

О.Г. Хмелева

## Некоторые философские и психолого-педагогические аспекты теории и практики развивающего обучения

На протяжении последних двух столетий, особенно второй половины XX века, высокими темпами стали развиваться наука, искусство, языки, техника, в связи с чем резко увеличился объем общеобразовательных и профессиональных знаний, появился и усилился спрос сначала на всеобщее начальное, а затем и общее среднее образование. Во всех развитых и интенсивно развивающихся странах мира появляется и постепенно нарастает, усиливается школьный кризис. Чем обширнее становится объем общеобразовательных и профессиональных знаний, которыми должны овладевать все новые и новые поколения молодежи, тем острее возникает и ставится обществом проблема качества образования и умственного (интеллектуального) развития человека [1].

В связи с этим происходит перестройка образования, которая осуществляется на основе нового педагогического мышления и реализуется путем использования инновационных программ, создаваемых на основе современной педагогической психологии. В результате, в сфере образования развивается иная система ценностей, новые духовно и эмоционально переживаемые значения и смыслы предметной и мыслительной деятельности.

Анализ и обобщение литературных источников показывают, что в последние годы ведутся активные поиски в сфере образования, направленные на «превращение традиционного обучения в живое заинтересованное решение проблем» [2]. Тем не менее, ведется дискуссия о том, какая школа лучше: та, что «выращивает субъектов обучения, или та, что смотрит на ребенка как на объект своих нежных педагогических забот. Оба подхода к обучению младших школьников допустимы, но несовместимы...» [3].

Создание теории развивающего обучения обусловлено несколькими причинами. Среди них – «осознание ограниченности возможностей традиционной системы обучения и воспитания, а также, понимание авторами ограниченности своих способностей делать то, что соответствует интересам развития человека вообще. Кроме этого присутствует волевое отношение, побуждающее действие» [4]. Причем в данном случае это то, что И. Кант и Г. Гегель называли «мыслящей волей», т.е. наиболее высокой формой ее развития. Наше обращение к идеям философов не случайно. Вопросы связанные с теорией развивающего образования и воспитания, могут успешно разрабатываться на основе фундаментальных понятий философии и психологии.

Отсюда, раскрывая сущность теоретического отношения к действительности (базовая составляющая развивающего обучения) и противопоставляя его эмпиризму, необходимо обратиться к философии.

Так, «теоретический подход к проблемам педагогики возможен лишь на основе всеобщей логики культурно-исторического формирования субъекта. Такого рода логику раскрывает марксистская концепция предметной деятельности» [5]. Марксово понимание вопроса позволяет рассматривать человека и способы его развития в контексте общего движения социальной действительности [6].

В этой связи, воспроизведение системы внутренних связей понятия, согласно диалектике, необходимо, по словам К. Маркса, осуществлять, начиная с абстрактного: «...Абстрактные определения ведут к воспроизведению конкретного посредством мышления» [6, т. 12, с. 727]. А.С. Арсеньев и другие, в частности, отмечают: «Новое всегда возникает как целое, которое затем формирует свои части, разворачиваясь в систему» [7].

Таким образом, философское понимание диалектики абстрактного и конкретного позволяет обосновать построение начального образования в системе развивающего обучения так, что «дети предметно осваивают мир начальных (но фундаментальных, всеобщих) отношений, в которых человек формируется как деятельная, активная и творческая личность» [5, с. 97].

Обратимся к психолого-педагогическим истокам теории развивающего обучения. «Развивающее обучение решает две основные задачи: обеспечение познания и психического развития» [8]. Эту проблему поставил в свое время Л.С. Выготский, определив ее как «соотношение обучения и развития». Отсюда, именно в культурно-исторической теории Л.С. Выготского заключается подлинный смысл обоснования практики развивающего обучения, этот смысл раскрывается главным образом через разрешение проблемы соотношения обучения и развития. Обучение, по Л.С. Выготскому, выступает в качестве источника развития, формирующего у ребенка такие функции, которые без него вообще в развитии возникнуть не могут. Отсюда Л.С. Выготский определяет и формулирует два уровня умственного развития: 1) уровень актуального развития, фиксируемый по некоторым завершенным его циклам, и 2) уровень зоны ближайшего развития, фиксируемый по еще незавершенным его циклам.

«Зона ближайшего развития ребенка, – писал Л.С. Выготский, – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и *в сотрудничестве* с более умными его сотоварищами» [9] (подчеркнуто нами). В данном контексте важно отметить, что при рассмотрении Л.С. Выготским этой проблемы была установлена прямая связь между школьной успеваемостью ребенка и коэффициентом его умственного развития (IQ), а также были определены два вида успешности: абсолютная и относительная (их соотношение характеризуется несовпадением). Таким образом, результаты исследования Л.С. Выготского позволяют сделать следующие выводы. Ребенок с низким IQ может иметь высокую относительную успешность и наоборот. Не менее важное значение для умственного развития детей в школе и для относительной успешности ученика имеет не актуальный уровень умственного развития, а величина зоны ближайшего развития.

Анализируя работы Л.С. Выготского, следует отметить, что у него нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений так понимаемого развивающего обучения. Многие годы его гипотеза оставалась только предположением, хотя его ученики стремились ее конкретизировать, уточнить и обосновать определенным содержанием (особенно успешно в этом направлении работали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.).

Д.Б. Эльконин разделяя идеи Л.С. Выготского начал экспериментальное исследование проблем развивающего обучения в своей лаборатории. Это привело, во-первых, к превращению экспериментально-генетического метода в генетико-моделирующий метод, к созданию новых программ развивающего обучения, к постепенному переходу от собственно экспериментальных моделей такого образования к их использованию в *массовой* школьной практике, к разработке соответствующей новой целостной технологии обучения.

В основе теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова лежат основополагающие положения учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. К ним относятся: основные типы сознания и мышления В.В. Давыдова; возрастная периодизация Д.Б. Эльконина. Эти теории позволили разработать такое обучение, при котором создается «зона ближайшего развития», обеспечивающая формирование требуемых психических новообразований личности ребенка. В результате была создана теория учебной деятельности и рассмотрение в ней учащегося как субъекта.

Важное значение, на наш взгляд, имеет развивающий эффект программы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, заключающийся в том, что она формирует другую (в отличие от традиционной) систему ценностных ориентаций, позволяет включить установку на процесс (рефлексия, контроль и оценка, принятие частной задачи как учебной и т.д.) в само раскрытие результата.

Таким образом, коллектив под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова превратил гипотезу Л.С. Выготского о психолого-педагогических основаниях развивающего обучения (образования) в собственно научное понятие «развивающее обучение», за которым лежит несколько теорий, экспериментальных моделей и которое в настоящее время усилиями ученых и учителей постепенно находит свою реализацию в практике образования.

На основе вышеизложенного, мы полагаем, что в современных условиях развития образования наиболее устойчивой системой обучения станет та, теоретические положения которой будут базироваться на достижениях научной школы Л.С. Выготского.

Итак, комплексный анализ основных источников теории развивающего обучения позволяет сделать следующий вывод. Теоретический фундамент практики развивающего обучения необходимо рассматривать в совокупности базовых положений философии, психологии и педагогики. Только органическое единство достижений каждой из наук позволит теоретикам и практикам развивающего обучения осуществлять дальнейшие разработки, направленные на повышение качества начального образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Дьяченко В.К.** Гипотеза Л.С. Выготского и новейшая педагогическая технология // Вестник международной ассоциации развивающего обучения. Москва-Рига, 1997, № 3. С. 63-64.
2. **Кларин М.В.** Инновации в мировой педагогике. (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995. С. 6.
3. **Цукерман Г.А.** Виды общения в обучении. Томск, 1993. С. 49.
4. **Лазарев В.С.** Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии, 1999, № 3. С. 24.
5. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. **В.В. Давыдова**. М., 1994. С. 9.
6. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч., т. 46, ч. 1. С. 229.
7. **Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М.** Анализ развивающегося понятия. М., 1967. С. 224.
8. **Якиманская И.С.** Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994, № 2. С. 66.
9. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. М., 1999. С. 496.

## S U M M A R Y

*For basing the developing education system the complex consideration of it's principles grounded in philosophy, psychology and pedagogics is necessary.*

*Поступила в редакцию 1.11.2000*