

## **§2. Система развивающего обучения**

Разобраться в содержании и процессе развивающего обучения, рассматривая какие-то его отдельные подсистемы и элементы, просто невозможно, ибо оно представляет собой достаточно сложную систему. Поэтому, опираясь на системный подход и труды Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, работы В.В. Репкина, Н.В. Репкиной, Г.А. Цукерман и другие труды психологов, занимающихся проблемой развивающего обучения, попробуем осветить хотя бы его теоретическую канву.

Прежде всего примем процесс развивающего обучения за сложную систему и дадим ей определение.

Система развивающего обучения есть целостная совокупность взаимодействующих между собой компонентов процесса обучения, сконструированная и функционирующая с целью непосредственного развития личности учащегося, превращения его в субъект учения и собственной жизни, готового сделать сознательный выбор жизненного пути и нести ответственность за него перед обществом.

Это – обучение, которое непосредственно ориентировано на закономерности развития личности. Это – обучение, в котором развивающий эффект является не побочным, а прямым результатом. Такое обучение сфокусировано не только на развитии познавательных функций (мышления, восприятия, памяти и т.д.), но прежде всего на процессе становления ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности. Оно рассматривает ученика как личность, живущую сегодня, и создает максимум благоприятных условий для ее развития, «...развивающее обучение есть развитие субъекта. По единственному критерию – является ли ребенок в процессе обучения субъектом? – можно судить о виде обучения. Если да, это – развивающее обучение, если он является обучаемым объектом, это не развивающее обучение» [158]. Это чрезвычайно важная исходная, методологическая позиция для руководителя, анализирующего урок в системе развивающего обучения, это его методологический ориентир вообще в анализе и оценке любого урока. Попытаемся вначале осуществить морфологический анализ системы на уровне подсистем.

**I. ЦЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ** – воспитать из каждого ученика субъекта учения, субъекта собственной жизни, то есть человека, готового сделать осознанный выбор жизненного пути и нести ответственность за свой выбор, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить оптимальные средства и способы их решения.

Конечная цель развивающего обучения состоит в обеспечении условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, для превращения ученика в учащегося, в человека, заинтересованного в самоизменении и способного к нему.

Если посмотреть различного рода словари, то можно увидеть что все они под субъектом понимают человека, познающего внешний мир и воздействующего на

него, носителя предметно-практической деятельности и познания, источника активности, направленной на объект. «Субъект есть источник активности, источник деятельности. Деятельность – это способ существования субъекта, и ни в какой иной форме, кроме деятельности, он не существует. Таким образом, субъект есть овеществленная форма существования деятельности, потенциальная деятельность. Понятия деятельности и субъекта теснейшим образом взаимосвязаны» [158]. Субъектом в обучении может быть только учащийся, т.е. учащий самого себя в контексте с учителем, который помогает ему осуществить это. Субъект – это главный работник в процессе обучения, действующий осознанно и ответственно, а значит свободно. Ребенок в роли субъекта учится не потому, что учитель так сказал и потребовал, а потому, что это нужно ему самому.

Ребенок становится субъектом обучения лишь в том случае, когда он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач, а не тогда, когда это обеспечивает учитель. Субъективность учащегося проявляется в том случае, когда его учебная активность, сам процесс усвоения знания приобретает характер деятельности.

В развивающем обучении цель и результат заключаются не в изменении предмета, с которым действует ученик, а в изменении последним самого себя в ходе деятельности. Любая другая человеческая деятельность направлена на получение внешних результатов, а в учении и цель, и результат заключаются не в получении продукта, а в изменении самого себя как субъекта деятельности.

Участие ребенка в учебном процессе как активного субъекта учения и ограничивает развивающее обучение от всех других видов и форм, в которых ученик является объектом обучающих воздействий учителя.

Психологи считают, что характерными чертами субъекта учения являются: внутренняя свобода личности ученика; умение свободно объяснить свои действия; умение критически их оценивать; способность при известных условиях отказываться от сложившихся правил и догм; умение самому для себя создавать способы действия; умение оценивать свои возможности, рефлексировать свои действия; способность самостоятельно решать учебные задачи; способность делать личностную самооценку; интерес к учению.

## II. СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Основной единицей содержания учебного материала в развивающем обучении является понятие (система понятий).

«Понятие – это отражение наиболее существенных характеристик в вещах и явлениях, закрепленное в словах, это понимание сущности вещи или явления» (К.К. Платонов).

**Понятие** – это целостная совокупность суждений, в которых что-либо утверждается о наиболее общих и в то же время существенных объектах. В конечном итоге, наука, основы наук, которые изучаются в школе, суть не что иное, как определенная система взаимосвязанных теорий, каждая из которых складывается из системы понятий.

Научное понятие отражает не внешние опознавательные признаки предмета, а его внутреннюю сущность.

С точки зрения теории развивающего обучения, «понятие – это закон, описывающий способ действия с предметом и дающий его обоснование: почему, на основании каких средств предмета мы должны действовать с ним таким способом» [158].

В развивающем обучении освоение понятий осуществляется не путем его словесного определения, который в традиционной системе обучения является исходным моментом его усвоения, а путем предметно-преобразовательных действий учащихся. Понятие, таким образом, выступает не как форма описания объекта, а как основание его практического преобразования. Понятие и опирающиеся на него предметные действия выступают как две неразрывно связанные между собой стороны единого предмета усвоения, т.е. познаются не только существенные характеристики самого понятия, но те предметные действия, при помощи которых мы познаем эти характеристики. Иными словами, способы действия являются той исходной формой, в которой в развивающем обучении понятия выделяются и становятся достоянием сознания и практического опыта ученика. Для того чтобы ребенок был способен находить способы решения возникающих перед ним задач, он должен усвоить не способы решения разнообразных частных задач, а овладеть общими принципами решения задач определенного класса. Напомним, что под принципом вообще необходимо понимать какое-то основоположение, т.е. то, что лежит в основе некоторой совокупности фактов, знаний, действий. Это – основное правило поведения, деятельности, исходный пункт, предпосылка какой-нибудь теории, концепции.

В данном конкретном случае общий принцип – это теоретическое основание, на котором строятся способы действий, это определенные общие основания действий. Можно обучать способом построения действий, стремиться, чтобы усвоили способы решения разнообразных частных задач, чем и занимается традиционная система обучения, а можно – принципам построения этих действий. Принцип дает возможность ученику самостоятельно строить целые серии действий. «Оттого, что человек усвоит способы, он не изменится как субъект. Но когда он освоит принципы построения, изменение субъекта происходит, потому что он приобретает возможность сам находить способы решения широкого класса задач» [158]. Перед учителем первого класса традиционной школы, например, стоит, задача: научить ребенка читать и писать, и он учит детей усваивать способы письма и чтения. А учитель первого класса в развивающей системе обучения учит выяснению принципов их построения. Овладение такими принципами является основной целью учебной деятельности.

Для того чтобы овладеть этими принципами, ученик должен осознать объективные основания своих действий с изучаемым объектом (словом, числом), т.е. понять свойства и отношения объекта, которые определяют возможности и закономерности его функционирования и преобразования. Именно эти выделяемые учеником в наиболее простой форме свойства и характеристики объекта составляют содержание научных понятий о нем. Освоение системы научных понятий как оснований для самостоятельного решения учеником целого ряда задач определенного класса является основным компонентом содержания развивающегося обучения и необходимой предпосылкой учебной деятельности.

В отличие от способов решения частных задач овладеть общим принципом построения действий путем демонстраций и объяснений невозможно. Его можно конструировать лишь в процессе теоретического исследования в логике восхождения от абстрактного к конкретному.

Можно сказать, что общий принцип – это такой принцип (руководящее положение), в основе которого лежит содержание научного понятия и опора на который позволяет решать любые задачи данного класса.

Понятие считается освоенным, если ученик овладел общим способом его построения, знанием его происхождения. Оно должно осваиваться не как словесное определение, а как основание собственных действий ученика для решения задач определенного класса. Для того чтобы понятие было включено учеником в его реальную деятельность, оно должно выступать для него в качестве средства, орудия достижения значимых целей.

Система научных понятий обеспечивает осмысленность практических умений, которыми овладевает ученик, а освоение общих принципов построения практических действий сокращает число упражнений, необходимых для выработки навыков, и уменьшает время, отпущенное на освоение программы. В основу освоения понятий развивающее обучение закладывает деятельностный подход к понятию, который «... позволяет дать учащимся понятие не в его итоговой форме, а как особую форму деятельности в качестве способа действия, и на этой основе раскрыть заключенное в понятии содержание» [232]. Благодаря выполнению предметных действий, учащиеся выявляют то отношение объекта, которое становится затем содержанием понятия об этом объекте. Чаще всего формализм в знаниях учащихся можно объяснить именно следствием усвоения понятий в словесно-символическом плане без определения их содержания посредством предметных учебных действий. А.Я. Хинчин в «Педагогических статьях», говоря о формализме в математических знаниях школьников, писал: «Для всех проявлений формализма характерно доминирование в сознании и памяти учащихся привычного, внешнего (словесного, символического или образного) выражения математического фактора над содержанием этого фактора... Тот, кто вынес из школы только внешнее, формальное выражение математических методов, не усвоив их содержательной сущности, при встрече с реальной задачей будет, конечно, лишен возможности увидеть, какие из этих методов могут быть применены к ее решению» [223].

### **III. МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**

Методом развивающего обучения является решение учебных задач при помощи учебно-продуктивных действий. Н.В. Репкина в своей книге «Что такое развивающее обучение» пишет: «Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие того метода, который адекватен целям и задачам развивающего обучения...»

Учебная задача – это ситуация, когда ученику надо что-либо решить или сделать, а средств и способов у него для этого нет. Она предполагает

нахождение *способа* действия, а не изменение предмета, с которым действует субъект учения.

Учебная задача является точкой пересечения педагогической деятельности учителя и учебной деятельности ученика, она представляет собой единицу педагогического взаимодействия.

Усвоение школьником всех понятий, всех теоретических знаний, умений и навыков происходит в ходе решения учебных задач.

Разработка каждого конкретного урока соответствует решению учебной задачи или определенному ее этапу. Учитель должен уметь представить весь учебный материал по предмету в виде цепочки учебных задач, которые последовательно раскрываются в материале от первого до девятого класса.

Учебная задача решается посредством осуществления системы предметно-продуктивных учебных действий, а формируется и предьявляется учащимся в процессе коллективно-распределенной деятельности.

Предметно-продуктивное учебное действие – это такое действие, цель и способ осуществления которого имеют объективную характеристику и контролируются вещественными результатами. Предьявленные действия составляют реальную основу учебной деятельности.

Решение учебной задачи – это целостный акт деятельности, внутри которого выделяются самостоятельные учебные действия, направленные на достижение промежуточных целей.

Вот как описывают процесс решения учебной задачи авторы работы, выпущенной под редакцией В.В. Репкина «Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе»: «Столкнувшись с невозможностью решить возникшую перед ним практическую задачу, ребенок прежде всего должен убедиться в том, что причина затруднений состоит в недостаточности имеющихся в его распоряжении способов действия и (или) знаний о принципах их построения. Такая рефлексивная оценка ситуации является предпосылкой ее анализа, направленного на выяснение тех условий, которыми вызвана непригодность ранее усвоенных способов действия и необходимость их перестройки или замены новыми. Результатом такого анализа является постановка задачи на поиск способа действия, соответствующего изменившимся условиям, т.е. определение (полагание) учебной цели.

Одновременно с целью намечается и предварительный план ее достижения, центральным мотивом которого является гипотеза относительно обусловленности искомого способа действия какими-то ранее не учитываемыми свойствами (отношениями) предмета. Выявление этих свойств требует осуществления ряда проб практического или мыслительного преобразования предмета. Для того чтобы иметь возможность установить связи между выделенными свойствами предмета и возможными способами его преобразования, необходимо перейти от действий с предметом к действиям с его моделью, фиксирующей выделенные свойства «в чистом виде», т.е. в абстрактной форме, что и позволяет проследить их связь способами преобразования предмета. Такое прослеживание составляет содержание теоретического анализа, в результате которого устанавливаются те особенности внутреннего строения предмета, которые определяют

возможности и способы (принципы) его преобразования. Это содержательное обобщение свойств предмета составляет соответствующее научное понятие, носителем которого оказываются, с одной стороны, модель предмета, а с другой стороны, – общий способ (принцип) его преобразования (а не словесное определение понятия, не «правило», как это имеет место в традиционном обучении).

Установление соответствия (или несоответствия) полученного понятия намеченной цели (требованиям учебной задачи) предполагает осуществление развернутого, рефлексивного контроля выполненного акта учебной действительности, опираясь на результаты которого ученик может критически оценить свою готовность решить новые задачи данного класса». Автор просит извинения у читателя за столь длинную цитату, но четкость и ясность описания сложного процесса решения учебной задачи в этой работе вынудило его пойти на этот шаг.

В процессе решения учебной задачи формируются все компоненты учебной деятельности.

Что же представляет собой учебная деятельность в развивающем обучении?

Учебная деятельность – это основная форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Ее целью является усвоение теоретических оснований, на которых строятся способы действия, т.е. усвоение принципа способа действий.

Попытаемся рассмотреть СТРОЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

**Потребность** – это состояние человека, создаваемое испытываемой им нужды в чем-либо. Это физиологическое и психическое ощущение недостатка. Процесс удовлетворения потребности реализуется через его целенаправленную деятельность. Потребность является поэтому источником активности личности, цель которой заключается в устранении несоответствия между желанием личности и возможностями его удовлетворения.

Всякие действия и поступки человека, в конечном счете, определяются какими-нибудь потребностями.

Потребность в учебной деятельности у ребенка, поступающего в школу, отсутствует. Она может возникнуть у него лишь на основе познавательного интереса и воображения, в процессе усвоения им знаний. «Потребность в теоретических знаниях как психологическая основа учебной деятельности не предшествует ее реальному выполнению, а возникает в процессе ее собственного формирования» [42]. Потребность в учебной деятельности зависит от характера этой деятельности, но именно она побуждает школьников к усвоению теоретических знаний. Если нет потребности, то и нет учебной деятельности как таковой.

Однако сама по себе потребность еще не обеспечивает деятельности, необходима еще определенная побудительная сила, которая превратила бы потребность в реальную действующую деятельность. Ею то и является мотив.

Мотив вообще – это источник деятельности, выполняющий функции побуждения и смыслообразования. Он выступает как бы «энергетической батареей» личности, и от его силы зависит интенсивность деятельности

человека. С другой стороны, мотив выполняет смыслообразующую функцию, придающую человеческой деятельности личностный смысл и связанную с контролем направленности деятельности личности.

«Мотивы учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Например, если активность направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, материалистическим, биологическим и т.д.), то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах познавательных мотивов. Если активность ученика направлена в ходе учения на отношение с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных социальных мотивах. Иными словами, одних учеников мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других – отношения с другими людьми в ходе учения» [118]. Однако обычно деятельность бывает полимотивна, т.е. она связывается с целым рядом потребностей. В таком случае решающую роль играет системообразующий мотив.

Мотив может быть внутренним, порожденным самой деятельностью, и внешним, возникающим в ходе обмена деятельностями.

Ведущим мотивом учебной деятельности является интенсивное формирование учебно-познавательного интереса и овладения способами осуществления учебной деятельности.

Проблемная ситуация → знание о незнании → стремление получить результат и уверенность, что этого можно достичь, → если устранить дефицит знаний, дефицит способов действий → доказать себе, что это возможно. Так возникает учебно-познавательный (внутренний и самый важный) мотив, как резкое переживание дискомфорта, злости на себя. Это и есть исходный момент активизации потребности реализации себя как субъекта.

**ЦЕЛЬ.** Мотив, в основном, человеком не осознается и реализуется через цель. Нечеткая, размытая цель делает систему учебных действий «размазанной», а это приводит к разрушению всей деятельности, «...цели сами по себе, без мотивов, не определяют учебной деятельности, учебного поведения школьников. Но и без целей самые хорошие мотивы учения могут остаться благими порывами. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивает реальное выполнение действия» [118].

Достижение цели всегда осуществляется в каких-то определенных условиях, в которые входят знания, умения ученика, особенности объекта действия и т.д.

В развивающем обучении цель учебной деятельности, как мы уже писали, заключается не просто в усвоении способа действия, а в усвоении теоретических оснований, на которых строятся способы действий, т.е. в усвоении принципов построения способов действий.

**УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ.** Реализация мотивов и целей учебной деятельности осуществляется? в процессе выполнения учебных действий. Учебное действие – это наименьшая структурообразующая единица учебной деятельности. Это форма активности учащегося, направляется на достижение определенной цели.

Учебное, или, как его еще называют, учебно-продуктивное действие включает в себя конкретные способы преобразования учебного материала.

Учебную деятельность можно представить себе как непрерывную цепь связанных между собою учебно-продуктивных действий.

Учебно-продуктивное действие позволяет школьникам преобразовать изучаемый объект таким образом, что в нем обнаруживается некоторое отношение, имеющее для изучаемого объекта всеобщий характер, являющееся содержанием понятия об этом объекте. При помощи учебно-продуктивного действия учащегося прослеживают происхождение понятия.

Учебно-продуктивное действие – основной инструмент развивающего обучения, развитие познавательной потребности.

Содержание и глубина учебного материала определяется тем составом учебно-продуктивных действий, которыми владеют ученики, степенью их сформированности и освоенности. Одной из главных задач учителя является задача формирования учебно-продуктивных действий.

В свою очередь учебно-продуктивное действие состоит из цели и способов действий.

Способ действия (способ учебной работы) есть относительно устойчивая единица деятельности ученика, обеспечивающая преобразование и усвоение нового материала. Он отражает процессуально-методическую сторону деятельности и составляет основу уровня развития учебно-продуктивного действия. Способ действия, в свою очередь, состоит из отдельных операций.

Следующим компонентом учебной деятельности является контроль.

Контроль, а вернее самоконтроль – это условие нормального протекания учебных действий. Функция самоконтроля заключается в постоянном отслеживании учеником хода выполнения своих учебных действий, в своевременном обнаружении различных ошибок в их выполнении, а также внесении необходимых корректив в них. Без этого деятельность ученика может отклониться от цели, что является препятствием для решения учебной задачи. Психологи считают, что самоконтроль имеет два уровня. **Первый – внимание**, когда осуществляется сличение фактически исполняемого действия с каким-либо эталоном. **Второй уровень – это рефлексивный контроль**. Если контроль первого уровня показывает, что действие соответствует образцу, эталону, но должного результата не дает, можно предположить, что дефект действия заключается не в самом действии, а в плане его осуществления. А чтобы это выяснить, необходимо знать объективные основания своих действий. Это уже более сложный вид контроля, т.к. он направляется не на внешние обстоятельства, а на сам образец, эталон, на то, что находится в сознании.

***Рефлексия*** – это процесс самопознания человеком внутренних психологических актов и состояний. Устанавливая обусловленность способа своих действий с предметом, его объективными свойствами, соответствие его условий учебной задаче, ученик определяет свои возможности, обретает знание о своем незнании, свои умелости и неумелости.

И, наконец, последним компонентом учебной деятельности является оценка. Она как бы выполняет функцию подведения итога выполненной системы действий и определение того, правильно или неправильно они совершены.



Кроме того, оценка выполняет функцию определения возможности или невозможности решения новой учебной задачи. Итоговая оценка как бы утверждает факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий учебной задачи и оснований своих действий (если она отрицательная).

Таков морфологический аспект учебной деятельности. Постараемся кратко рассмотреть ее содержание.

Э.В. Ильенков писал о том, что в своей учебной деятельности школьники как бы должны воспроизводить действительный процесс рождения и развития знаний [64]. А таким путем является восхождение мысли от абстрактного к конкретному. Как это понимать? М.Н. Скаткин в «Дидактике средней школы» так описывает этот процесс: «В самом начале курса ботаники в V классе производится экскурсия на природу. Это первая ступень ознакомления с растительным миром, результатом которого является познание чувственно-конкретного. После этого дети приступают к детальному изучению отдельных органов цветкового растения, их строения и функции. На этой ступени познания формируются абстракции, отражающие отдельные стороны целого – строение, функции и закономерности жизни семени, корня, стебля, листа, цветка. Цветковое растение здесь вырвано из общей естественной связи со всеми другими группами растений, рассматривается статично, не исторически.

На следующем этапе, опираясь на ранее сформированные абстракции, в мышлении теоретически воспроизводится конкретно весь растительный мир в его историческом развитии. Это уже не чувственно-конкретное, а ПОНЯТИЙНО-КОНКРЕТНОЕ, воспроизведенное на основе абстракции и познанных закономерностей» [46].

Таким образом, приступая к изучению какой-либо темы – учащиеся с помощью учителя анализируют учебный материал и выделяют в нем некоторое сходное отношение, обнаруживая одновременно, что оно проявляется во многих других, более частных отношениях, имеющих в данном материале, фиксируя каким-либо способом выделенное исходное общее отношение, учащиеся тем самым строят содержательную абстракцию.

Затем они продолжают анализ содержания учебного материала и раскрывают связь этого исходного общего отношения с его различными проявлениями, получая тем самым содержательное обобщение изучаемого предмета. «Затем дети используют содержательные абстракции и обобщение для последовательного выведения (опять с помощью учителя) других, более частных, абстракций и для объединения их в целостном (конкретном) учебной предмете. Когда школьники начинают использовать исходные абстракции и обобщение как средство выведения и объединения других абстракций, то они превращают эти исходные мыслительные операции в понятие, фиксирующее некоторую «клеточку» учебного предмета. Эта «клеточка» служит для школьников в последующем общим принципом (подчеркнуто нами – Ю.К.) их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме (подчеркнуто нами – Ю.К.) они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному» [42]. Вначале идет поиск общей «клеточки» изучаемого предмета, а затем, опираясь на нее, учащиеся находят многообразные частные особенности этого предмета. При этом все это организуется и происходит

на основе предметных учебных действий, раскрывающих происхождение знаний. Таково содержание учебной деятельности.

#### IV. КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В условиях развивающего обучения, опирающегося на учебно-поисковую деятельность учащихся, все формы организации их познавательной деятельности оказываются неприемлемыми. Учебно-исследовательская деятельность по своей природе коллективна и не может осуществляться в индивидуальном ключе. Она предполагает критическое сопоставление разных позиций, подходов, методов, точек зрения, результатов. Вот почему в развивающем обучении для того, чтобы стать субъектом учения, деятельность ученика должна разворачиваться в рамках коллективного учебного диалога, учебной дискуссии, или, как еще называют этот процесс, коллективно-распределенной деятельности.

*Коллективно-распределенная деятельность – это специфическая разновидность взаимодействия учеников между собой и учителя с ними, опирающаяся на определенную целостную систему действий, реализующуюся в коллективно-распределенной между ними учебно-поисковой деятельности.*

В чем заключается объективная необходимость этой формы познавательной деятельности учащихся?

1. Основой учебной деятельности, ее плотью является дискуссия, в ходе которой происходит самозарождение и укрепление самостоятельного мнения учащихся. Вне дискуссии исследовательская деятельность лишается смысла.

2. Чтобы начать действовать в качестве субъекта поисковой деятельности, учение нуждается в активном оппоненте, имеющем свою точку зрения на сложившуюся ситуацию. Но этот оппонент должен выступать не в лице учителя, волей-неволей подавляющего ученика своим авторитетом, а в лице других учеников.

3. Быть субъектом учения ученик сможет, если он будет действовать не рядом, а вместе с другими учениками в рамках коллективного учебного диалога. Только это создает возможность для придания их деятельности *общего смысла* и определения *общей для всех цели* предстоящей деятельности.

4. В ходе коллективного диалога или дискуссии коммуникация приобретает характер общения, в процессе которого осуществляется не обмен знаниями о предмете, как в традиционном учебно-воспитательном процессе, а *обмен мыслями, чувствами, вызываемыми этим предметом, его оценками.*

5. В результате обмена мыслями, т.е. общения в собственном смысле слова, ученики приходят к более содержательному и глубокому пониманию ситуации, опираясь на которое действуют значительно увереннее и успешнее. Рождается заинтересованность ученика в таком обмене мыслями со своими товарищами и учителем, который стимулирует появление потребности в деловом общении с партнерами по деятельности как важнейшее условие ее успешности.

6. Коллективно-распределенная деятельность может строиться только на основе такого характера отношений, которые называются сотрудничеством, т.е. на основе совокупности устойчивых способов взаимодействия учителя с учениками и учеников между собой, что предполагает взаимное уважение друг друга, взаимозависимость и ответственность, осознание цели коллективной деятельности. Суть сотрудничества везде одна – учитель не ведет ученика за собой, а лишь помогает ему определить очередную цель и отыскать оптимальный путь ее достижения.

Таким образом, коллективно-распределенная деятельность – это та почва, на которой может разворачиваться процесс решения учебной задачи, она «ключ от зажигания», он – исток учебной деятельности.

Для учителя организация коллективно-распределенной деятельности – наиболее сложный компонент его методического мастерства, ибо, с одной стороны, организовывать ее он должен как бы «изнутри», на правах равноправного партнера, понимая, что от степени его включения в нее зависит ее эффективность, а с другой стороны, она не имеет стандартных решений.

## V. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ТИП МЫШЛЕНИЯ

*Теоретическое мышление – это такое мышление, в основе которого лежит содержательное обобщение. Цель познания в теоретическом мышлении состоит в том, чтобы с помощью абстракций воспроизвести в мышлении объект во всей его полноте и конкретности.*

Опираясь на процесс восхождения от конкретного к абстрактному, познание движения от знаний об отдельных сторонах объекта, выраженных в соответствующих абстракциях, ко все более полному и всестороннему знанию, к синтезу, восходя от абстрактных определений к содержательному обобщению.

Теоретическое мышление оперирует научными понятиями. Понятие выступает здесь как такая форма мыследеятельности, которая опережает материальный объект, мысленно его воспроизводит, строит, то есть является особым мыслительным действием. Теоретическое мышление складывается из двух основных операций: абстрагирования и содержательного обобщения.

**Абстрагирование** – это мысленное выделение существенных признаков, связей, свойств конкретного предмета, явления и отвлечение их от других признаков.

**Содержательное обобщение** – это объединение наиболее существенных характеристик объекта, определяющих возможности и способы (принципы) его преобразования, выделенные в результате абстрагирования. Это содержательное обобщение свойств предмета составляет содержание соответствующих понятий.носителем этого понятия является общий способ (принцип) его преобразования, а не правило, не словесное определение понятия.

Теоретическое мышление в системе развивающего обучения рассматривается нами не только как неотъемлемая часть этого процесса, но и как его конечный результат.

Таков сделанный очень кратко и контурно морфологический аспект анализа системы развивающего обучения.

Теперь возникает вопрос: что представляет собой «клеточка», наименьшая структурная единица этой системы?

Попробуем прежде всего наметить ее характерные черты.

1. Разрешение противоречия, заложенного в «клеточке» ведет к разрешению противоречия более сложного – основного противоречия урока и системы развивающего обучения в целом.
2. В скрытом, свернутом виде в «клеточке» содержится большинство противоречий и действий, присущих системе в целом.
3. «Клеточка» – самая простая целостная совокупность, позволяющая получить минимальный законченный результат в рамках своего целого. Это самая простая форма отношений, за которой уже не существует более «простого целого» процессуального образования. Она предел делимости в системе развивающего обучения.
4. «Клеточка» – это неразвитое начало развитого целого, она обуславливает более развитые формы, являясь их генетической основой.
5. Будучи простейшим для всей системы, такой процесс позволяет увязать структурно между собой все остальные элементы и связи, воспроизведя их в разнообразных структурных зависимостях.
6. Хотя «клеточка» и является генетически исходной всей системы, она тем не менее содержит в себе далеко не все, а только существенные характеристики, никогда не выражая всей сущности системы развивающего обучения. Но именно от этого простого прокладывается путь к анатомии сложного.

Опираясь на эти критерий, мы признаем за наименьшую структурообразную единицу урока и системы развивающего обучения процесс решения учебной задачи, который начинается его возникновением и завершается решением этой задачи. Это – целостный акт совместной деятельности учителя и учащихся, дающий конкретный результат.

Однако, для того чтобы иметь возможность глубоко анализировать любой урок развивающего обучения, мало познать содержательный аспект системы развивающего обучения, нужно познакомиться со структурой данной системы.

### **Структура системы развивающего обучения**

Начнем ее характеристику с рассмотрения *целевых связей*, которые носят системообразующий характер, объединяя в единое целое все компоненты системы. От цели зависит конкретизация смысла содержания, функций содержания учебного материала, метода, формы организации познавательной деятельности учащихся. От нее зависит и тип учебной активности школьников. Именно соответствие содержания каждого компонента системы ее цели обеспечивает их соответствие друг другу, целостность системы и достижение высокого конечного результата ее функционирования.

Средством достижения цели системы развивающего обучения является взаимодействие, взаимосодействие друг другу порождаемых ею содержания учебного материала, метода и формы организации познавательной деятельности учащихся.

Связи между целью системы развивающего обучения и всеми ее компонентами носят существенный, необходимый характер. По своему содержанию они являются причинно-следственными связями подчинения, где цель системы является причиной, а характер, содержание, структура, особенности функционирования компонентов системы – следствием.

## **I. Связь содержания учебного материала с методом обучения и определение влияния метода на содержание учебного материала**

Основным содержанием развивающего обучения, как известно, является система научных понятий, она есть предпосылка и основание самостоятельного построения способов решения учебных задач определенного класса. С одной стороны, учебный материал как бы мертв до тех пор, пока в действие не вступает метод, но и метод не может реализоваться без учебного материала.

Решение учебной задачи можно рассматривать как структурообразующую единицу учебной деятельности, которая ставит своей целью выявление, анализ и обобщение объективных оснований, способов осуществления тех или иных действий. Следовательно, и возникновение учебной деятельности связано с использованием в нем учебных понятий, пока они не включены в опыт ребенка, у него не может быть и учебной деятельности. Вот почему эту связь можно отнести к группе связей порождения, дающих возможность определить источники возникновения, рождения того или иного явления, по содержанию отнести ее к атрибутивным связям, соединяющим данный элемент с атрибутом другого, т.е. с таким его свойством, без которого данный элемент существовать не может. Уничтожение этого свойства ведет к уничтожению элемента – его обладателя. По характеру эту связь можно назвать существенной и необходимой, по структуре – связью исходного направления ПОНЯТИЕ → УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА.

Но у связи «содержание учебного материала → метод» есть и другая характеристика. Дело в том, что включение понятия в учебную деятельность оказывает непосредственное влияние на характер последней. Понятие, фиксирующее общий принцип решения задач определенного класса, включаясь в учебную деятельность, превращает учебно-практическую задачу в учебно-исследовательскую, так как теперь ученик вынужден исследовать ее условие с позиций и при помощи понятия. Далее. Переход к анализу системы понятий знаменует следующую ступень в развитии учебной деятельности, когда учебно-исследовательская задача трансформируется в учебно-теоретическую.

При таком ракурсе рассмотрения этой связи меняется ее содержание и структура. Она превращается в связь субстанциональную, относящуюся к группе связей порождения. Метод здесь связан с понятием, которое как бы

является субстратом, материалом, содержанием МЕТОДА – УЧЕБНОЙ ЗАДАЧЕЙ и учебной деятельности, оказывающей влияние на характер их развития. По характеру эта связь существенная и необходимая. По структуре – прямая (понятие: метод), где элементы связи непосредственно связаны друг с другом, обуславливают друг друга.

Наконец, у связи «содержание учебного материала П метод» есть еще один аспект, мимо которого пройти нельзя.

Дело в том, что за каждым понятием скрыто особое предметное действие (или система таких действий), без выявления которого невозможно раскрыть механизмы возникновения и функционирования такого понятия. Таким образом, понятие и опирающиеся на него предметные действия выступают как две неразрывно связанные между собой стороны одного предмета усвоения. Познаются не только существенные характеристики самого понятия, но и те предметные действия, при помощи которых они познаются. Способы действия, а не словесное определение, являются той исходной формой, в которой понятия выделяются и становятся достоянием сознания и практической деятельности ученика. По содержанию эта связь атрибутивная. Раскрыть атрибут – значит раскрыть одну из сторон сущности объекта. Для развивающего обучения – это связь необходимая, осуществляемая постоянно, но структура суммативная (А+В), участники связи образуют общий комплекс.

Теперь попробуем посмотреть, каким образом метод влияет на содержание учебного материала.

Усвоение школьниками всех теоретических знаний и соответствующих умений происходит в процессе решения учебных задач. Система решения учебных задач пронизывает всю программу предмета от начала до конца, образуя учебную деятельность. Содержание учебной деятельности в основном определяет содержание учебного предмета, логика которого диктуется логикой формирования учебной деятельности. Таким образом, метод в данной связи оказывает воздействие на формирование именно такой структуры учебного материала, которое требуется для успешного осуществления учебной деятельности. Конструирование метода является причиной, а соответствующее конструирование учебного материала – следствием. Метод в этой связи является ведущим.

Далее. Содержание, глубина преобразования учебного материала определяется тем составом учебно-продуктивных действий, которыми владеет ученик, степенью их сформированности и освоенности. По содержанию – это причинно-следственная связь изменения, по структуре – исходного направления  $A \bullet \rightarrow B$ .

## **II. Далее. Определим, каким образом содержание учебного материала связано с коллективно-распределенной деятельностью и как последняя влияет на первую.**

Первой предпосылкой включения ученика в коллективно-распределенную деятельность является системная организация понятийного содержания обучения. Форма организации познавательной деятельности учащихся не может быть

безразличной по отношению к содержанию учебного материала. Как пишет Г.Л. Цукерман в своей книге «Виды общения в обучении»: «Системно организованный, знакомо оформленный материал научных понятий является оптимальным для того, чтобы ребенок учился обнаруживать границы своих возможностей, видел необходимость изменять, дополнять, перестраивать свои ограниченные возможности работы с данным материалом». Возможности и результативность коллективно-распределенной деятельности во многом зависят от содержания и логики построения учебного материала. Для организации коллективно-распределенной деятельности, включения ученика в учебное общение необходимо такое содержание учебного материала, которое может быть выявлено и усвоено только посредством коллективно-распределенной деятельности между учителем и учениками, между учащимися.

Если учебное сотрудничество строится на материале научных понятий, то содержанием совместной работы детей и взрослых становятся рефлексивные знания о собственном знании и незнании – основа умения учиться. На наш взгляд, это функциональная связь, при которой изменение одного из объектов сопровождается (именно сопровождается, а не вызывается) определенным изменением другого. По структуре – это связь прямая, где оба объекта непосредственно связаны друг с другом, обуславливают друг друга.

Поскольку речь идет о взаимодействии компонентов системы развивающего обучения, попытаемся проследить, какое влияние на содержание учебного материала оказывает форма организации познавательной деятельности учащихся.

Коллективно-распределенная деятельность, с одной стороны, требует для своего успешного осуществления определенной структуры учебного материала (система понятий), а с другой стороны, оказывает определяющее влияние на его усвоение. Это структурная связь, относительно устойчивая, характеризующая взаимодействие двух важнейших компонентов системы, как единого целого.

Чтобы теоретическое понятие стало реальным средством детского мышления, оно должно быть сначала использовано как средство взаимодействия учеников и учителя, как средство координации точек зрения всех участников решения учебной задачи. По содержанию – это связь субстанциональная, т.е. связь объекта с определенным субстратом, содержанием другого объекта. По характеру – необходимая, по структуре – связь последовательного направления.

**III. Немаловажное значение играет связь процессов усвоения теоретических понятий с формированием, теоретического мышления.** Усвоение ребенком нового для него типа знаний – научных понятий приводит к формированию логического мышления понятиями, к понятийному теоретическому мышлению.

Теоретическое мышление оперирует научными понятиями. Понятие выступает в нем, как форма мыслительной деятельности, которая отражает определенный материальный объект, мысленно его воспроизводит, строит, т.е. является особым мыслительным действием.

Абстракция и содержательное обобщение получают свое выражение в форме теоретического понятия, которое служит способом выведения особенных и единичных явлений из их всеобщей основы. Это связь атрибутивная, необходимая, по структуре – синтетическая, при которой сохраняется специфика частей системы, но каждая часть в такой же степени является частью целого, в какой сама эта часть может быть понята лишь с помощью отражения в ней целого.

Необходимо отметить еще один ракурс этого направления связи содержания учебного материала с теоретическим мышлением.

Конструируемая в процессе решения учебной задачи модель, отражающая особенности предмета и возможности его преобразования по своей сути **фиксирует содержание научного понятия**, а способы построения такой модели понятия оказываются способами содержательного анализа и обобщения свойств и отношений предмета. Будучи освоенными и перенесенными во внутренний (идеальный) план, они становятся операциями теоретического мышления, опираясь на которые, ученики получают возможность самостоятельно находить способы решения разнообразных теоретических и практических задач. Думается, что такая связь по содержанию является субстанционально-функциональной, т.к. это – связь объекта (теоретического мышления) с определенным субстратом, материалом, содержанием другого объекта (содержанием учебного материала), без которого, в сущности, второе существовать не может. Но одновременно с этим данная связь является функциональной, т.к. между объектами связи устанавливается одновременная зависимость, одновременное взаимодействие. Суть функциональной связи состоит в одновременности действия объектов. Это – связь сопровождения, сопутствия, параллельного изменения.

Естественно, что и процесс формирования и развития теоретического мышления не может не оказывать влияния на процесс освоения понятий, на процесс его превращения в основание практического описания объекта. Дело в том, что превратиться в такое основание оно может лишь при условии, когда, выступая в качестве предмета усвоения, оно излагается в логике восхождения от абстрактного (общего) к конкретному (частному).

Это – связь атрибутивная, существенная, с так называемой структурой встречного направления  $A \rightarrow \leftarrow B$ .

#### **IV. Связи метода обучения с коллективно-распределенной деятельностью**

Связь здесь прямая и существенная, ибо учебная задача, процесс ее решения – база для развертывания обучения, опирающегося на коллективно-распределенную деятельность. Учебная задача – это единица педагогического взаимодействия, в границах процесса ее решения развертываются и взаимодействуют педагогическая деятельность учителя, учебная деятельность учащихся и их учебное общение. Процесс решения учебной задачи, от начала до конца, является наименьшей структурообразующей единицей развивающего обучения, в которой фокусируется все: освоенность школьниками основных компонентов учебной деятельности, осознание учащимися системы понятий



курса, умение оперировать ими, формирование новых способов действий, умение совместно работать в ходе учебной дискуссии, заинтересованность в процессе познания, самостоятельность и организованность. Именно в процессе решения учебных задач можно определить уровень педагогического мастерства педагога, от которого зависит эффективность коллективно-распределенной деятельности. От степени участия учителя в этой деятельности, от степени его участия в решении учебной задачи зависит участь коллективной деятельности, будет ли она таковой или превратится (как это нередко и происходит) в индивидуально-автономную. Связь эта атрибутивная и существенная.

В то же время налицо существует непосредственное влияние самой коллективно-распределенной деятельности на процесс решения учебной задачи, на учебную деятельность учащихся. Предъявлять учебную задачу, осуществлять ее решение, опираясь на учебную деятельность вне коллективно-распределенной деятельности учащихся, невозможно. Коллективно-распределенная деятельность – «ключ к зажиганию», «запуску» учебной деятельности, основа для ее осуществления учеником. Это связь атрибутивная, необходимая, она создает возможности для осуществления учебной деятельности, дает учителю дополнительные мотивационные средства для вовлечения детей в обучение, органически сочетая на уроках обучение и воспитание, строит деловые и человеческие отношения детей.

#### **V. Связь метода обучения с теоретическим мышлением**

Теоретическое мышление формируется в ходе решения учебных задач, в процессе учебной деятельности. По содержанию это – причинно-следственная связь изменений одного и того же уровня, в котором один из объектов обязательно является ведущим, воздействующим на ведомый. По характеру связь носит необходимые черты. По структуре – прямая.

Особенность теоретического мышления заключается в том, что оно обращено не только во вне, на объект изучения, но и внутрь, на себя, на свои основания, средства, способы, что является основой рефлексивности, а это не может не отразиться на дальнейшем совершенствовании учебной деятельности в процессе решения учебных задач, «...теоретическое мышление, интенсивно формирующееся в процессе развивающего обучения, – пишет Н.В. Репкина в своей работе «Что такое развивающее обучение?», – становится надежным фундаментом интеллекта, способного обеспечить разумный выбор целей, средств и способов их достижения на основе понимания реальной ситуации, учета объективных условий и своих возможностей, критической оценки собственной деятельности и ее результатов». Таким образом, развитие и углубление теоретического мышления способствует не только совершенствованию учебной деятельности в начальном звене, но и создает важнейшие предпосылки перехода учащихся к самостоятельным формам учебной деятельности в среднем звене. Здесь налицо одновременная зависимость, одновременное взаимодействие, эта связь параллельного изменения, существенная и необходимая, отражающая обратное влияние на породившую ее основу ( $B \int A$ ).

## **VI. Связь коллективно-распределенной деятельности с формированием теоретического мышления и влияние последнего на эту деятельность**

Формирование теоретического мышления может быть успешным только в том случае, если оно осуществляется в форме учебной дискуссии, учебного диалога, в процессе которых происходит «обмен» деятельности. Необходимым условием исследования является критическое сопоставление используемых методов и получаемых результатов с методами и результатами других учеников. Эта связь атрибутивная и необходимая.

Процесс формирования и углубление теоретического мышления не может не оказывать обратного влияния на коллективно-распределенную деятельность.

Мышление, направленное на поиск; новых свойств предмета, оказывается мощным стимулятором для развития восприятия, наблюдательности, творческого воображения, памяти. А это не может не способствовать не только дальнейшему совершенствованию коллективно-распределенной деятельности, но и создает определенные предпосылки для постепенного перевода ее в более старшем возрасте в индивидуальную учебно-поисковую деятельность.

Такова в общих чертах структура системы развивающего обучения. Охарактеризовать все ее связи, видимо, невозможно, ибо их бесчисленное множество. Мы выделили, на наш взгляд, основные, то есть такие, без которых она или не может полностью решать свои задачи, либо не может функционировать вообще. Но даже такой анализ на уровне подсистем позволяет нам сделать некоторые выводы о структуре развивающего обучения (см. схему 7).

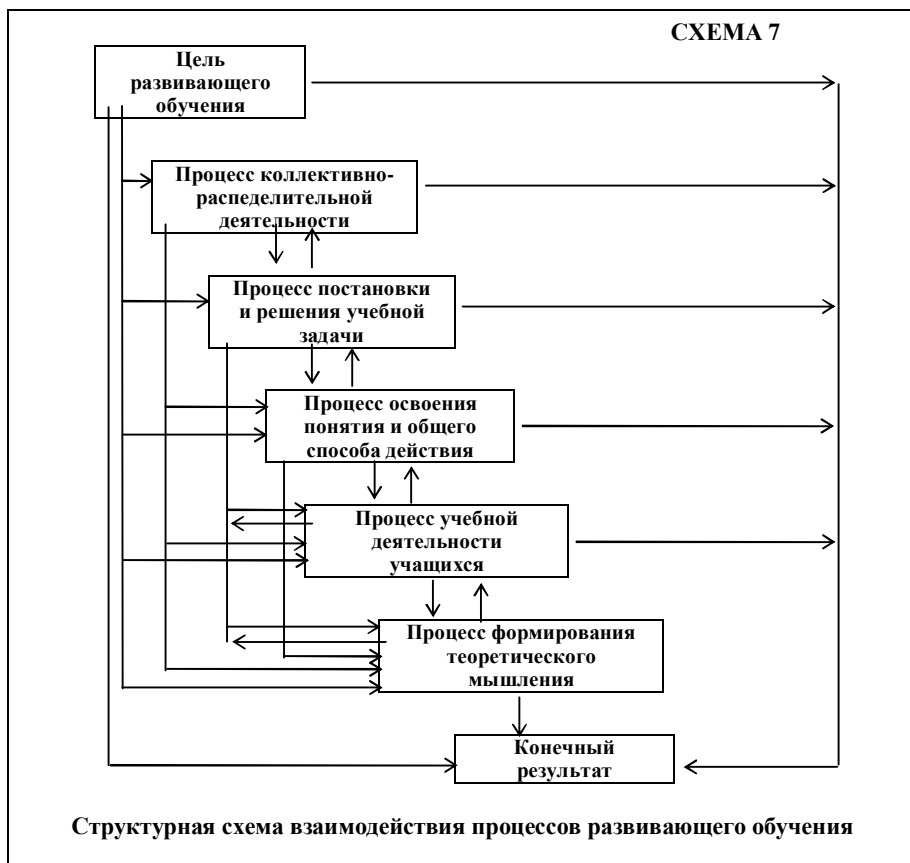
**Во-первых**, структурный аспект анализа убедительно доказывает, что развивающее обучение – это такая система, в которой результаты функционирования одного структурного подразделения усваиваются функционированием другого, и только их постоянное взаимодействие и взаимосодействие обеспечивают эффективность взаимодействия системы в целом. Каналами, при помощи которых обеспечивается перевод результатов функционирования одной подсистемы на другую, являются системообразующие и прежде всего целевые связи.

**Во-вторых**, поскольку в структуре системы прослеживается прямое или опосредованное влияние, воздействие одной подсистемы на другую, можно утверждать, что даже на уровне подсистем имеет место сложная цепь связей.

**В-третьих**, поскольку в данной структуре одна подсистема связана со всеми остальными, мы можем сделать вывод, что структура системы развивающего обучения характеризуется разветвлением связей. При этом, если имеет место связь одной подсистемы с несколькими, мы делаем вывод о наличии разветвления входов. Но если с той или иной подсистемой связано несколько других подсистем, мы говорим о наличии разветвления выходов.

**В-четвертых**, можно сделать еще один вывод. Каждая подсистема так соотносится с другими, что трансформация любой из них обязательно должна

вызвать изменения во всех остальных и в системе в целом. Ликвидация одной из них приведет к распаду системы.



Данная структура, знание ее связей позволяет учителю и руководителям школ развивающего обучения предотвратить в какой-то степени профанацию развивающего обучения, искажение его сути и результатов.

Кроме того, знание структуры системы развивающего обучения является, на наш взгляд, незаменимым подспорьем для овладения анализом урока в этой системе.

В ходе теоретической и методической подготовки учителей знание структуры является основной для более глубокого осмысления всей технологии развивающего обучения.

Теперь, как бы в виде заключения, сведем вместе основные позиции различных методик традиционного и развивающего обучения.

## **Традиционная система обучения**

1. Цель: дать минимум, оптимум знаний, умений и навыков. Подготовить ученика к выполнению тех или иных функций в общественной жизни. Здесь развитие личности – непосредственное, стихийное следствие обучения.

2. Психолого-педагогическое основание (фундамент) традиционного обучения заключается в утверждении, что развитие течет спонтанно по внутренним законам, а обучение, по выражению Л.С. Выготского: «плетется в хвосте детского развития», опираясь на сложившиеся вне учебной предметности психические структуры. Педагогическим следствием этой позиции стал принцип доступности учебного содержания, идея обучения с гарантированными результатами. Отсюда все обучение сводится в основном к упражнению памяти, воображения, восприятия, представляет собой заучивание большого класса разнообразных правил, способов решения частных задач.

3. Ребенок – «объект» обучения. Он именно ученик, на которого направлено воздействие учителя. Деятельность идет от учителя, а ребенок в силу его пассивности часто бездеятелен.

## **Развивающая система обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова**

1. Сформировать у ребенка определенные способности (рефлексия, анализ, планирование) по самосовершенствованию. Воспитать учебную самостоятельность, добиться превращения ученика в субъекта процесса учения, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Здесь развитие личности – прямой, а не опосредованный результат. Знание в данной системе является не самоцелью, а только средством развития.

«Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя» (Д.Б. Эльконин).

2. Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы, которые лежат в зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

В педагогической практике это выглядит так: если ребенок работает не в зоне своего освоенного умения, а в зоне ближайшего развития, где при определенных условиях он может прорваться и решить задачу, которую он раньше не решал, то механизм, который позволил ребенку прорваться, может быть педагогом зафиксирован, культурно интерпретирован и возвращен ребенку как присвоенная способность.

Обучение идет впереди развития, и педагог может помочь ребенку сформировать еще не оформленные способности и тем способствовать его развитию.

3. Ребенок – субъект учения – источник энергии, активности, деятельности. Он – партнер учителя в учебно-воспитательном процессе, он не ученик, а учащийся, т.е. учащий себя под руководством учителя.

Деятельность идет от ребенка, сам процесс получения знаний приобретает характер учебной деятельности.

4. Цель деятельности учителя и ученика – усвоение способа действий путем показа и тренировки. Дается «рецепт» действия. Каждое усвоенное ребенком умение, как в бусах, нанизывается одно на другое и при первом же столкновении с учебной задачей рассыпается.

5. Учебный процесс протекает через передачу учебной информации учителем, показ и тренировку. Главное – усвоить знания, сформировать навыки и умения. Общие представления опираются на эмпирический опыт, подчиняя его формирование рассудочным правилам.

6. Предметом совместной деятельности учителя и ученика является учебный материал, знания, умения, навыки. Педагог преподает, передает информацию, а ученик ее усваивает.

7. Как мы уже писали, традиционное обучение ставит своей задачей усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков.

8. Навыки, умения, знания усваиваются в основном через вербальный способ, показ и тренировку, повторение и практические занятия. Понятие здесь – абстрактная форма, облеченная в словесную формулировку.

9. Основные методы связаны с объяснением и показом.

10. В традиционной школе единицей педагогического действия является урок или мероприятие. При этом вначале выбирается единица педагогического учебного материала, а потом единица

4. Цель учебной деятельности заключается не просто в усвоении способа действия, а в усвоении теоретического основания, на котором строятся способы действий, т.е. усвоение принципа построения действий. Принцип дает возможность человеку осуществлять целые серии действий данного класса, а не одно учебное действие.

5. Общий принцип действия через показ и проверку не усвоить. Его нужно извлечь из способа и обобщить, т.е. провести элементарное исследование, формирующее теоретическое мышление. Общий принцип действия по существу составляет содержание теоретического знания и является сущностью понятия.

Здесь овладение способом решения задачи важнее, чем факт овладения самим материалом.

6. Предметом совместной деятельности ученика и учителя является учебная деятельность, которая, конечно, предполагает определенный учебный материал. Учитель не преподает, а организует учебную деятельность.

7. В развивающем обучении усваивается не просто сумма знаний, а определенная система понятий, которая и является основным компонентом содержания развивающего обучения. Формируется понятийное мышление.

8. Содержание понятий вскрывается при помощи предметных действий. Понятие здесь выступает не как форма словесного описания, а как основание его практического преобразования. Ученики все время оперируют характеристиками.

9. В развивающем обучении основные методы связаны с организацией деятельности детей.

10. В развивающем обучении единицей педагогического взаимодействия является учебная задача, все предметное содержание здесь построено через систему учебных задач. Здесь вначале выбирается единица учебного действия, а потом уже педагогический материал. Цель учебной задачи и ее результат состоит в изменении

педагогического действия.

11. В традиционной школе цель урока, цель упражнения навязываются ребенку сверху – взрослыми. Принял ли ребенок данную цель, правила игры учителя, педагога практически не волнует. Фактически на уроке происходит декларация определенных целей и задач.

12. Моделирование в обучении используется случайно, спорадически. Его осуществление во многом зависит от инициативы и творческого настроя учителя.

13. В традиционной системе обучения используются такие формы познавательной деятельности учащихся, как: фронтальная, индивидуальная, групповая, коллективная. Эта методика в принципе технологизируется, в ее основе лежит алгоритм, демонстрация, подражание.

Если ребенок не успевает после пяти повторений, то надо показать и повторить еще двадцать пять раз.

самого ученика, т.е. действующего субъекта, которое заключается в овладении им определенными способами действия, а не в изменении предметов, знаний, с которыми действует ученик.

11. В развивающем обучении учитель должен добиться того, чтобы ребенок принял на себя эту задачу, сформулировал ее сам для себя, а для этого его необходимо столкнуть с такой ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих способностей.

12. Моделирование является важнейшей составной частью формирования учебной деятельности. Оно – инструмент выяснения внутренней связи в объекте изучения. Модель здесь является носителем формы фиксации знаний о внутреннем строении объекта изучения, она помогает ученику выявлять и конкретизировать способы действия, применять их для решения новых вариантов учебных задач.

13. В развивающем обучении основной формой является коллективно-распределенная деятельность. В ходе решения учебной задачи возникают ситуации, когда все имеющиеся у ребят способы действий оказываются непригодными для ее решения, требуется специальное искусство педагога, чтобы создать ситуацию, в которой нашелся хотя бы один догадливый ученик. Учитель не может задавать наводящие вопросы, он не может дать прямого ответа.

Догадка одного ученика, по сути дела, подготавливается учебным диалогом, он, по сути дела, коллективно подготовлен и тем самым коллективно распределен. За счет построения учителем целой серии ситуаций, требующих догадок, за счет рефлексии догадок практически каждый ребенок упражняется в прорывах, при этом коллективно-распределенные действия постепенно должны интериоризироваться.

Таким образом, вся работа в классе выстраивается через организацию коллективно-распределенной деятельности между учителем, учеником и учеником-учеником. А основной формой работы является учебный диалог.

В этом принципиальное отличие методики развивающего обучения от традиционного. Она не

технологизируема. Если ребенок не сообщает, не догадывается, то можно сколько угодно призывать его к тому, чтобы он думал. Но нельзя продемонстрировать, алгоритмизировать догадку, мысль.

Конечно, наряду с коллективно-распределенной деятельностью, в ходе процесса используются и традиционные формы организации познавательной деятельности учащихся, но уже как вспомогательные.

14. Вся система обучения достаточно инертна по отношению к способам действия учащихся.

15. Не обращается внимание на самоконтроль учащихся своей деятельности. Широко используется внешний контроль учителя за деятельностью учеников на уроке.

16. Технология традиционного обучения чрезвычайно слабо учитывает психологические особенности возраста учащихся и ведущей деятельности, вытекающей из них. В какой-то степени она противоречит человеческой сущности.

17. Традиционный процесс обучения авторитарен по своей конструкции и, естественно, носит авторитарный характер, являясь в связи с этим определенным тормозом в развитии личности.

18. Учебный процесс очень слабо сфокусирован на успехи и радостные переживания детей.

14. Способ действия является важнейшим компонентом преобразования и усвоения системы понятий. Он отражает процессуально-методическую сторону учебной деятельности.

15. Ведущее место уделяется вопросам формирования самоконтроля учащихся (внутреннего контроля) в виде внимания и особенно рефлексивному виду самоконтроля, как важнейшему условию эффективности учебных действий учащихся.

16. Технология развивающего обучения полностью основывается на учете возрастных особенностей учащихся и построена на основе принципа ведущей деятельности.

17. Весь процесс учения построен на принципе сотрудничества, соучастия. Широко используются все три вида общения: учебное сотрудничество детей между собой, учебное сотрудничество детей с учителями, сотрудничество школьника с самим собой, изменяющимся в процессе учения.

18. Весь процесс учебной деятельности основан на организации радостных переживаний познания, на коллективном труде, на самоуправлении и самореализации личности, на организации успеха.

«Основные позиции различных методик традиционного и развивающего обучения» составлены на основании следующих работ:

1. Воронцов А.Б. Анонс и книга «Внутришкольный контроль в системе развивающего обучения»// Феникс: Межрегиональный вестник школ развития личности. – Май, 1994. – №1.

2. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992.
3. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. – Рига, 1992.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.

Теперь, когда мы чуть-чуть приоткрыли (конечно, наряду с другими авторами) теоретическую завесу, скрывающую системность, многомерность, многогранность, динамичность, целостность урока, можно дать ему определение, хотя их уже дано было немало.

Ю.К. Бабанский считает, что «Урок – форма организации обучения, которая обеспечивает активную и плановую учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста и уровня подготовки (класса), направленную на решение поставленных учебно-познавательных задач» [144].

Махмутов М.И. дает такое определение уроку: «Урок – это систематически применяемая (в определенных временных границах) для решения дидактических задач – образования, воспитания и развития учащихся (объединенных в коллективе класса) – основная форма организации обучения, обеспечивающая реализацию в едином процессе содержания, средств, форм, методов обучения» [111].

Однако оба эти определения отражают прежде всего внешние функции урока и внешние его характеристики (как применяется? для чего применяется? что обеспечивает? и т.д.), но не вскрывают его системную сущность.

Более ярко выражено системное видение урока у Г.Д. Кирилловой: «Урок – это целостная система, которая определенным образом функционирует и развивается. На каждом этапе работы в соответствии с определенной познавательной задачей содержание учебного материала, методы и способы организации представляют собой единое целое, устанавливаются контактные связи между деятельностью учителя и учащихся. С решением одной познавательной задачи возникает новая. Решение новой задачи связано с перестройкой системы дидактических средств» [72]. И хотя это не строгая дефиниция, а скорее описательная характеристика, но суть схвачена, по нашему мнению, точно: «Урок – это целостная система», за этим выражением скрыт целый «узел» характеристик, раскрывающих сущность урока.

Думается, что урок можно определить следующим образом: «Это целеустремленная, целостно-динамическая система взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и функций, выражающих цели, содержание, диалектику управления и самоуправления познавательной деятельностью учеников, средства и условия ее организации».

Говорят, что чем более полно наше представление о сущности того или иного явления и взаимосвязи его с другими, тем больше появляется возможностей направленного воздействия на его совершенствование и развитие. Управление основано на постулате знания. Вот почему руководителю, стремящемуся у себя в школе включить урок в режим развития



и научиться системно его анализировать, надо его глубоко знать. Именно в этой связи вся вторая часть этой книги посвящена уроку.

А теперь, прежде чем приступить к чтению второй, последней и основной части книги, попробуйте ответить самому себе на следующие вопросы:

1. В чем заключается значение исходных теоретических положений, лежащих в основе осуществления урока, для его анализа?
2. Что дает четкое представление о содержании всех трех аспектов цели урока учителю, конструирующему урок, и руководителю, его анализирующему?
3. В чем заключается целесообразность деятельности учителя в ходе осуществления урока?
4. Каким образом декомпозируется триединая цель урока при его проектировании и осуществлении?
5. Как вы считаете, в чем заключается сущность урока?
6. Подумайте и раскройте для себя выражение «Урок – целостная, динамическая, сложная система»? Какие характеристики скрыты за этим выражением?
7. Что является наименьшей структурообразующей единицей урока, имеющей предел делимости в его границах в традиционной и развивающей системе обучения?
8. Восстановите в памяти микроструктуру урока традиционного.
9. Каковы воспитательные и развивающие способности учебно-воспитательного момента в традиционном уроке?
10. Можно ли использовать существующую типологию урока в развивающем обучении? Или она уже исчерпала свои возможности?
11. Что такое система развивающего обучения?
12. В чем состоит коренное отличие системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова от традиционной?

«Урок — основной участок учебно-воспитательного процесса, на котором учитель ежедневно осуществляет образование, воспитание и всестороннее развитие учащихся...

...Урок является той главной сферой интеллектуальной жизни воспитанников, — писал В.А. Сухомлинский, — в которой повседневно происходит духовное обогащение умудренного жизнью наставника и его питомцев, вступающих на первые ступеньки жизни...

...Урок – в центре внимания и забот опытного директора. Опыт убеждает, что посещение и анализ уроков – важнейшая работа директора, от ее высокого научного уровня зависит очень много: интеллектуальное богатство жизни педагогического и ученического коллективов, методическое мастерство педагогов, многогранность запросов и интересов учащихся. От повседневного совершенствования урока, осуществляемого благодаря вдумчивому анализу руководителей, зависит культура всего педагогического процесса в школе» [195].

О том, что такое педагогический анализ урока, как анализировать урок, и о многом другом мы постараемся рассказать во второй части нашей книга.

**В добрый путь!**