

«Традиционная» школа развивающего обучения

Л.Г. Петерсон — профессор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, доктор педагогических наук

Образование как система передачи молодому поколению накопленных культурных ценностей общества существует с момента появления школы как социального института. История педагогики знает три основных типа школы, которые отличаются целями и, соответственно, методами их реализации: **школа заучивания** (догматическая школа), ориентированная на механическое воспроизведение знаний; **школа объяснения**, обеспечивающая осмысленное усвоение знаний благодаря реализованным в ней дидактическим принципам наглядного обучения; и, наконец, **школа развития**, главная цель которой — формирование мышления через обучение деятельности умению адаптироваться внутри определённой системы относительно принятых в ней норм (самоопределению), осознанно строить свою деятельность по достижению цели (самореализации) и оценивать собственную деятельность и её результаты (рефлексии).

Приведённая классификация весьма условна, так как в чистом виде они никогда не существовали. Так, усвоение знаний, с одной стороны, включает и этапы заучивания, а с другой — оказывает определённое влияние на развитие способностей учащихся. Школа развития не только не отвергает усвоения знаний, а, напротив, обеспечивает понимание и запоминание на значительно более высоком уровне и т.д. Речь идёт именно о приоритете целей, который действительно оказывает существенное влияние на организацию процесса обучения в школе. Итак, исторический процесс развития школы можно наглядно представить в виде схемы 1.

	Догматическое обучение	→	Наглядное обучение	→	Развивающее обучение
Цель	Воспроизведение знаний		Сознательное усвоение знаний		Готовность к саморазвитию
Метод	Схоластический		Объяснительно-иллюстративный		Деятельностный

Многие противоречия в современной системе образования связаны именно с тем, что мы находимся на этапе перехода от школы объяснения, или, как теперь её принято называть, «традиционной» школы, к школе развивающего обучения. Информационный взрыв, произошедший повсеместно, со всей очевидностью показал бессмысленность требования усвоения учащимися *«всей суммы знаний, которое выработало человечество»*, заставил переосмыслить и принять новые цели образования, в которых акцент сделан на *«обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации»*. Таким образом, по целям образования, которые сегодня научно обоснованы, социально значимы и нормативно закреплены Законом «Об образовании» (1996), **каждая школа России должна стать школой развивающего обучения!**

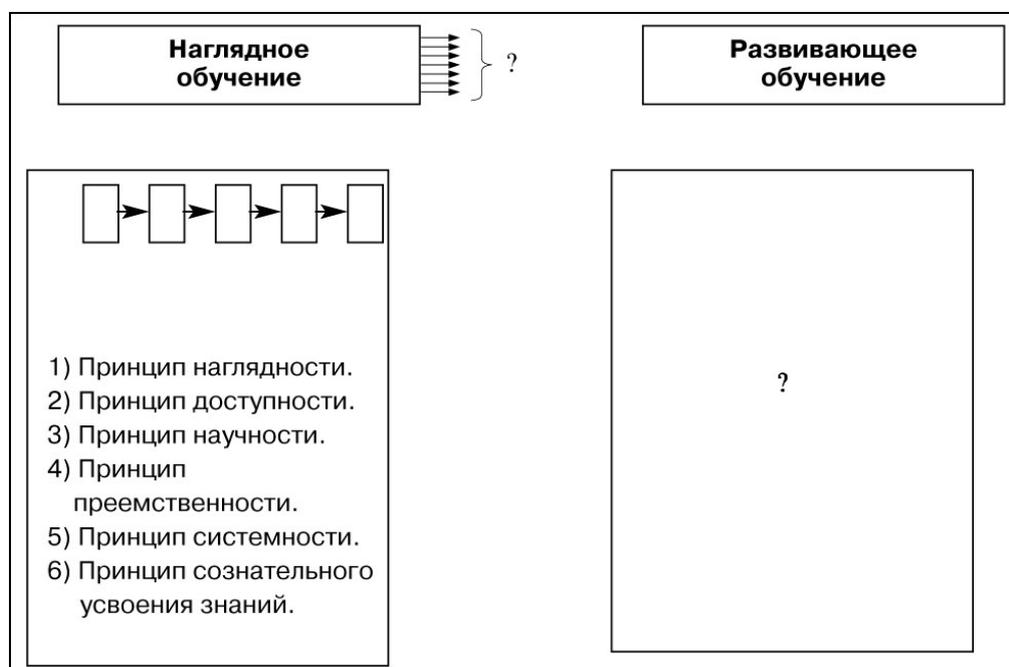
Однако по реальной практике обучения и, более того, практике подготовки педагогических кадров в педколледжах, пединститутах и даже педуниверситетах общеобразовательная школа до сих пор остаётся школой объяснения. Это противоречие ярко отразилось в языке, сложившемся к настоящему времени в педагогической практике, где школа «развивающего обучения» как бы противопоставляется «традиционной» школе.

Противоречие это отнюдь не случайно и связано прежде всего с тем, что в науке сегодня нет согласованного определения понятий *развитие, самоопределение, самореализация, готовность к саморазвитию* и т.д., а значит, нет согласованного метода работы — чёткой

структуры уроков развивающего типа, критериев их эффективности и т.д. Учитель хорошо понимает, что значит *объяснить* новый материал и как проверить качество своего объяснения; управленец — как проверить качество работы с точки зрения эффективности объяснения. Но как подготовить, провести и дать оценку качества урока развивающего типа? Ответы на этот вопрос можно услышать самые разные.

Наша система образования сегодня похожа на пёстрое полотно, где есть множество различных концепций, систем, моделей, комплектов и отдельных учебников, в которых предложены способы решения новых образовательных задач. Однако в этих концепциях и системах предлагаются подходы, не согласованные между собой по понятийным основаниям, что приводит не только к трудностям в подготовке педагогических кадров, но и к разрыву образовательного пространства (см. схему 2). Дело дошло до того, что в одной и той же школе ребёнок не может перейти из 2«А» во 2 «Б», так как в одном классе программа «традиционная», а в другом — «развивающая», или в одном классе «развивающая Занкова», а в другом — «развивающая Давыдова» и т.д. Ещё более остро стоит вопрос при переходе из одной школы в другую и с одной ступени обучения на другую.

Схема 2



Таким образом, в последние годы в связи с вариативностью образовательных систем остро встала проблема согласования технологии и учебного содержания при переходе от одной образовательной программы к другой как по вертикали, так и по горизонтали. По словам доктора физико-математических наук профессора Г.В. Дорофеева, «с широкой диверсификацией школы, ставшей реальностью, уже не могут не считаться и непосредственные участники учебного процесса — учителя и организаторы школьного образования, — и общество в целом». Сохранение единства образовательного пространства» выдвинуто в качестве одного из основных направлений развития образования в Российской Федерации.

Интересно, что эта ситуация уже имела место в нашей истории на предыдущем витке развития системы образования. В середине XIX века К.Д. Ушинский, поясняя необходимость публикации своего основного научного труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в предисловии к первому тому писал: «Лет восемь тому назад педагогические идеи оживились у нас с такою силою, какой нельзя было ожидать. Мысль о народной школе, которая удовлетворяла бы потребностям народа, вступившего в новый период своего существования, пробудилась повсеместно. Читая педагогические проекты разного

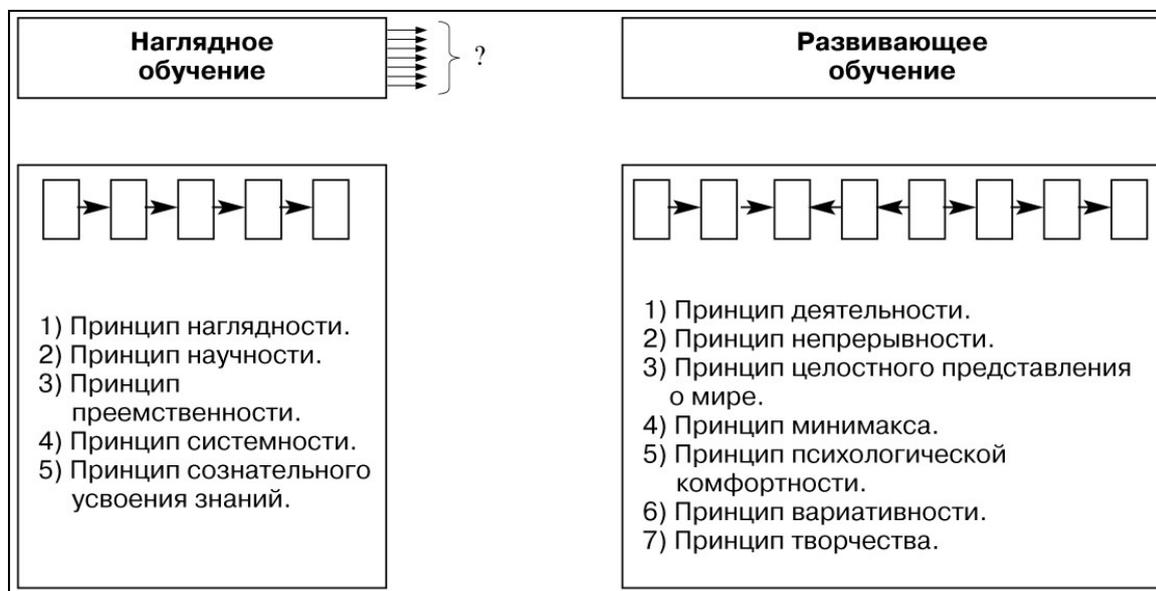
рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. ... Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психологических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться». Таким образом, великий педагог однозначно указывает направление поисков: *не исключение вариативности, а свободное развитие всех при условии выработки общих понятийных оснований*. Сейчас это становится возможным благодаря успехам в философии и педагогике, психологии и методологии.

Есть понятие, общее для всех имеющихся теорий развивающего обучения, — это **понятие деятельности**. Все согласны с тем, что формировать деятельностьльные способности можно лишь включая учащегося в самостоятельную учебную деятельность. Не случайно большая часть современных педагогических исследований касается именно «активизации деятельности» детей на уроке. «Именно понятие деятельности, — писал В.В. Давыдов, — может быть той исходной абстракцией, конкретизация которой позволит создать общую теорию развития общественного бытия людей и различные частные теории его отдельных сфер». Это легко осмыслить и на бытовом уровне: действительно, научить человека, например, прыгать с трамплина можно лишь в том случае, когда он прыгает сам, а не просто наблюдает за тем, как это делает другой человек, пусть даже мастер спорта.

Значит, для формирования у учащегося деятельностьльных способностей необходимо постоянно тренировать его в выполнении различных видов деятельности. Но тогда сразу встанут вопросы: а какие бывают виды деятельности? какова их структура? условия организации? Только ответив на них, можно построить научно обоснованную модель организации учебной деятельности ученика. Как подчёркивал В.В. Давыдов, «...о развивающем обучении можно вести речь только в русле того или иного **конкретного понимания деятельности** (то есть опираясь на конкретную и разветвлённую её теорию)». В настоящее время классификация процессов деятельности и их понятийное описание создано в российской методологической школе (Г.П. Щедровицкий, А.А. Деркач, О.С. Анисимов и др.).

Идея простая: в универсуме деятельности выделить те виды деятельности, которыми должен овладеть выпускник школы, и построить такую структуру урока и дидактические условия его организации, которая бы системно тренировала способности детей к осуществлению этих видов деятельности. Данная работа выполнена на базовых площадках Ассоциации «Школа-2000...» в Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования и Московского Комитета образования. Построенная модель развивающего обучения на понятийных основаниях *интегрирует* не конфликтующие между собой идеи из концепций образования Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и других российских учёных с позиций преемственности с традиционной школой. Таким образом, построена теоретически обоснованная и практически апробированная модель обучения, которая позволяет сделать отечественную общеобразовательную школу школой эффективного развития каждого ребёнка. В самом кратком виде построенная модель обучения выглядит следующим образом (см. схему 3):

Схема 3



Расшифровка перечисленных дидактических принципов развивающего обучения, обоснование логики их построения, описание структуры урока развивающей направленности, особенностей его подготовки и проведения, схема анализа урока, задающая учителю и управленцу критерии эффективности с точки зрения новых образовательных целей, соответствующая система мониторинга результатов обучения, система подготовки педагогов к работе в новой парадигме образования и многие другие дидактические, методические, управленческие, антропологические вопросы организации учебного процесса развивающей направленности требуют специального обсуждения.

Здесь же мне хотелось обратить внимание на два аспекта. Во-первых, на неправомерность на современном этапе развития науки противопоставления *традиционной* школы и школы *развивающего обучения*, которое следует из сложившейся практики использования этих терминов. И во-вторых, на разработанную в настоящее время интегративную модель развивающего обучения, которая даёт конкретные ответы на актуальные вопросы практического преподавания и достаточно широко апробирована в массовой общеобразовательной школе. Эта модель обучения получила название **интегративной технологии деятельностного подхода**. Многоуровневая система её освоения создана в настоящее время на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования и Ассоциации «Школа-2000...».

Интегративная технология деятельностного подхода сегодня в наиболее полном виде реализована в непрерывном курсе математики для дошкольников, начальной школы и 5–6-х классов средней школы программы «Школа-2000...». Интегративный характер концепции позволяет использовать этот курс математики с широким спектром курсов по другим учебным предметам¹.

Литература

¹ Петерсон Л.Г., Кочемасова Е.Е. Игралочка: Учебное пособие для детей 3–4 лет. Ч. 1–2. М.: Баллас, 2000.

Петерсон Л.Г., Холина Н.П. Раз — ступенька, два — ступенька...: Учебное пособие для детей 5–6 лет. Ч. 1–2. М.: Баллас, 2000.

Петерсон Л.Г. Математика, 1–4 классы. Ч. 1–12: Учебник для четырёхлетней начальной школы. М.: Ювента; Просвещение, 2002.

Петерсон Л.Г., Дорофеев Г.В. Математика, 5–6 классы: Учебник для средней школы. М.: С.-Инфо; Просвещение, 2001.