

Репкина Н.В., Репкин В.В. Содержание развивающего образования в общеобразовательной школе. //Мир детства и образование: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск Изд-во Магнитогорск. гос.техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 26 – 30. ISBN 978-5-9967-1079-9

<https://www.magtu.ru/attachments/article/9179/%D0%9C%D0%B8%D1%80%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20%D0%B8%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%202017.pdf>

## СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Репкина Н.В.

Репкин В.В.

**Анотація:** Основний зміст навчання полягає в тому, що в міру розширення і ускладнення системи теоретичних знань, з якими має справу учень, він послідовно виявляється суб'єктом щодо простих культурних процесів (письма, читання, рахунку), суб'єктом пізнання, здатним змістовно аналізувати практичні ситуації різного типу, суб'єктом самозміни, суб'єктом життєвого самовизначення, суб'єктом навчально-професійної діяльності, і нарешті, суб'єктом творчості, тобто особистістю.

**Ключові слова:** розвивальне навчання, самозміна суб'єкта навчання в процесі освоєння навчальної діяльності, поняття як загальні способи виконання діяльності

Конец прошлого века ознаменовался приходом в общеобразовательную школу России и некоторых государств СНГ Развивающего обучения (далее РО), получившего известность под названием системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [1]. По всем своим компонентам (цели обучения, его содержание и методы, учебная активность учащихся их взаимодействие с учителем и друг с другом) она оказалась настолько несовпадающей с традиционным обучением, что до сих пор вызывает недоуменные вопросы и возражения, которые свидетельствуют о ее непонимании организаторами образования, учителями, родителями. И это оказывается серьезным препятствием ее реализации. Не имея возможности в кратком сообщении рассмотреть все особенности системы РО, остановимся на его содержании. По нашему мнению, именно эта проблема является ключевой для понимания всех остальных особенностей. Однако предварительно необходимо охарактеризовать цели РО, которые являются его системообразующим фактором. Хотя полного единодушия по поводу этих целей у исследователей нет,

фактически с самого начала оно было направлено на развитие школьника как субъекта, под которым имеется в виду индивид, способный разумно действовать в новых для него ситуациях, то есть самостоятельно ставить перед собой соответствующие задачи и находить способы их решения. Именно в этом заключается принципиальное отличие развивающего обучения от всех видов и форм обучения традиционного, основная цель которого заключается в том, чтобы подготовить ученика к добросовестному решению поставленных перед ним задач, действуя в соответствии с установленными нормами и правилами. В свое время эту цель РО в афористической форме сформулировал известный российский философ Эвальд Ильенков: «школа должна учить мыслить» [2, с. 7]. Против этого вряд ли будет возражать даже яростный адепт традиционного обучения. Любая учительница, обнаружившая, что первоклассник написал в слово «чайка» букву «я», не преминет напомнить ему, что прежде, чем писать, нужно хорошенько подумать. Но что кроется за этим призы

27

вом? Очевидно, что учитель апеллирует к знаниям ученика, и поэтому путь к тому, чтобы научить ребенка мыслить он видит в накоплении и осмыслении учеником соответствующих правил. Но, как известно, многознание уму не научает. Мышление предполагает не опознание типовых признаков той или иной ситуации и извлечение из памяти хранящихся в ней соответствующих правил, а умение, проанализировав реальные отношения между компонентами ситуации, построить в соответствии с ними свои действия. Но такое умение никогда не появится у ученика, если в процессе обучения он будет иметь дело не с целостными предметными ситуациями, а с готовыми правилами, предписывающими тот или иной способ действия. Одно дело, когда столкнувшись с необходимостью написать слово «чайка», ученик проанализирует систему букв, обозначающих в русском письме гласный звук «а» (а и я), и обнаружит, что в ситуации, когда у этих букв нет дополнительной функции обозначения твердости или мягкости предшествующего согласного звука, может употребляться только буква «а» (арка, астра, коала), и убедившись, что именно такая ситуация возникает при написании слова «чайка», выберет букву «а». Другое дело, когда при написании этого слова ученик вспомнит, что есть правило, предписывающее писать после «ч» «а», и обозначит гласный звук правильно, вовсе не задумываясь, почему он сделал это так, а не иначе. В первом случае первоклассник действовал как мыслящий, разумный субъект, способный при необходимости отстоять принятое им решение, и в этом обнаруживаются проблески будущей личности, действующей руководствуясь собственными убеждениями. Во втором случае ученик действует как добросовестный исполнитель, следуя чужим указаниями, а не своими убеждениями. Но совершенно очевидно, что ученик никогда не научится мыслить, то есть у него не разовьется способность содержательно анализировать отношения внутри предметной ситуации, если в процессе обучения он будет иметь дело не с самими ситуациями, а с готовыми правилами действия. Потому, в отличие от традиционного обучения, основным содержанием которого, особенно на начальных этапах, являются правила, предписывающие способ действия в изолированных друг от друга частных ситуациях, развивающее обучение, имеет дело главным образом с системой способов действия, осуществляемых в разных вариантах той или иной предметной ситуации. В.В. Давыдов называет такую систему способов действия общим способом

действия. Учитывая принципиальную важность этого понятия для правильного понимания особенностей содержания РО, остановимся на нем несколько подробнее. Под общим способом действия имеется в виду генетически единые, то есть опирающиеся на одно и то же предметное основание, возможные варианты способов осуществления предметного действия в разных условиях. Этим ОСД отличается от частных способов, каждый из которых пригоден для определенных условий и генетически никак не связан с другими частными способами осуществления того же действия в других условиях. Так, способ выбора буквы для обозначения гласного звука пригоден только в том случае, когда пишущий имеет дело с безударным гласным, и непригоден для выбора буквы, обозначающей согласный звук, способ которого имеет совсем другое предметное основание. Но если буква рассматривается как знак не звука, а представляемой им в слове фонемы, то есть смыслоразличительной фонетической единицы, то действие по выбору буквы предстанет как действие по определению той фонемы, которую представляет звук, подлежащий обозначению буквой. Способ такого определения фонемы (ее приведение к сильной позиции) не зависит от того, каким именно звуком она представлена в слове. Поэтому он оказывается общим способом орфографического действия, одинаково пригодным при обозначении как безударных гласных, так и сомнительных согласных звуков. Такой способ опирается на содержательный анализ отношений между звуком и обозначающей его буквой, результаты которого и фиксируются в виде фонематического принципа орфографии. Частные способы опираются на результаты сравнения ситуаций, в которых связь между звуком и буквой является неоднозначной, с теми ситуациями, где она однозначна («опорные написания»). Признаки такой ситуации и фиксируются в частном орфографическом правиле.

28

Именно общий, а не частный способ действия, по Давыдову, и является предметом РО. При этом важно подчеркнуть, что общий способ не следует путать с обобщенным способом действия, который является формальным обобщением однотипных частных способов действия и широко представлен в традиционном обучении. Совершенно очевидно, что общий способ действия должен вводиться в обучение при первом же столкновении ребенка с необходимостью осуществлять принципиально новое для него действие, например, письмо. Нельзя рассчитывать на то, что ребенок вначале овладеет правилом, согласно которому после «ч» нужно писать «а», а когда-нибудь позже, осуществив теоретический (системный) анализ ситуации, он поймет, почему в русском языке действует такое правило. Нетрудно понять, что практическое овладение способом действия лишает теоретический анализ его оснований всякого смысла. Конечно, на первоначальных этапах обучения предметом такого анализа может быть только система способов осуществления какого-либо простейшего предметного действия, например, способов обозначения буквами гласного звука «а». Для осуществления такого анализа могут быть использованы только уже имеющиеся в распоряжении учеников средства и способы действия, а его результаты зафиксированы не в форме словесного правила, а в виде, например, схемы анализируемой системы, на которой в наглядной форме отображены ее варианты и особенности ситуаций, в которых реализуется каждый из них (то есть, когда например, гласный звук «а» обозначается буквой «а», а когда буквой «я»). По мере того, как у учеников появляется способность осуществлять такой анализ, в

обучение могут и должны включаться ситуации, требующие осуществления действий (не обязательно практических). Их разумность обеспечивается более сложным анализом предметных оснований, результаты которого выражаются в форме понятия. Именно это и имел в виду В.В. Давыдов, когда говорил о том, что основным содержанием развивающего обучения является система теоретических понятий [3]. При этом под теоретическими понятиями он имел в виду не общие представления о предметах, не любые правила действия с ними (именно это содержание обычно вкладывают в понятие теории в традиционном обучении). Теоретические понятия В.В. Давыдов противопоставлял эмпирическим, и имел в виду под ними форму фиксации результатов содержательно-функционального системного анализа предметной ситуации. В этом отношении показательно, что он отождествлял по их функции в деятельности понятия с общим способом действия. Учитывая описанную роль теоретических знаний в достижении цели РО, встречающиеся иногда попытки исключить из него теоретические понятия фактически означают отказ от этой системы обучения. Поэтому, когда авторы учебника, предназначенного для обучения младших школьников русской орфографии, исключают из него понятие фонемы, но называют свой учебник учебником РО, они либо демонстрируют плохое понимание сути РО, либо сознательно вводят в заблуждение и издателей, напечатавших учебник, и учителей, поверивших его авторам. Еще раз подчеркнем, именно теоретические понятия представляют сердцевину, основу всего содержания РО. Этим оно отличается от системы обучения, разработанной Л.В. Занковым [4], который так же, как В.В. Давыдов, считал теоретические знания важнейшим средством развития мышления школьника. Но под теоретическими знаниями он имел в виду те же общие представления, оформленные по образцу определения понятий, те же опирающиеся на эмпирическое обобщение правила, которые под видом теории преподносятся в традиционном обучении не только младшим школьникам, но и подросткам. Все сказанное не означает, что содержание РО исчерпывается определенной суммой теоретических знаний. Для того, чтобы быть субъектом действия, ученик должен не только, опираясь на теоретические знания, понимать ситуацию и найти нужный способ действия в ней, но и осуществить его. Это означает, что он должен овладеть соответствующими практическими умениями и навыками, способы осуществления которых должны стать таким же необходимым компонентом содержания РО, как и теоретические знания.

Основная трудность при решении этой задачи заключается в том, что ее невозможно решить путем включения в развивающее обучение тех правил, которые составляют содержание традиционного обучения, так как между ними и теорией существует разрыв. Преодолеть его, казалось бы, можно, заменив однотипные частные правила общим способом действия. Однако он с трудом поддается сокращению и автоматизации, то есть превращается в умение и навык. Поэтому приходится искать особые способы осуществления практических действий, которые вытекают бы из общего способа, но поддавались бы сокращению и автоматизации. Так, даже хорошее понимание общего способа проверки орфограмм само по себе не обеспечивает надежной орфографической грамотности, и только научив ребенка воспроизводить при чтении текст орфографически точно, можно обеспечить овладение орфографическими нормами языка

за счет произвольного запоминания написания слов в процессе чтения. Поиск таких способов представляет особую исследовательскую проблему, без решения которой задачу определения содержания РО нельзя считать решенной. Включение теоретических знаний в РО продиктовано не их полезностью, необходимостью для будущей профессиональной деятельности, а той особой функцией, которую они выполняют в развитии индивида. Лишь в процессе овладения такими знаниями у него возникает способность понимать смысл тех событий и ситуаций, с которыми он сталкивается, обнаруживать возможность сохранять или изменять этот смысл посредством собственных действий, определять цели таких действий и способы их достижения, то есть целый комплекс способностей, позволяющих индивиду быть субъектом и личностью, обладающей собственными взглядами на мир и поступающей в соответствии с этими взглядами. По мере расширения и усложнения системы теоретических знаний, с которыми имеет дело ученик, он последовательно оказывается субъектом относительно простых культурных действий (письма, чтения, счета), субъектом познания, способным содержательно анализировать практические ситуации разного типа, субъектом самоизменения, субъектом жизненного самоопределения, субъектом учебно-профессиональной деятельности, и наконец, субъектом творчества, то есть личностью [5]. Именно эта логика развития дает в распоряжение теории развивающего обучения объективные критерии, которыми она руководствуется при решении проблемы содержания РО на каждом из этапов развития ученика. Так, решая вопрос о содержании обучения родному языку, теория РО, вопреки все более отчетливо обнаруживающейся тенденции к деграмматизации, исходящей из представления о практической бесполезности грамматики, вслед за Гегелем рассматривает изучение грамматики как важнейшее условие развития таких ключевых способностей субъекта, как понимание смысла и рефлексия и настаивает на содержательном изучении ее не в подростковом или старшем возрасте, а уже с первых шагов обучения ребенка грамоте. Точно так же, с точки зрения интересов развития ребенка, уже во втором классе полезно учить его моделировать в виде уравнений различные предметные ситуации, описываемые в арифметических задачах, то есть решать эти задачи не по вопросам, а общим способом уравнения. Тем более важно с точки зрения развития включать в обучение доказательство геометрических теорем, анализ физических формул как особых понятий, фиксирующих законы преобразования соответствующих ситуаций и регулирующего способа действия в них. Подчеркивание необходимости включения в развивающее обучение теоретических знаний отнюдь не означает, что его содержание сводится к таким знаниям. В тех случаях, когда действия ребенка не требуют опоры на понимание их предметных оснований, теоретические знания являются излишними, и могут даже вредить развитию ребенка. Например, вряд ли стоит рассматривать с ним теоретические основания действий поэта, художника или музыканта. Это не значит, что подобным предметам не место в РО в общеобразовательной, не специализированной школе, но они должны быть подчинены задаче накопления у ребенка живых, эмоционально окрашенных, представлений об окружающем мире, развитию воображения и эстетического вкуса. Такое содержание РО обеспечивает не только развитие ученика как субъекта разумных действий, но и его особое, личностное отношение к культуре как сокровищнице человеческой мудрости, идеалов доброты и красоты. Этим РО принципиально отличается от тради

ционного, в котором нормы культуры оцениваются только по критерию их полезности, в результате чего у ученика очень быстро формируется безразличное, а нередко и явно негативное отношение к ним. Все изложенные представления об особенностях содержания РО явились результатом генетико-моделирующих исследований развития младших школьников. Однако, по нашему мнению, они имеют гораздо более общее значение, то есть распространяются не только на более поздние этапы РО в общеобразовательной школе, но и на профессиональное РО. Разумеется, для распространения этих представлений за пределы начального обучения требуется проведение специальных исследований. Конечно, понимание особенностей содержания РО не дает исчерпывающего представления об особенностях этой системы, но оно открывает возможность для правильного понимания всех остальных ее компонентов.

Список использованной литературы: 1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : Педагогика, 1996. 356 с. 2. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. МПСИ, 2009. С. 6-55. 3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. М. : Педагогическое общество России, 2000. 480 с. 4. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М. : Педагогика, 1968. 5. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск : Пеленг, 1997. 288 с.