

В.В. Репкин

Н.В. Репкина

Может ли обучение не быть развивающим?

Вести образования /vogazetaМосква

<https://vogazeta.ru/articles/2018/2/6/lektoryi/1901-mozhet-li-obuchenie-ne-byt-razvivayuschim>

Анотація

У статті надано кратку інформацію щодо основних особливостей системи розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова: його меті, особливостям змісту, методів навчання, організації навчальної активності учнів та взаємодії та взаємовідносин учасників навчального процесу

Ключові слова: розвивальне навчання, навчальна задача, квазідослідження, навчальний діалог, теоретичні поняття, суб'єкт навчання

Шесть особенностей целостной системы школьного обучения

Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития... Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития.

Л.С. Выготский

Модный бренд или система?

В последние два десятилетия в России и некоторых других странах наблюдается нарастающий интерес к системе обучения, разработанной коллективом психологов под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Собственно внимание широкой педагогической общественности и родителей

привлекала не столько сама по себе новая система, о которой многие вообще не знали ничего, или были знакомы с нею понаслышке, а то название, под которым она вошла в жизнь – развивающее обучение. Оно оказалось настолько соответствующим духу времени и многообещающим, что сразу привлекло многочисленных энтузиастов, усмотревших в нем универсальное средство решения тех сложнейших проблем, с которыми сталкивалась школа. Любая сколько-нибудь заметная педагогическая инновация стала подаваться ее авторами как шаг на пути к реализации развивающего обучения, хотя они далеко не всегда разъясняли, что же они имеют в виду под таким обучением. Наконец, под знамена развивающего обучения встала большая группа маститых методистов и авторов традиционных программ и учебников, заявивших однако, о том, что такое обучение может быть реализовано совсем иным путем, чем тот, который предлагали Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Так стали появляться разнообразные варианты развивающего обучения, зачастую противоречащие и даже исключаящие друг друга. В этой ситуации, естественно, возникает вопрос о том, что же представляет собой развивающее обучение. Что это – очередной модный педагогический бренд, или же – это действительно целостная система обучения, альтернативная исторически сложившейся системе? Ответ на этот вопрос представляет несомненный интерес как для тех учителей и родителей, которые уже сделали свой выбор в пользу развивающего обучения, но не успели разобраться во всех его особенностях, так и для тех, кто стоит на пороге этого выбора.

Развитие может стать основной целью обучения

Прежде всего обратим внимание читателей на само название системы обучения, предложенной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, которое неявно содержит противопоставление развивающего и не развивающего обучения. Но может ли обучение не быть развивающим? Любое

педагогически целесообразно организованное обучение обязательно влечет за собою сдвиги в развитии учащегося. Но отношение этого развивающего эффекта обучения к его основной цели может быть различным. Как известно, цель традиционного обучения состоит в усвоении учащимися определенной суммы знаний и навыков, подготавливающих возможность их участия в различных сферах жизни общества. Развитие же, происходящее в процессе обучения, выступает в качестве хотя и важного, крайне желательного, но все же побочного и далеко не всегда предсказуемого его результата. Но развитие может выступать и в качестве прямой, основной цели обучения. Это, конечно не означает, что усвоение знаний, умений и навыков в таком обучении утрачивает свой смысл, но они рассматриваются в нем не как конечная цель, а как средство и способ развития учащихся.

Именно в такой направленности на развитие как свою основную цель и заключается первая особенность развивающего обучения.

Единство интеллектуального развития и развития личности

Вторая особенность развивающего обучения вытекает из того, как в нем понимается сам процесс развития. Обычно, говоря о развитии школьника, имеют в виду развитие психических функций (восприятие, мышление, память, внимание и т.п.). Именно в развитии системы психических функций младшего школьника видел основную цель начального обучения Л.В. Занков. Существует и другая точка зрения, согласно которой основная цель обучения заключается не в развитии интеллекта, а в развитии личности школьника. Традиционные психология и педагогика исходили из того, что интеллектуальное развитие и развитие личности – это два разных процесса, имеющие свои особые источники и закономерности. Если источником интеллектуального развития являются субъект-объектные отношения, то есть предметная деятельность, то источник развития личности лежит в системе субъект-субъектных отношений, то есть общения.

Соответственно обучение, регулирующее предметную деятельность и тем самым способствующее интеллектуальному развитию, и воспитание, расширяющее круг и формы общения и обеспечивающее развитие личности, рассматривались как два разных процесса. Попытки объединить их в целостный образовательный процесс чаще всего носили декларативный характер и не приводили к сколько-нибудь существенным результатам. Между тем, предметная деятельность и общение не отгорожены друг от друга китайской стеной. Любая предметная деятельность индивида представляет собой его взаимодействие с другими людьми, то есть является социальной, а любое общение между людьми всегда опосредовано их предметной деятельностью. Следовательно, интеллектуальное развитие и развитие личности представляют собой не два различных процесса, а две стороны одного и того же процесса развития индивида как субъекта предметной деятельности. Именно из этого исходили авторы системы развивающего обучения, которые, уточняя его *цель*, видели ее ***в развитии ученика как субъекта учения.***

Стать субъектом учения

До поступления в школу ребенок уже прошел несколько важных ступеней развития, будучи субъектом сначала непосредственно-эмоционального общения со взрослыми, затем простейшей орудийно-манипулятивной деятельности, и наконец, игры. Каждый из этих видов деятельности предъявлял особые требования к интеллекту и личности ребенка, предоставляя в его распоряжение соответствующие средства для их развития. Теперь ему предстоит подняться на новую ступень развития, став субъектом учения. К моменту поступления в школу у ребенка уже достаточно сформирована потребность в реализации себя как субъекта и в расширении сферы этой реализации, которая и составляет ядро психологической готовности к школьному обучению. Но ученик включается

в него не как субъект учения, а как объект педагогических воздействий, с готовностью выполняющий все требования и указания учителя. Стать субъектом учения ему еще только предстоит, и без помощи школы, учителя, сделать этот шаг он не в состоянии. Если такая помощь отсутствует или слишком запаздывает, то это грозит утратой интереса к школе и желания учиться. Совершенно очевидно, что такая помощь не может ограничиваться поощрением проявлений инициативного, активного, сознательного, ответственного и т.п. отношения ребенка к учению. Все эти качества несомненно важны, но они не специфичны для характеристики учения и недостаточны для характеристики ученика как субъекта учения. Субъект учения это не ученик, старательно усваивающий заданные учителем знания, а учащийся, то есть человек, который обучает себя сам, самостоятельно или с помощью учителя находя нужные знания и овладевая ими. Быть субъектом учения предполагает прежде всего возможность самостоятельно находить способы решения новых задач, возникающих в процессе обучения, а затем и самому ставить такие задачи. Понятно, что для этого ученик должен обладать соответствующими средствами, предоставить которые ему может только обучение.

В основе содержания - теоретические понятия, задача – общие способы действия

Традиционное обучение не только в начальной школе, но и за ее пределами, предусматривает усвоение учащимися способов решения частных задач определенного класса (способы проверки орфограмм, способы арифметических действий и т.п.). Совершенно очевидно, что усвоив способ решения частной задачи, например, научившись проверять безударные гласные, ученик окажется совершенно беспомощным в ситуации, когда условия задачи изменились, например, при проверке сомнительных согласных. Он не только не сможет найти нужный способ действия, но и

скорее всего не обнаружит самой проблематичности написания, с которым он столкнулся, до тех пор, пока учитель не сообщит ему о новом типе орфограмм и способе их проверки. Для того чтобы в этой ситуации ученик мог действовать как субъект, он должен понять, что в обоих случаях он имеет дело с орфограммами слабой позиции, и что способ проверки новой орфограммы требует лишь видоизменения уже усвоенного способа проверки безударных гласных. Но это возможно лишь в том случае, если при первом же столкновении с орфограммами подобного типа предметом его внимания и понимания окажется не сам по себе способ проверки этих орфограмм, а тот фонематический принцип русской орфографии, из которого вытекает этот способ, и который опирается на понятие фонемы. Иными словами, понятие, фиксирующее объективное основание того или иного общего способа действия, является тем важнейшим инструментом, овладение которым открывает ученику возможность осуществлять учение в качестве его субъекта. *Третья особенность развивающего обучения и заключается в том, что в основе его содержания лежит система теоретических понятий, фиксирующих объективные основания тех общих способов действия, которыми предстоит овладеть учащимся.*

Способ овладения способом – детское «квазиисследование»

В отличие от способов решения частных задач, понятия и опирающиеся на них общие способы действия не могут быть даны учащимся как готовые образцы для усвоения, путем их демонстрации и объяснения. Они могут быть лишь заданы через ситуацию, предполагающую новый способ действия с изучаемым объектом и требующую выяснения объективных оснований этого способа. Установление таких оснований и фиксирующего их понятия, или опирающегося на него общего способа действия, и составляет содержание учебной задачи. Решить ее ученики могут лишь воспроизведя в упрощенном виде основные моменты

соответствующего теоретического исследования. Такая «квазиисследовательская» (В.В. Давыдов) деятельность и есть учебная деятельность, то есть та высшая форма учебной активности, субъектом которой оказывается сам ученик. Любой акт учебной деятельности предполагает, во-первых, постановку учениками учебной задачи, и, во-вторых – выполнение ими системы учебных действий, обеспечивающих ее решение. Эти действия заключаются в пробах перестроить предметную ситуацию с целью обнаружения в ней того отношения между ее элементами, которое определяет возможности и способы ее преобразований; в построении модели, фиксирующей эти отношения в чистом виде, в анализе выделенных отношений и фиксации результатов этого анализа в форме понятия или общего способа действия; в конкретизации найденного способа действия; в освоении этого способа; в оценке результатов решения учебной задачи. Важнейшими из этих действий являются моделирование и оценка, которые осуществляются на всех этапах постановки и решения учебной задачи.

Четвертая особенность развивающего обучения и состоит в том, что оно опирается на учебную деятельность, как высшую форму учения.

Диалог как «обмен деятельностями»

Важнейшим условием всякого научного исследования является обмен мнениями, диалог между участниками исследования, между исследователем и его оппонентами. Такой диалог реальный или хотя бы мысленный представляет собой необходимую внутреннюю форму любого исследования. Это в полной мере относится и к «квазиисследовательской» учебной деятельности, она может осуществляться, особенно на начальных стадиях формирования, только в форме коллективного учебного диалога, развертывающегося на всех этапах постановки и решения учебной задачи. В ходе этого диалога обсуждается различное понимание стоящей перед учащимися задачи, возможные способы ее решения, полученные результаты,

то есть осуществляется реальный «обмен деятельностью» между его участниками, что, по мнению А.Н. Леонтьева, превращает активность индивида в подлинно человеческую деятельность. Следует подчеркнуть, что хотя реальными оппонентами в учебном диалоге являются сами ученики, однако без участия учителя, который организует и направляет этот диалог, он невозможен. На отдельных этапах решения учебной задачи появляется возможность организации самостоятельной работы учеников в группах, которая является хотя и важной, но все же дополнительной по отношению к диалогу – коллективной форме учебной деятельности. *Таким образом, пятая особенность развивающего обучения заключается в том, что оно опирается на коллективно-распределенную деятельность учеников и учителя, а не на индивидуально-автономные формы активности каждого ученика, авторитарно направляемые учителем (что характерно для традиционного обучения).*

Общий способ действия не может быть продемонстрирован в готовом виде

Перечисленные выше особенности развивающего обучения определяют и требования к его методам. Функция методов любого обучения заключается в организации и регуляции учебной активности учащихся. В условиях традиционного обучения, предполагающего усвоение способов решения частных задач, организация активности учащихся требует от учителя предъявления, демонстрации способа, подлежащего усвоению, то есть, при всем многообразии конкретных методических приемов, используемых при этом учителем, оно сводится к объяснительно-иллюстративному методу. Этот метод дополняется методом регламентации действий ученика в процессе овладения заданным способом и жестким контролем соответствия этих действий образцу. В условиях развивающего обучения ни объяснительно-иллюстративный метод введения материала, подлежащего усвоению, ни жесткая регламентация действий в процессе его

усвоения оказываются принципиально неприемлемыми. В самом деле, понятие или общий способ действия не могут быть продемонстрированы в готовом виде и объяснены учителем. Ученику предстоит выявить их содержание самому, в процессе решения учебной задачи. Точно так же учитель не может извне регламентировать действия ученика в процессе освоения установленных способов, так как на всех этапах решения учебной задачи ученик должен сам регулировать свою деятельность как ее субъект. Единственным возможным методом обучения в этих условиях оказывается решение задачи учеником совместно с учителем, который включается в этот процесс в качестве одного из его субъектов. Только действуя совместно с учеником, учитель получает возможность организовывать его деятельность, определяя ее направленность и внося необходимые коррективы по мере ее осуществления. Разумеется, такое соучастие в деятельности ученика требует от учителя четкого, исчерпывающего представления об этапах учебной деятельности, то есть о тех целях, которые должны быть реализованы на каждом из ее этапов, условиях и способах их достижения. Ситуация однако усложняется тем обстоятельством, что учебная деятельность, особенно на этапах постановки учебной задачи и нахождения общего способа действия, осуществляется в форме коллективного учебного диалога. Это означает, что организовать учебную деятельность учитель может, вступая во взаимодействие не с каждым отдельным учеником, а с классом в целом, то есть управляя учебным диалогом. Но управлять им учитель может только «изнутри», как равноправный его участник. Его предложения, мнения, оценки и т.п. должны быть открыты для критики в той же мере, что действия и высказывания других участников диалога. Вступая в диалог в качестве одного из его участников, учитель не может брать на себя функции судьи, то есть оценивать мнения учащихся, так как это лишает диалог всякого смысла. Его задача заключается в том, чтобы заметить малейшие признаки наличия у ученика собственного мнения по обсуждаемому вопросу, помочь ему сформулировать и аргументировать это мнение, предоставив его оценку

другим участникам диалога. Но основная трудность в организации учебного диалога вытекает из того, что в его процессе ученики осуществляют поиск нового способа действия. Пути этого поиска непредсказуемы, и они могут завести учеников в ситуации, непредвиденные учителем или принципиально новые для него. Игнорировать эти ситуации учитель не может, так как это разрушало бы саму суть учебного диалога. Единственное, что может сделать учитель, это найти и предложить ученикам такие средства, которые помогут им самим убедиться в ошибочности найденного варианта и вернуться на путь, ведущий к искомому решению. Это означает, что метод развивающего обучения не является шаблонным, не может быть реализован по заранее составленному плану, а предполагает творчество учителя.

Следует отметить также особенности методов развивающего обучения на этапе освоения учениками установленных способов действия и формирования соответствующих навыков. На этом заключительном этапе учебная деятельность утрачивает свой поисково-исследовательский характер. Это приводит к потере интереса учащихся к формированию умений и навыков и именно этим обстоятельством, а не количеством соответствующих упражнений, или непродуманностью их системы, объясняется недостаточная эффективность этого процесса. Для ее повышения необходим метод, поддерживающий интерес и обеспечивающий саморегуляцию своих действий учащимися на этом этапе учебной деятельности. Такой метод предполагает переход от оценки конечных результатов действий учителем, к самооценке собственных достижений, подобной той, которая побуждает спортсмена к достижению все более высоких результатов в условиях тренировки, а не соревнования с соперниками. Но для этого учитель должен отказаться от оценки умений и навыков ученика с точки зрения их соответствия норме, а предоставить ему самому возможность их оценки с точки зрения самосовершенствования, то есть создать ситуацию соревнования с самим собой.

Говоря о методах обучения, следует иметь в виду, что наряду с функцией организации учебной активности они оказываются одним из важнейших факторов, определяющих тип взаимоотношений между участниками учебного процесса. Методы традиционного обучения задают иерархизированный тип отношений между учителем и учениками, предполагающий жесткое разграничение функций руководства и исполнения. При этом речь идет только об отношениях между учителем и каждым отдельным учеником. Отношения между самими детьми складываются на совсем других основаниях, не относящихся к процессу обучения. Поэтому учение оказывается личным делом каждого отдельного ученика. Метод развивающего обучения, направленный на организацию коллективной учебной деятельности, задает совершенно иной тип отношений между участниками учебного процесса, который предполагает их сотрудничество в достижении поставленной цели. В этом случае успех отдельного ученика определяется не только его личными усилиями, но и усилиями всего коллектива, который оказывается заинтересованным в результатах учения каждого.

Метод обучения, заключающийся в постановке и решении учебных задач учащимися совместно с учителем, и придающий взаимоотношениям между участниками учебного процесса характер делового сотрудничества, является шестой особенностью развивающего обучения.

Подводя итоги, следует констатировать, что развивающее обучение по своим целям, содержанию, типу учебной активности, на которую оно опирается, и методам организации этой активности представляет собой систему, альтернативную традиционно сложившейся системе школьного обучения. Особо следует подчеркнуть целостность системы развивающего обучения. Любая попытка изменить ее содержание, методы, тип

взаимоотношений между участниками учебного процесса и т.п., неизбежно приводит к разрушению, обесмысливанию развивающего обучения.

Разумеется, система развивающего обучения не исчерпывается рассмотренными выше компонентами, но это предмет других публикаций.