

Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы.

Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием

В. В. Давыдов,
доктор психологических наук, профессор;
В. В. Репкин,
кандидат психологических наук

В ближайшие годы учителям V–IX классов все чаще придется иметь дело с учениками, которые обучались в начальных классах по программам развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) и которые отличаются своим учебным потенциалом от сверстников в традиционной начальной школы. Это обстоятельство не только открывает перед учителем-предметником заманчивые перспективы, но и налагает на него дополнительную ответственность. Ему придется думать над тем, чему и как учить этих детей, чтобы не ослабло их желание активно познавать мир и самих себя, чтобы не иссяк импульс к интеллектуальному и духовному саморазвитию. Найти ответы на эти вопросы будет нелегко хотя бы потому, что в настоящее время разработка программ и учебников развивающего обучения для средних классов только начинается, да и практический опыт такого обучения пока ограничен и недостаточно систематизирован. Тем не менее, искать ответы на эти вопросы придется. Цель настоящих рекомендаций — помочь руководителям школ и учителям наметить основные ориентиры на пути этих поисков.

1

Приступая к организации развивающего обучения в V–IX классах, учитель должен отчетливо представлять как принципы этого обучения в целом, так и его важнейшие особенности на разных этапах.

Исторически сложившаяся система школьного образования при всем многообразии его форм подчинена задаче усвоения учащимися определенной суммы знаний, умений и навыков, обеспечивающих им возможность включения в различные сферы жизни общества (производство, коммерция, семья и т. д.) и более или менее успешного функционирования в этих сферах. Развитие учащихся в рамках такой системы рассматривается, с одной стороны, как важнейшая предпосылка успешности обучения, а с другой стороны, как желательный, но всегда непредсказуемый «побочный» эффект.

Между тем еще в начале 30-х гг. выдающийся русский психолог-гуманист Л. С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою прямую и непосредственную цель. Не отрицая необходи-

мости усвоения знаний, умений и навыков (без чего немислимо никакое обучение), Выготский и его последователи рассматривали их не как самоцель, а как важнейшее средство развития учащихся.

Одна из первых попыток реализовать идеи Л. С. Выготского была предпринята Л. В. Занковым, который в 50—70-х гг. разработал оригинальную систему развивающего начального образования. Наиболее полно и последовательно эти идеи были реализованы в рамках подходов, опиравшихся на психологическую теорию деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и др.), которая не только подтвердила реалистичность и плодотворность этих идей, но и привела к кардинальному пересмотру традиционных взглядов на развитие и его соотношение с обучением.

Включение этих процессов в контекст деятельности означало отказ от сведения развития ребенка к развитию его познавательных функций (восприятия, мышления, памяти и т. д.) и выдвигание на первый план процесса его становления как субъекта разнообразных видов и форм деятельности. Такой подход был сформулирован в начале 60-х гг. Д. Б. Элькониним, который, анализируя учебную деятельность школьников, усматривал ее сущность и специфику в самоизменении индивидом самого себя как субъекта. Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения, в которой ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения, как учащийся. Развернутый вид эта концепция приобрела в итоге ряда исследований, осуществленных в 60—80-х гг. под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова¹.

К моменту поступления в школу ребенок, несомненно, уже является субъектом разнообразных видов деятельности. Более того, к концу дошкольного возраста у него формируется потребность в реализации себя как субъекта и расширении сферы этой реализации. Именно эта потребность определяет социально-психологическую готовность ребенка к школьному обучению. Но у него нет ни потребности в самоизменении, ни способности к нему. То и другое может возникнуть только в процессе самого школьного обучения. Реализуется или не реализуется эта возможность — зависит от ряда условий, складывающихся в процессе обучения.

Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, составляет основное содержание процесса развития в школьном возрасте. Обеспечение условий для такого развития и является основной целью развивающего обучения, принципиально отграничивающей его от разнообразных форм традиционного школьного обучения. Своеобразие цели развивающего обучения определяет особенности его содержания, тип учебной активности, на которую оно опирается, методы и формы организации учебного процесса, характер взаимоотношений между его участниками, особенности их общения.

Участвовать в учебном процессе в качестве одного из его субъектов ученик может лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить и критически оценивать общие способы решения возникающих перед ним задач. А это, в свою очередь, возможно при условии, что обучение начинается не с усвоения способов решения частных задач (что характерно для традиционной школы), а с овладения общими способами решения задач определенного класса (лингвистических, математических и т. п.). Овладеть же такими способами ученик может, осознав те свойства и отношения изучаемого объекта (слова, числа), которые определяют закономерности его функционирования, возможности его преобразования и которые составляют содержание теоретических понятий об этом объекте. Система таких понятий, как предпосылка и основание самостоятельного построения общих способов ре-

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989; Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972; Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

шения разнообразных задач, составляет определяющий компонент содержания развивающего обучения.

Если усвоение того или иного действия опирается в конечном счете на возможно более точное его воспроизведение, то для овладения понятием и вытекающим из него общим способом построения действий такой тип учебной активности явно недостаточен. Овладение этим способом выражается в умении, столкнувшись с новой задачей, перестроить известные или найти новые способы действия, отвечающие условиям данной задачи. Для этого ученику предстоит научиться исследовать условия задачи, отыскивать связи между свойствами объекта и возможными способами его преобразования. Именно такая поисково-исследовательская («квазиисследовательская», по определению В. В. Давыдова) деятельность является тем типом учебной активности, который отвечает цели и содержанию развивающего обучения!

Разумеется, осуществить такую деятельность (особенно на начальных этапах обучения) ученик может только с помощью учителя, основная задача которого как раз и состоит в том, чтобы организовывать, направлять и корректировать учебно-исследовательскую деятельность учащихся. Но сделать это, опираясь на традиционные методы обучения, невозможно. При всем их многообразии суть этих методов состоит в том, чтобы как можно точнее задать, объяснить и зафиксировать образец того способа действия, который предстоит усвоить ученикам. Но введение образца в поисково-исследовательскую деятельность лишает ее какого бы то ни было смысла. Организовать ее учитель может, лишь помогая ученикам искать неизвестный способ действия, т. е. включаясь в осуществляемую ими поисковую деятельность в качестве одного из ее участников. Совместное решение учебно-исследовательских задач учениками и учителем составляет важную характеристику метода развивающего обучения.

Реализация такого метода предполагает кардинальное изменение типа отношений между участниками учебного процесса. Прежде всего это относится к отношениям между учениками и учителем. Усвоение заданного образца действия обычно требует от учеников точного выполнения указаний учителя, т. е. опирается на отношения руководства и подчинения. Однако такой тип отношений неприемлем в рамках учебно-поисковой деятельности, которая обесмысливается, как только учитель начинает диктовать ученикам содержание и последовательность их действий. Разумеется, учитель должен направлять действия учащихся и в этом случае, но сделать это он может только «изнутри», решая задачу вместе с учащимися, а не вместо них. Это означает, что его действия и высказывания не могут быть авторитарными и должны быть открыты для обсуждения и оценки в той же степени, что и действия учеников. Вне отношений партнерства, делового сотрудничества между учениками и учителем цели развивающего обучения оказываются недостижимыми.

Учебно-поисковая деятельность по самой своей сути является коллективно-распределенной, поскольку предполагает сопоставление и критическую оценку различных подходов к решению задачи. Чем полнее учтет ученик ход и результаты поисков других учеников, решающих ту же задачу, тем больше у него шансов найти искомое решение. Это порождает у учеников взаимный интерес к работе друг друга, побуждая к ее активному анализу и оценке.

Необходимым условием совместного выполнения деятельности является ее развертывание как диалога, т. е. как сопоставление и анализ различных, но изначально равноправных подходов к задаче, разных логик ее решения. Только в рамках такого диалога каждый из его участников получает возможность преодолеть односторонность своего подхода к решению задачи, ограниченность своего понимания ситуации, благодаря чему совместная деятельность приобретает собственно учебную направленность. Она выражается, в частности, в том, что найденный в процессе диалога общий способ решения задачи остается открытым для критической оценки и коррекции при столкновении с новым, ранее не учитывавшимся

подходом к решению задачи, новыми условиями и обстоятельствами и т. п. Именно такой диалог является внутренне присущей развивающему обучению формой организации учебного процесса, отличающейся от форм организации учения, направленного на усвоение заданного способа действия, которые всегда подчинены зафиксированной в нем «правильной» логике, т. е., по сути, являются монологическими.

С перестройкой отношений между участниками учебного процесса и форм его организации связаны особенности коммуникативных компонентов развивающего обучения, которые приобретают характер интенсивного межличностного общения, а не вырождаются в обезличенный обмен информацией, как это чаще всего бывает в условиях индивидуализированного усвоения тех или иных способов действия, задаваемых учителем.

Таким образом, развивающее обучение, реализующее теоретическую концепцию Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, представляет собой целостную педагогическую систему, которая по своим целям, содержанию, типу учебной активности школьников, методам обучения, характеру взаимоотношений между участниками учебного процесса, формам его организации и коммуникативным процессам альтернативна системе обучения, сложившейся в рамках традиционной общеобразовательной школы.

2

В процессе становления школьника как субъекта учения (учебной деятельности) выделяются три качественно своеобразных этапа развивающего обучения, основная цель которого как раз и состоит в том, чтобы обеспечить оптимальные условия для развития учащихся в качестве субъектов учения. На каждом из этапов эта общая цель развивающего обучения конкретизируется, выступая как особая педагогическая задача, в соответствии с которой видоизменяются все основные характеристики учебного процесса; т. е. его содержание, формы учебной активности учащихся, методы и формы ее организации, характер взаимодействия между участниками учебного процесса, особенности их общения.

Основная цель первого этапа развивающего обучения — формирование психологических механизмов учебной деятельности, т. е. механизмов, позволяющих ученикам ставить перед собой очередную учебную задачу и находить средства и способы ее решения. Важнейшим условием достижения этой цели является включение в деятельность учащихся понятия, т. е. той особой формы знания, в которой фиксируется общий способ построения определенного класса действий с изучаемым объектом. Именно на это рассчитаны программы начального этапа развивающего обучения, прежде всего программы начального обучения русскому языку и математике².

Поскольку понятие представляет для ребенка принципиально новый тип знаний, отсутствовавший в его житейском эмпирическом опыте дошкольной жизни, для его включения в деятельность учащихся необходимы некоторые предпосылки. Важнейшей из них является расчленение ситуации действия (задачи) на цель, условия, средства и способы ее достижения, а также осознание того факта, что способы действия (решения задач) обусловлены объективными свойствами предмета. Именно на это и рассчитаны исходные учебно-практические задачи на построение буквенных записей звучащего слова (русский язык) или измерение величин (математика). В процессе решения этих задач интенсивно формируются такие важнейшие учебные действия, как содержательный анализ свойств объекта, с которым действуют учащиеся, и моделирование, позволяющее зафиксировать выделенные

² В последние годы в ряде школ в начальных классах используются программы развивающего обучения естествознанию, литературе (как предмету эстетического цикла), изобразительному искусству и некоторым другим учебным предметам. Однако решающее значение для достижения целей первого этапа развивающего обучения имеет реализация его принципов именно в процессе изучения русского языка и математики.

свойства «в чистом виде» и соотнести с ними общий способ действия. На этой основе у ребенка, с одной стороны, возникает интерес к способу осуществления того или иного действия, выступающий в функции смыслообразующего мотива деятельности, а с другой стороны, начинают интенсивно формироваться действия контроля за осуществляемой деятельностью и опирающиеся на них действия содержательной оценки результатов этой деятельности.

Введение во втором полугодии I класса понятий (понятия фонемы в курсе русского языка и понятия позиционного числа в курсе математики) существенно расширяет возможности учащихся. Опираясь на зафиксированные в этих понятиях общие способы орфографических и вычислительных действий (фонематический принцип русского письма и поразрядный принцип действий с позиционным числом), они оказываются в состоянии затем не только разумно объяснить тот или иной способ действия, предложенный учителем, но и самостоятельно решить целый ряд учебно-исследовательских задач, предполагающих установление способа проверки разнообразных орфограмм или «правил» сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел. В процессе решения этих задач интенсивно формируется такой важнейший механизм учебной деятельности, как целеполагание, т. е. умение определить содержание очередной учебной задачи. Качественно преобразуются действие контроля и связанное с ним действие оценки, которые приобретают рефлексивный характер, т. е. начинают опираться не на отдельное «правило», а на понимание общего способа построения осуществляемых действий. Учебно-познавательный интерес, направленный на поиск способов решения новых задач, приобретает все более обобщенный характер.

«Достройка» механизмов учебной деятельности происходит в процессе решения учебно-теоретических задач, связанных с анализом не отдельного понятия, а системы понятий (в курсе русского языка — это система понятий, характеризующая слово как часть речи, а затем система начальных синтаксических понятий; в курсе математики — это система понятий, характеризующая действительное число). В этих условиях рефлексия, возникшая первоначально в сфере контрольно-оценочных действий, начинает все отчетливее проявляться в самом процессе решения учебной задачи, анализа ее условий и поиска соответствующих им средств и способов, т. е. становится важнейшей характеристикой мышления, а вслед за тем и всех остальных познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения). С развитием рефлексии непосредственно связана перестройка действия оценки, которая становится прогностической. На этой основе значительно расширяются возможности целеполагания. Наконец, учебно-познавательный интерес приобретает характер не только смыслообразующего, но и устойчивого побудительного мотива учения.

Как теоретические соображения, так и анализ обширного фактического материала позволяют утверждать, что описанный процесс формирования механизмов учебной деятельности не может быть завершен в рамках современной трехлетней начальной школы. Для этого требуется 4-5 первых лет обучения. Следовательно, при существующей структуре школьного образования учителям-предметникам (и прежде всего учителям русского языка и математики), как правило, предстоит включиться в процесс развивающего обучения на последней стадии его первого этапа. Это обстоятельство придает проблеме включения учителей-предметников в развивающее обучение специфический характер и особую остроту.

Во-первых, отказ учителей-предметников включаться в процесс развивающего обучения (а взяться за эту работу учитель может только добровольно, сознательно сделав свой выбор) и перевод пятиклассников на традиционные программы фактически обесмысливают всю ту работу, которая проводилась в I—III классах, поскольку она остается незавершенной, не доведенной до своего логического конца. В этом случае целесообразно перейти на обычные программы с VI класса, поручив преподавание русского языка и математики в V классе наиболее подготовленным учителям начальной школы. Тем самым будет создана возможность

завершить формирование основных механизмов учебной деятельности, обеспечивающих учащимся желание и умение учиться, что, разумеется, отнюдь нелишне и при обучении по традиционным программам.

Во-вторых, если вопрос о включении учителей-предметников решается положительно, то следует иметь в виду, что проблема преемственности обучения в традиционном ее понимании и вытекающие из такого понимания способы ее решения в условиях развивающего обучения утрачивают свой смысл. В самом деле, эта проблема с необходимостью возникает вследствие разнотипности программ начальной и средней школы: если в начальной школе эти программы подчинены задаче усвоения элементарных практических умений и навыков (прежде всего орфографических и счетных), то программы средней школы направлены на усвоение «основ наук». Отсюда и возникает необходимость адаптировать эти программы (по крайней мере, на первых этапах обучения в средних классах) к уровню фактических возможностей детей, окончивших начальную школу, что предполагает прежде всего более полный учет этих возможностей, т. е. усвоенных учениками знаний, умений и навыков.

В условиях развивающего обучения учителю V класса предстоит не начинать обучение по программе принципиально нового типа, а продолжить и завершить обучение по той же программе, по которой дети учились в I—III классах. Естественно, что ни о какой адаптации этой программы не может быть и речи. Вместе с тем очевидно, что продолжение работы, начатой в начальной школе, потребует от учителя-предметника хорошего понимания содержания этой работы, форм и методов ее организации и т. д. А это значит, что начать готовиться к работе в V классе ему придется по крайней мере за год до того, как он переступит его порог. Только систематически посещая уроки по своему предмету в III классе, тщательно анализируя их с учителем начальной школы, участвуя хотя бы иногда в проектировании этих уроков, учитель сможет понять и реальное содержание того материала, с которым работают третьеклассники и изучение которого ему предстоит продолжить с ними в V классе, и особенности их учебной работы, и методы ее организации. Очень важно, чтобы в конце III класса учитель-предметник подготовил и провел с третьеклассниками хотя бы несколько уроков.

То обстоятельство что учителю русского языка или математики в V классе нужно продолжить обучение по уже существующей программе начального этапа развивающего обучения, несколько облегчает его задачи хотя бы в том отношении, что ему не придется полностью самостоятельно решать проблему, чему учить своих учеников. Тем не менее, он столкнется с рядом трудностей, связанных прежде всего с отсутствием соответствующих учебников и методических материалов.

Особенно острой является проблема с преподаванием математики, поскольку в настоящее время нет учебных пособий, предназначенных для организации развивающего обучения в V и последующих классах. Но, тщательно разобравшись в особенностях программы и методах ее реализации, опытный учитель математики, несомненно, найдет разумный подход к изучению с пятиклассниками десятичных дробей и отрицательных чисел, используя с этой целью и традиционные учебники, и ряд новых, изданных в последние годы учебных пособий.

В несколько более благоприятной ситуации окажутся в V классе учителя-словесники. Изданный в последние годы комплект экспериментальных учебников и учебных пособий, предназначенных для организации развивающего обучения русскому языку в V—VIII классах, может существенно облегчить решение возникающих перед ними задач³.

³ Репкин В. В. Русский язык. Экспериментальный учебник. V класс. Часть 1. Речь. Введение в синтаксис. Томск, 1993; Русский язык: Экспериментальный учебник. V класс. Часть 2. Фонетика и письмо. Томск, 1994; Русский язык. Экспериментальное учебное пособие. VI класс. Лексика. Словообразование и морфемика. Морфология (введение, служебные части речи).

Следует, однако, иметь в виду, что предназначен он для классов, в которых развивающее обучение русскому языку осуществляется на базе традиционной начальной школы. Поэтому он не полностью соответствует программе развивающего обучения в I—V классах. Тем не менее, в первом полугодии V класса учитель может с успехом использовать первую часть учебника (введение в синтаксис), внося, естественно, некоторые коррективы, вытекающие из той работы, которая была проделана в I—III классах по программам развивающего обучения. Во втором полугодии V класса до тех пор, пока не издан соответствующий учебник, вполне возможна некоторая перестройка программы обучения и использование второй части указанного учебника (фонетика и письмо).

3

Если на первом этапе развивающего обучения учителю начальных классов, а затем и учителям-предметникам удалось более или менее последовательно реализовать его принципы, то можно ожидать, что к концу V класса у большинства учащихся сформируются основные механизмы учебной деятельности. Это означает, что главным побудительным и смыслообразующим мотивом учения для них будет выступать учебно-познавательный интерес; что они окажутся в состоянии определять содержание очередной учебной задачи и находить средства и способы ее решения; что у них появится способность сознательно контролировать свои действия и критически оценивать их результаты.

Следует, однако, отметить, что в полном соответствии с закономерностями формирования психологических механизмов регуляции деятельности, установленными еще Л. С. Выготским, первоначально эти механизмы возникают как интерпсихические. Это означает, что ученик действительно может быть субъектом учебной деятельности, но при условии, что она выполняется как коллективная. За ее пределами он может оказаться не в состоянии ни сформулировать учебную задачу, ни найти способы ее решения, ни критически проконтролировать правильность своих действий и объективно их оценить. Для того чтобы это стало возможным, регуляция учебной деятельности должна быть «присвоена» каждым отдельным учащимся, должна превратиться из интерпсихических механизмов во внутреннее, интрапсихические механизмы регуляции индивидуальной деятельности. Обеспечение условий такого «присвоения» учебной деятельности, ее интериоризации и составляет основную задачу второго этапа развивающего обучения, который при нормальных условиях охватывает подростковый возраст (VI—IX классы).

Наиболее существенным и общим условием успешности развивающего обучения на этом этапе является сохранение поисково-исследовательского характера учебной деятельности учащихся, что возможно лишь в том случае, если в качестве предмета усвоения задается система теоретических понятий. Разумеется, определить такую систему понятий при отсутствии специальных программ, предназначенных для данного этапа развивающего обучения, — задача весьма непростая. В более выгодном положении в данном случае оказываются учителя русского языка и математики, осуществлявшие развивающее обучение в V классе. Опыт этой работы поможет им определить содержание такого обучения для VI и последующих классов. Учителя-словесники могут ориентироваться при этом на упомянутый выше комплект экспериментальных учебных пособий для V—VIII классов. Специальные учебно-методические комплекты по системе развивающего обучения для V—VI классов в настоящее время разрабатываются несколькими авторами.

Томск, 1993; Русский язык: Экспериментальное учебное пособие. VII—VIII классы. Морфология (самостоятельные части речи). Томск, 1993. Указанные учебники и пособия разработаны на основе издания: Русский язык: Экспериментальные учебные материалы /Под ред. И. С. Ильинской, М. В. Панова. Части 1—4. М.: 1979 — 1980. В настоящее время ассоциация «Гуманитарное образование» (Москва) предпринимает издание переработанного варианта указанного учебного пособия (в 1994 г. вышел в свет учебник для V класса).

Опыт учителей русского языка и математики, первыми начинающих организацию развивающего обучения в подростковых классах, при разумной позиции руководства школы может стать стимулом и отправным моментом для включения в эту работу других учителей-предметников. Однако при очевидной важности этой задачи искусственно форсировать ее решение не следует. Необходимой предпосылкой организации развивающего обучения по тому или иному предмету является наличие соответствующих программ и учебных пособий. В настоящее время такие программы и пособия по отдельным предметам начинают появляться (например, учебник неорганической химии С. Т. Сатбалдиной). Разумеется, не исключена возможность разработки авторских экспериментальных программ развивающего обучения по отдельным предметам школьными учителями. Однако начинать работу по таким программам и соответствующим пособиям можно только после их экспертизы в одном из научно-методических центров развивающего обучения.

Следует отметить важность реализации принципов развивающего обучения в процессе преподавания подросткам предметов гуманитарного цикла. В настоящее время существуют реальные предпосылки для этого в процессе преподавания литературы на основе программы и соответствующего комплекта учебных пособий (I—XI классы), разработанных Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской.

Определяя содержание развивающего обучения тому или иному предмету, основу которого составляет система теоретических понятий, а затем организуя учебную деятельность школьников, учитель должен отчетливо видеть различия между понятиями как предметом усвоения и теми словесными «определениями понятий», которые обычно задаются для усвоения в традиционной школе.

В теоретическом понятии фиксируется то отношение (связь) между некоторыми свойствами объекта, которое определяет общий способ его существования, функционирования и развития, а также возможности, границы и способы его преобразования. В школьных же определениях понятий обычно содержатся родовидовые признаки класса объектов, охватываемых тем или иным понятием. Такие определения отражают содержание не столько собственно понятий о том или ином объекте, сколько представлений об определенном классе однородных в каком-либо отношении объектов.

Если суть теоретического понятия может быть установлена только в результате анализа свойств объекта и отношений между ними, выявляемых в процессе его преобразования, то содержание представления, фиксируемое в словесном определении, устанавливается в результате сравнения однородных в каком-либо отношении объектов, причем критерии сравнения явно или неявно задаются самим этим определением. Это значит, что источником понятия является предметно-преобразующее действие, а источником представления — словесная формулировка, в которой оно зафиксировано.

Отсюда следует, что исходной формой, в которой усваивается понятие, является осознанный общий способ действия (формулировка словесного определения такого понятия может выступить как особая задача на заключительной стадии его усвоения): исходной и достаточной формой представления служит его словесное описание, подкрепленное соответствующими чувственными образами («примерами»).

Этим объясняется различие функций понятий и представлений в процессе обучения. Фиксируя в обобщенной форме способ действия с определенными объектами, понятие является предпосылкой умения решать широкий класс задач относительно этих объектов; вне такого умения говорить об усвоении понятия бессмысленно. Представление же позволяет лишь отнести конкретный объект к тому или иному классу объектов, способы действия с которыми затем должны быть особо заданы для усвоения в виде специальных правил; отсюда — разрыв между знаниями и умениями, формирование которых оказывается особой задачей обучения. В условиях развивающего обучения, направленного на усвоение понятий,

традиционная формула «знаю, но еще не умею» трансформируется в формулу «не умею — значит, не знаю».

Наконец, в отличие от представления об определенном классе объектов, которое автономно, внутренне не связано с такими же представлениями о других классах объектов и может быть усвоено независимо от них, понятие существует только как элемент, звено системы понятий, вне которой оно не может быть усвоено. Отсюда — различные требования к развертыванию учебного материала в традиционном и развивающем обучении.

В обучении, рассчитанном на формирование представлений об определенных классах объектов, относительно которых затем формулируются некоторые действия, изложение материала достаточно произвольное и определяется главным образом дидактическими (принцип доступности) и методическими (от простого к сложному) соображениями. При этом может варьироваться как последовательность изложения материала, так и степень раскрытия его содержания. В обучении, рассчитанном на усвоение понятий, изложение материала не может быть произвольным: оно достаточно жестко обусловлено объективной логикой развертывания системы понятий, которая неизбежно искажается при произвольном опущении отдельных ее звеньев (по крайней мере, ключевых) или при столь же произвольном изменении последовательности их анализа.

Учебный предмет, предназначенный для организации развивающего обучения в средних и тем более в старших классах школы, по своему содержанию и характеру изложения в основных чертах приближается к вузовским учебникам, что, естественно, означает расширение круга усваиваемых знаний и усложнение их содержания. В этой связи возникает по крайней мере два принципиальных вопроса, на которые учитель, приступающий к организации развивающего обучения, должен получить хотя бы предварительные ответы.

Во-первых, оправдано ли такое расширение и усложнение учебного материала и доступен ли он для обычных учащихся? Ответ на первую часть этого вопроса вытекает из самой сути развивающего обучения. Если мы желаем организовать учебную деятельность по типу поисково-исследовательской с использованием теоретических понятий, которые принципиально не могут быть усвоены вне системы, то следует признать необходимость понятий со всеми вытекающими отсюда последствиями. Конечно, такую систему необходимо по возможности минимизировать, однако это не должно нарушать ее целостности и внутренней логики, ибо в противном случае она превратится в набор псевдотеоретических сведений, на основе которых никакую поисково-исследовательскую деятельность построить невозможно.

Что касается степени доступности этого материала для учащихся, то она определяется его местом в структуре их деятельности. Если усваиваемые понятия оказываются прямым результатом поисково-исследовательской деятельности учащихся и выступают для них непосредственным основанием способов решения разнообразных практических и познавательных задач, то их усвоение становится значительно менее трудоемким и более доступным, чем усвоение многочисленных, слабо связанных друг с другом словесных определений, представлений и правил, предлагаемых в традиционном обучении. Другое дело, что степень усвоения этих понятий у разных учащихся окажется неодинаковой, но это — вполне закономерное проявление индивидуального характера развития. Нужно отметить, что вне учебной деятельности поисково-исследовательского типа подобная система понятий лишается для учащихся какого бы то ни было смысла и ее усвоение оказывается невозможным.

Во-вторых, включение в обучение достаточно сложной системы понятий с неизбежностью приводит к резкому сокращению учебного времени, которое учитель может отвести на выполнение всевозможных тренировочных упражнений. Не приведет ли это к снижению качества практических навыков, которыми должны овладеть учащиеся? При ответе на этот вопрос следует иметь в виду два обстоятельства.

Как известно, навык представляет собой автоматизированное осознанное умение. Качество навыка и темпы его формирования определяются не только и не столько количеством упражнений, сколько качеством того умения, которое должно быть автоматизировано. Именно дефекты умений, усваиваемых в процессе традиционного обучения (прежде всего, их достаточная обобщенность), обуславливают необходимость значительного количества упражнений, в процессе которых умения стихийно достраиваются до необходимого уровня (принцип «варьирования материала»), вслед за чем и происходит их автоматизация. В условиях развивающего обучения, специально направленного на формирование обобщенных и осознанных во всех своих звеньях умений, отпадает необходимость в их «доводке», что уменьшает количество упражнений для автоматизации этих умений и превращения в навык.

Немаловажным является и то обстоятельство, что при усвоении системы понятий каждое из них органически включается в структуру последующих понятий (в связи с этим в рамках развивающего обучения отпадает необходимость в периодическом специальном повторении ранее изученного материала). Соответственно общий способ действия, опирающийся на это понятие, включается в новые способы действия в качестве их операций. Между тем в психологии известно, что именно такая трансформация действия в операцию является важнейшим условием его автоматизации, т. е. превращения в навык.

Есть все основания ожидать (и это подтверждается практикой), что даже при резком сокращении числа тренировочных упражнений практические навыки в рамках развивающего обучения будут формироваться достаточно быстрыми темпами и на хорошем уровне.

4

Выделение системы теоретических понятий в качестве центрального компонента содержания того или иного учебного предмета является необходимым, но недостаточным условием достижения основной цели второго этапа развивающего обучения. Чтобы обеспечить интeриоризацию механизмов регуляции учебной деятельности и тем самым превратить ее в индивидуальную форму учебной активности каждого учащегося, в процессе обучения подростков должен быть решен ряд специфических проблем. Важнейшими из них следует считать, во-первых, обеспечение условий для постепенного перехода от коллективно-распределенных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками учебной информации; во-вторых, создание предпосылок для перехода к саморегуляции учебной деятельности на основе самоконтроля и самооценки ее содержания, способов и результатов. Обе указанные проблемы являются междисциплинарными и могут быть успешно решены только при объединении усилий и четкой координации работы всех учителей, осуществляющих развивающее обучение в VI—IX классах.

Необходимыми условиями перехода к индивидуальным формам учебной деятельности являются формирование эффективных способов работы с различными источниками учебной информации (текст, формула, график, карта и т. п.), а также изменение форм организации учебного процесса. В решении этой задачи в условиях развивающего обучения выделяется несколько последовательных стадий.

На первой из них в конце решения учебной задачи перед учащимися ставится специальная цель: попытаться зафиксировать способы, последовательность и результаты проделанной работы в знаковой форме (в виде модели, таблицы, словесного описания и т. п.). Поиск адекватных средств фиксации решения учебной задачи осуществляется коллективно, в форме учебного диалога. Важным результатом такой работы по свертыванию коллективно установленных и проанализированных способов действия в знаковые модели (эта работа начинается со II класса и, постепенно усложняясь, продолжается в III—V классах) является

то, что знаковая модель становится для учащихся средством фиксации не только тех или иных фактов, но и способов получения этих фактов.

Именно это обстоятельство позволяет на следующей стадии (V—VII классы) использовать всевозможные знаковые модели в качестве средства решения определенной учебной задачи, содержание которой предварительно устанавливается в процессе коллективного учебного диалога. Если на предшествующей стадии происходило свертывание установленных способов действия в знаковую модель, то теперь она развертывается в новые для учащихся способы действия, позволяющие решить сформулированную учебную задачу. Такая работа предполагает существенную перестройку форм организации учебного процесса.

Если это коллективный диалог, то процесс решения учебной задачи принимает все более ярко выраженный характер самостоятельной работы школьников. Первоначально она более эффективна в том случае, когда учащиеся решают учебную задачу в группах по 4—6 человек. По мере освоения способов этой работы создаются предпосылки для ее индивидуализации. С этого момента центр тяжести в усвоении нового материала переносится на самостоятельную работу учащихся вне класса, а уроки все более приближаются по своему типу к семинарским занятиям, на которых обсуждаются и коллективно оцениваются результаты самостоятельной учебной работы каждого учащегося.

В VIII—IX классах знаковая модель становится не только средством решения учебной задачи, но и источником ее самостоятельной постановки. Тем самым каждый ученик окончательно превращается в индивидуального субъекта учения. Его учебная деятельность приобретает характер внутреннего диалога с автором (источником) учебной информации, а обсуждение результатов этой работы в классе все больше перерастает в учебную дискуссию, в ходе которой каждый ученик может оценить и внести необходимые коррективы в свое понимание учебной задачи и найденные им способы ее решения.

Успешность работы по переходу к индивидуальным формам учебной деятельности решающим образом зависит от того, удастся ли в процессе этой работы обеспечить формирование у учащихся механизмов самоконтроля и самооценки.

Как отмечалось выше, уже на первом этапе развивающего обучения у младших школьников формируются действия контроля и оценки, опирающиеся на рефлексию, являющуюся одним из важнейших психологических новообразований младшего школьного возраста. Но эти действия оказываются успешными только в условиях коллективно-распределенной учебной деятельности, в рамках которой они четко не отграничиваются от других учебных действий, в частности от анализа. Для интериоризации контроля и оценки, т. е. для их превращения в психологические механизмы индивидуальной учебной деятельности, необходимо, чтобы оценка результатов стала для учащихся особой задачей. Предпосылки для ее постановки создаются в процессе перехода к индивидуальным формам учебной деятельности, когда поиск способов решения учебной задачи осуществляется каждым учащимся (или группой учащихся) самостоятельно, а оценка результатов этого поиска производится путем их сопоставления и коллективного обсуждения.

Такое обсуждение утрачивает смысл, если функцию оценки результатов учебной деятельности берет на себя учитель. Но передача этой функции учащимся фактически означает отказ от отметки (в особенности текущей) как основной и универсальной формы оценки результатов учебной деятельности учащихся и как стимула, побуждающего их к учению. При правильной организации развивающего обучения необходимость в отметке отпадает уже в начальных классах. Однако если в условиях коллективно-распределенной учебной деятельности отметка, не выполняя какой-либо позитивной функции, тем не менее, не приносит и особого вреда, то в условиях перехода к индивидуальным формам учебной деятельности она фактически блокирует контрольно-оценочные механизмы деятельности учащихся.

Разумеется, отказ от отметки потребует от учителей и руководителей школ значительных усилий, направленных на разработку форм и методов контроля учебной деятельности, адекватных целям развивающего обучения. При решении этой достаточно сложной педагогической проблемы необходимо исходить из того, что, во-первых, такой контроль должен быть направлен не столько на фиксацию качества знаний, умений и навыков, сколько на выявление тех особенностей учебной деятельности, которые обуславливают то или иное качество ее результатов; во-вторых, он должен быть не эпизодическим, а систематическим, т. е. обеспечивающим оценку результатов решения каждой учебной задачи каждым учащимся; в-третьих, контроль должен опираться на всевозрастающую активность самих учащихся.

Формы такого контроля могут быть разнообразными. В V—VII классах это в основном коллективное обсуждение способов решения учебной задачи, которую ученики решали самостоятельно (индивидуально или группами). Наряду с таким текущим контролем в этих классах необходимо вводить и простейшие формы итогового контроля, который может быть осуществлен на специальных уроках, посвященных анализу результатов изучения какого-либо раздела (темы) программы. Важно, чтобы такие уроки не сводились к традиционному анализу ошибок, допущенных учащимися при выполнении соответствующих контрольных работ, а имели бы форму активного обсуждения целей изучения данного раздела (темы) и степени достижения этих целей каждым учащимся.

Если план обсуждения результатов учебной работы был составлен достаточно четко, а само обсуждение прошло при высокой активности учащихся, то его итоги могут быть зафиксированы в привычной форме пятибалльной отметки, которая, однако, для каждого отдельного ученика приобретает смысл самооценки. Лишь после этого учитель может предложить учащимся выполнить контрольную работу, смысл которой также принципиально изменяется — ее результаты позволят каждому ученику оценить степень адекватности осуществленной самооценки. В VIII—IX классах, по мере того как учащиеся овладевают умением самостоятельно определять цели учебной деятельности и критерии их достижения, центр тяжести в организации контроля следует переносить на такие его формы, как итоговые уроки-дискуссии, коллоквиумы, зачеты и т. п.

По-видимому, нет необходимости специально обсуждать общеизвестное положение, согласно которому требования, предъявляемые к учащимся в процессе контроля и оценки их знаний, умений и навыков, должны соответствовать той программе, по которой они обучаются. Поскольку программы развивающего обучения существенно отличаются от традиционных программ как по содержанию учебного материала, так и по срокам его изучения, недопустимо оценивать степень успешности обучения по этим разнотипным программам, предъявляя учащимся одни и те же контрольные задания. Это необходимо иметь в виду, в частности, руководителям школ и органов образования, инспектирующим школы или разрабатывающим годовые контрольные работы.

Сказанное, разумеется, не снимает вопроса о том, что знания, умения и навыки учащихся, обучающихся по программам развивающего обучения, должны соответствовать установленным государственным стандартам. Но определять степень этого соответствия (или несоответствия) можно только в конце каждого из этапов развивающего обучения, т. е. в V и IX классах. На промежуточных стадиях возможны некоторые расхождения между стандартами и фактическими знаниями, умениями и навыками учащихся.

При правильной организации работы в VI—IX классах действия контроля и оценки не только осваиваются учащимися как особые компоненты их учебной деятельности, но и претерпевают качественные изменения. Если на первом этапе развивающего обучения они были целиком подчинены определению адекватности способов выполняемого действия, т. е. их соответствия объективным условиям решаемой задачи, то на втором этапе основной целью контроля и оценки оказывается выявление субъективных возможностей выполнения

того или иного действия. Это означает, что рефлексия, возникшая в сфере учебной деятельности, во все большей степени обращается на те качества и свойства самого индивида, которые характеризуют его как субъекта этой деятельности и в конечном счете как личность. Именно в такой форме рефлексия становится основой личностной самооценки, придающей учебной деятельности смысл самоизменения и превращающей учащегося в подлинного субъекта этой деятельности, т. е. в целенаправленно самоизменяющегося индивида.

Тем самым создается важнейшая предпосылка для перехода к третьему этапу развивающего обучения (X—XI классы), основной задачей которого является обеспечение условий для самоопределения каждого ученика как субъекта учебной деятельности, являющейся одной из сфер реализации личности. Рассмотрение особенностей этого этапа развивающего обучения выходит за пределы данных рекомендаций.

5

Как отмечалось выше, основное направление развития ребенка в младшем школьном возрасте определяется тем, что он становится субъектом учения, приобретая необходимые для такого субъекта свойства и качества (теоретическое мышление, произвольная регуляция своих действий и т. д.) Эта линия развития продолжается и в подростковом возрасте, однако она включается в более широкий контекст самоопределения подростка как субъекта межличностных отношений, как субъекта общения, осуществляющегося в процессе его участия в разнообразных видах социально значимой деятельности и освоения определенных систем ценностей (нравственных, эстетических, правовых, религиозных и т. п.). В условиях традиционного школьного обучения этот процесс протекает преимущественно стихийно и, как правило, не связан непосредственно с учебной работой подростка. В условиях развивающего обучения появляется возможность направлять этот процесс в определенное русло и регулировать его. Более того, цели развивающего обучения в полной мере могут быть реализованы только при условии, что возникающие в его процессе важнейшие новообразования (личностная рефлексия, самоконтроль и самооценка), будут включены в другие, неучебные, формы активности подростка и получают в них практическое подкрепление. Иными словами, проблема организации развивающего обучения в подростковом возрасте с неизбежностью перерастает в более широкую и сложную проблему распространения его принципов на все основные сферы жизнедеятельности учащихся под ростков. В этой проблеме следует выделить по крайней мере два аспекта.

Первый из них охватывает комплекс вопросов, связанных с собственно организацией внеучебной деятельности учащихся. Важнейшими из них являются: 1) определение тех видов внеучебной деятельности, которые может и должна организовать школа; 2) создание условий, обеспечивающих включение каждого ученика-подростка в организуемую школой внеучебную деятельность.

Разрабатывая программу организации внеучебной деятельности, необходимо исходить из той роли, которую она играет в развитии подростков. Как было отмечено выше, включаясь в такую деятельность, подросток осваивает систему ценностей, регулирующую отношения между участниками деятельности, и тем самым самоопределяется как субъект межличностных отношений. Понятно, однако, что в разных видах деятельности эта система ценностей различна. В одних видах деятельности на первый план выступают, например, эстетические ценности, в других основным регулятором межличностных отношений могут быть ценности нравственные, правовые и т. п.

Если школа намерена регулировать процесс самоопределения подростка как субъекта межличностных отношений, она должна позаботиться о том, чтобы включить его в такие виды внеучебной деятельности, в рамках которых он мог бы освоить основные ценности, регулирующие эти отношения (это, по-видимому, прежде всего ценности нравственные,

правовые, эстетические и т. д.). Этим определяются виды внеучебной деятельности, на организацию которых должны быть направлены усилия школы. Выбор видов этой деятельности может осуществляться исходя из конкретных условий работы той или иной школы.

Есть основания полагать, что в настоящее время к общественно значимой деятельности подростков можно причислить такие ее виды, как художественная, спортивная, трудовая, общественно-организационная и учебная деятельность (все они, кроме учебной, являются внеучебными и могут быть внеклассными или даже внешкольными). Если в учебной деятельности подростки могут осваивать теоретические основания различных ценностей, то при осуществлении внеучебной деятельности они будут овладевать практическими способами их реализации в различных ситуациях общения, в различных коллективах.

Весьма сложной является задача включения учащихся в организуемую школой внеучебную деятельность. При ее решении необходимо учитывать условия, при которых подросток включается в тот или иной вид деятельности. Во-первых, включиться в новую для него деятельность подросток может лишь в том случае, если ему предоставляется возможность участвовать в ней в качестве одного из ее субъектов. Это значит, что для подростков приемлема только такая деятельность, между участниками которой устанавливаются субъект-субъектные, межличностные отношения в ситуациях общения. Во-вторых, эта деятельность, особенно на начальных ее этапах, должна быть направлена на достижение вполне определенных, понятных подростку целей, на решение совершенно конкретных задач. При отсутствии или неопределенности таких целей и задач подросток быстро утрачивает интерес к любой деятельности, даже если вначале она казалась ему привлекательной. В-третьих, деятельность, в которую включается подросток, должна восприниматься им как социально значимая, что предполагает положительную оценку ее результатов авторитетной для подростка социальной группой (или ее представителями). Вне такой оценки деятельность лишается для подростка личностного смысла даже в том случае, если он знает о ее объективной общественной полезности. Вместе с тем все перечисленные выше виды деятельности имеют соревновательный характер, и участвующие в них подростки могут постоянно проявлять свои индивидуально-личностные способности.

Если при организации той или иной внеучебной деятельности удалось обеспечить указанные условия, включение в нее подростков особых проблем не представляет. Правда, для этого в школе необходимо организовать разнообразные кружки, мастерские, секции и т. д., в которых подростки будут осуществлять различные виды этой деятельности. Особенно важно создать условия для участия подростков в спортивной и трудовой деятельности (внеклассной и внешкольной), а также в разных формах детского движения (именно здесь они могут осваивать нормы общественно-организационной работы). Желательно, чтобы каждый подросток нашел возможность участвовать хотя бы в одном-двух видах вне-учебной деятельности. Это позволит ему овладеть способами реального общения в коллективах, характерных для этой деятельности, и тем самым практически использовать сведения о тех или иных формах ценностей.

Второй аспект обсуждаемой проблемы связан с тем обстоятельством, что система ценностей, регулирующая отношения внутри отдельного коллектива, по необходимости функционирует в частной, эмпирически обобщенной форме и вследствие этого нередко оказывается деформированной и даже ущербной. Именно в таком виде она и осваивается подростком, определяя содержание его ценностных ориентации, являющихся одной из базовых характеристик личности, направление и характер развития которой во многом определяются своевременной коррекцией этих ориентации. Но осуществить такую коррекцию может только сам подросток и только в том случае, если он осознает осваиваемые в процессе совместной деятельности ценности как частный случай всеобщей, общечеловеческой системы ценностей. А это, в свою очередь, предполагает осознание объективных оснований той или иной системы ценностей. Решить такую задачу самостоятельно подросток не в со-

стоянии. Вот почему школа, включая подростка в те или иные типы внеучебной деятельности, обязана помочь ему выделить, содержательно проанализировать и обобщить лежащую в основании этой деятельности систему общечеловеческих ценностей.

Это означает, что в программу обучения подростков наряду с учебными предметами следует включить предметы, раскрывающие человеческие ценности, на которые опираются взаимоотношения между людьми в различных сферах их совместной деятельности.

Так, уже в младшем школьном возрасте на уроках изобразительного искусства, музыки, ритмики и т. п. дети начинают осваивать эстетические ценности (работу учащихся на этих уроках учитель организует как совместную учебно-художественную деятельность). Этот процесс продолжается в подростковом возрасте как на тех же уроках, так и в рамках специально организуемой школой внеучебной художественной деятельности учащихся. Мощными источниками эстетических ценностей в современном мире являются телевидение, различные формы массовой культуры, с которыми так или иначе сталкивается под-, росток. Все это придает особую актуальность задаче содержательного анализа и обобщения эстетических ценностей уже в младшем подростковом возрасте. Важнейшую роль в решении этой задачи может сыграть курс литературы, если она рассматривается в нем как вид искусства (именно так построен упоминавшийся выше курс литературы для I—XI классов Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской). Эффективными в конце подросткового и в начале старшего школьного возраста могут быть также курсы истории мировой художественной культуры и основ эстетики.

Участвуя в жизни различных социальных групп, подросток неизбежно сталкивается с принятыми в них нормами морали, подчинение которым оказывается важнейшим условием включения подростка в группу. Помочь подростку разобраться в системе общечеловеческих нравственных ценностей призван курс основ этики, который целесообразно включить в программу обучения в VIII—XI классах. Эффективным дополнением к нему может стать соответствующим образом построенный курс введения в философию в X—XI классах.

К концу подросткового возраста учащиеся все чаще сталкиваются с разнообразными нормами права, являющимися регулятором взаимоотношений между людьми в различных сферах жизни общества. Для того чтобы этот регулятор не выступал для индивида внешней принудительной силой, он должен осознать частные нормы права как проявление особой системы ценностей, определяющей меру свободы и ответственности личности в обществе.

Особого внимания заслуживает вопрос об участии школы в формировании у подростков системы политических и религиозных ценностей. По-видимому, прилагать какие-либо усилия для включения подростков в те или иные виды политической или религиозной деятельности школа не должна и, более того, не имеет права этого делать. В то же время она не может игнорировать тот факт, что в современном мире подростки стихийно, а иногда и весьма направленно вовлекаются в эти сферы человеческой жизни и, следовательно, так или иначе овладевают лежащими в их основе ценностными ориентациями. Учитывая ту исключительно важную роль, которую эти ориентации играют в формировании личности, школе далеко не безразлично, сумеет ли подросток критически отнестись к ним. Этим обусловлена целесообразность включения в программу обучения старших подростков таких предметов, как основы политологии и религиоведение.

К перечисленным культурологическим предметам (их перечень может быть расширен) тесно примыкают по своей функции такие предметы человековедческого цикла, как физиология, психология, спорт, основы сексологии и т. п., которые призваны сформировать разумное отношение подростков к своему физическому и психическому здоровью.

Включение в программу обучения подростков предметов культурологического и человековедческого циклов оправдано лишь в том случае, если их изучение способствует формированию ценностных ориентации.

Разумеется, рассмотрение каждой из систем ценностей требует включения в деятельность учащихся соответствующих специфических средств и методов анализа и обобщения, но в основу должны быть положены те же принципы, которые были рассмотрены при характеристике учебной деятельности, развертывающейся в процессе развивающего обучения предметам общенаучного цикла. Тем самым в подростковом возрасте сфера развивающего обучения существенно расширяется, а оно само приобретает качественно новые черты.

Овладение предметами культурологического и человековедческого циклов способствует формированию у учащихся ценностных ориентации, позволяющих индивидам включаться в ту или иную сферу духовной культуры в качестве ее субъектов. Формирование этих ценностей выходит за пределы собственно обучения и составляет одну из важнейших задач воспитания, которое в единстве с обучением принято называть образованием.

Таким образом, при последовательной реализации принципов развивающего обучения оно с необходимостью перерастает в школе в процесс развивающего образования.

6

Реализация принципов развивающего обучения (образования) предполагает радикальную перестройку педагогической деятельности учителя. Следует подчеркнуть, что речь идет не только об определенной сумме дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков, но прежде всего о новых целях и мотивах деятельности, принципиально отличающихся по своему содержанию от тех, которым подчинена педагогическая деятельность в условиях традиционной школы. Но если недостающим умениям и навыкам учителя можно научить на курсах и семинарах, то новым мотивам и целям ни научить, ни научиться невозможно — они формируются по мере того, как человек включается в новую для него деятельность и шаг за шагом овладевает ею, «вживается» в нее, постепенно приобретая свойства, характерные для ее субъекта.

В этом смысле развивающее обучение (образование) является таковым для учителя ничуть не в меньшей степени, чем для его учеников. Но если для ребенка включение в различные виды деятельности в качестве субъекта — естественное продолжение той линии развития, которая определилась еще в дошкольном возрасте, то для учителя включение в новый вид педагогической деятельности — неизбежная ломка сложившихся стереотипов, сложная психологическая перестройка, требующая от него значительных усилий. Они окажутся плодотворными только в том случае, если учитель предпринимает их по внутреннему побуждению.

Эти обстоятельства делают бессмысленными любые попытки директивного внедрения развивающего обучения (образования) в практику работы общеобразовательной школы, которое может привести к дискредитации соответствующих идей. Следует организовать планомерную работу руководителей школ и органов образования совместно с региональными отделениями ассоциации «Развивающее обучение» по созданию условий, обеспечивающих постепенное и последовательное освоение системы развивающего обучения (образования) все более широким кругом учителей и школ.

Исходной задачей такой работы является возможно более подробное и объективное ознакомление учителей с системой Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Учитель должен отчетливо осознавать не только преимущества предлагаемой ему системы, но и сложность проблем, с которыми он неизбежно столкнется в процессе ее освоения и реализации. Наиболее эффективными могут быть ознакомительные семинары на базе школ, работающих по программам развивающего обучения (образования). Опыт коллег, несомненно, поможет учителю сделать осознанный выбор.

Лишь, после того как учитель на основе собственного выбора включился в работу по реализации системы развивающего обучения (образования), у него возникает потребность в соответствующих знаниях и умениях, которая и является необходимой предпосылкой организации работы по целевой переподготовке учителей, призванной облегчить и ускорить процесс их «вживания» в новый тип педагогической деятельности. Эффективность этой работы существенным образом зависит от того, удастся ли включить учителей в коллективное решение возникающих перед ними новых педагогических задач. Наиболее эффективны в этом отношении очно-заочные курсы, организованные в ряде научно-методических центров и осуществляющие целевую переподготовку учителей начальных классов, а в последнее время — и некоторых учителей-предметников. Программа переподготовки на этих курсах, рассчитанная на 2—4 года (в зависимости от предмета), предусматривает проведение 3—8 учебных сборов продолжительностью 5—10 дней каждый, на которых учителя совместно с методистом-инструктором коллективно анализируют результаты завершившегося этапа обучения, выясняют причины возникших трудностей и с их учетом проектируют содержание и методы своей работы на предстоящем этапе.

Как было отмечено выше, ряд проблем развивающего обучения (образования), особенно на втором этапе, в принципе не может быть разрешен отдельным учителем и требует координированных усилий всего педагогического коллектива школы. Из этого следует, что важнейшим условием успешной реализации принципов развивающего обучения (образования) в V—IX классах является организация школ развивающего обучения (образования). Учитывая особую сложность этой задачи, вряд ли следует форсировать ее решение. Целесообразно начинать с создания в районе (городе) одной-двух таких школ, а затем, опираясь на их опыт, постепенно вовлекать в эту работу педагогические коллективы других школ. Дело, разумеется, не в том, чтобы формально объявить ту или иную школу опорной (хотя ее статус и должен быть официально утвержден соответствующим органом образования), а в том, чтобы помочь ей создать реальные предпосылки для последовательной реализации принципов такого обучения и воспитания. Важно, в частности, укомплектовать такие школы учителями-энтузиастами, действительно стремящимися овладеть новой педагогической системой.

Система развивающего обучения (образования), по существу, только начинает входить в жизнь массовой общеобразовательной школы. Многие проблемы в ней решены в первом приближении или ждут своего решения, а ряд проблем даже отчетливо не сформулирован. Так, если в настоящее время более или менее четко очерчены контуры первого этапа развивающего обучения, то представления о целях и содержании его последующих этапов менее определены. Проблемы развивающего образования стали формулироваться совсем недавно. Задача нашей психолого-педагогической науки состоит в том, чтобы вместе с практиками найти пути их решения.

Ждет также своего решения проблема оценки результатов развивающего обучения (образования). Сделаны только первые шаги в изучении особенностей педагогической деятельности в этой системе. Далека от исчерпывающего решения проблема ее технологизации.

Перечень нерешенных проблем развивающего обучения можно значительно расширить. Было бы, однако, крайне неразумно откладывать его практическое освоение до того времени, когда все они будут решены. Ускорить их решение можно только одним путем: сделав развивающее обучение и воспитание, т. е. развивающее образование, фактом и нормой современной массовой общеобразовательной школы. Ее потребности и нужды придадут этим проблемам особую актуальность и остроту, привлекут к их решению наиболее талантливых исследователей и учителей-практиков.