построенное обучение в той или иной степени способствует развитию мышления, личности. Мы же рассмотрели здесь не развивающее обучение вообще, а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие основ теоретического мышления, творчества как основы личности (см.: Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. N1 - 2). Именно этот тип развивающего обучения мы противопоставляем традиционному. Нельзя говорить о развивающем обучении вообще, необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с определенными историческими условиями, с определенным возрастом.

Согласно основным идеям научной школы Л.С.Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание. Они могут быть стихийными и целенаправленными, но всегда благодаря им человек присваивает ценности материальной и духовной культуры. Это осуществляется в ходе собственной деятельности, адекватно воспроизводящей те виды деятельности и способностей ранее живших людей, посредством которых эти ценности сами возникали и развивались (см.: Леонтьев А.Н. Проблемы психического развития. 4-е изд. М., 1981).

Очень важно то, что процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его собственной, личной деятельности (см.: Выготский Л.С. Педагогическая психология) и что только на основе формирования конкретных типов и видов деятельности у человека возникают и развиваются определенные психологические новообразования.

Иными словами, согласно теории Л.С.Выготского и его последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность (см.: Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989).

Вот почему, исследуя развивающее начальное образование, необходимо тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи определенным возрастным периодам.

Термин "развивающее обучение" остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные: 1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде; 2) ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований; 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности; 4) взаимосвязи с другими видами деятельности; 5) система методик, позволяющая определять уровни развития новообразований; 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности.

По мере наполнения конкретным содержанием этих показателей исследователь, педагог-практик постепенно переходят к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к определенному возрастному периоду, к тем средствам обучения, с помощью которых осуществляется организация их ведущей деятельности.

Интересное понимание обсуждаемой проблемы содержится в последних работах В.В.Репкина. "Развивающее обучение, - пишет он, - это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития" (Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков; Томск, 1982. С.3). Организовать такое обучение можно в форме

учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии заинтересованности и потребности в самоизменении. "Превращение ребенка в субъекта, - продолжает В.В.Репкин, - заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы - подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни" (там же. С.4).

Наше понимание развивающего обучения получило воплощение при организации учебно-воспитательного процесса в различных школах (№ 91 Москвы, № 17 Харькова, № 11 Тулы, № 106 Красноярска и др.). Наш коллектив предложил новые программы по основным предметам начальной школы (Программы развивающего обучения (по системе Д.В.Эльконина - В.В. Давыдова). I - V класс. Русский язык. Математика. М., 1992), подготовил учебники по русскому языку (Репкин В.В. Русский язык: Учебники для I, II, III классов. Харьков, 1991); математике (Александровская Э.А. Математика: Учебники для I, II классов. Харьков, 1992; Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика: I класс. М., 1994; Захарова Г.М., Фещенко Т.И. Математика: Учебники для I, II, III классов / Под ред. В.В.Давыдова. Томск, 1993); естествознанию (Чудинова Е.А., Букварева Е.Н. Естествознание: Учебник для II класса. М., 1994); методические пособия по изобразительному искусству (Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Методическое пособие по изобразительному искусству: I класс. М., 1994); математике Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике: Методическое пособие. I класс. М., 1994); литературе (Кудина Г.М., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие для I, II, III классов. М., 1992 - 1994).

В настоящее время проверяется эффективность этих учебно-методических материалов. В последние годы наш коллектив начал переподготовку части учителей массовой школы с целью их дальнейшей работы по нашей системе.

В течение ряда лет мы разрабатываем психодиагностические методики, с помощью которых можно проверять развивающий эффект этой новой системы начального образования (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. 1983. № 1; Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984; Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990; Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1983; Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, Й.Ломпшера, А.К.Марковой. М., 1982).

Сопоставление системы Л.В.Занкова и нашей обнаруживает их принципиальное различие. Оно - в конкретных теоретических предпосылках, ожидаемых результатах, путях их достижений. Вместе с тем каждая из них нуждается в надлежащих условиях для практической реализации, конкретизации и уточнении на основе новых данных и аргументов.

В российском образовании в настоящее время разрабатывается и проверяется еще несколько теорий развивающего обучения. Так, в работах Ш.А.Амонашвили и его сотрудников были детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных зон ближайшего развития в зоны актуального развития. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя с учащимися, постоянное общение школьников между собой. Подобное общение предполагает споры, умение ставить вопросы, оценивать старания и результаты друг друга. В этих условиях у детей развивается своеобразная "социально зависимая самостоятельность" (Амонашвили Ш.А. Как живете,

дети? М., 1986. С.42). Изучение процессов ее становления позволило Ш.А.Амонашвили по-новому взглянуть на проблемы "педагогике сотрудничества", выявить развивающее значение обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки (см.: Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1994).

В 80-е гг. начались под руководством В.С.Библера теоретические и экспериментальные исследования в области "школы диалога культур". Поскольку каждая существующая культура своеобразна и несводима к другим, их общение является диалогом (см.: Библер В.С. От наукоучения - к логике культур. М., 1991). Содержанием "школы диалога" как раз и становится диалог античной, средневековой и культуры нового времени. Современный школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур.

Согласно этому подходу, в I - II классах у детей могут завязываться те начальные "узелки" понимания перечисленных основных предметов, которые в последующем будут осваиваться в диалоге, в их "разноречии". Если в обучении придерживаться принципа одновременности различных форм внимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает введение особого содержания и особых методов. Его усвоение приводит к своеобразной "траектории" психического развития детей, существенно отличающейся от "траектории" обычных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы "школы диалога культур" (см.: Курганов С.Ю. Экспериментальная программа школы диалога культур. I - IV классы. Кемерово, 1993), делаются попытки их реализации в различных классах (см.: Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989).

Теория и экспериментальная практика описанного типа образования достаточно интересны. Здесь может найти свое место и учебная деятельность. Однако эта теория требует развернутого экспериментального обоснования, в частности конкретно-психологического.

Отметим, что она отрицает сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов. Мы признаем единство, которое предполагает сохранение в логическом всего того, что в исторических явлениях существенно значимо для развития современной культуры. Теоретические знания, усваиваемые в учебной деятельности, представляют требуемое единство логического и исторического (см.: Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972). Усвоение теоретических знаний протекает как раскрытие процесса их происхождения. Например, младший школьник в логической форме "проходит" античную стадию, не выделяя специально для себя частные исторические особенности античного взгляда на предметы математики, лингвистики и т.д. (как того требует теория В.С.Библера). Это, конечно, не исключает специального развернутого изучения истории культур в качестве особого учебного курса.

Итак, сейчас имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения. Время покажет, какая из них в отдельности или в синтезе с другими оправдает себя.