

«Давыдов умел ярко и убедительно конкретизировать учительские проблемы на теоретическом уровне»

Г. Г. Микулина,
кандидат психологических наук

В процессе подготовки данного номера член редколлегии журнала В. А. Гуружапов встретился и задал несколько вопросов кандидату психологических наук Г. Г. Микулиной, соавтору курса математики для начальной школы, созданного коллективом ученых под руководством В. В. Давыдова¹.

В. А. Генриетта Глебовна, вы являетесь одним из тех сотрудников Давыдова, с кем он начинал создавать и создал курс математики для начальной школы, основанный на идеях теории развивающего обучения, или, как она тогда называлась, теории учебной деятельности. Расскажите, как и при каких обстоятельствах вы познакомились с Василием Васильевичем, как начали с ним работать.

Г. Г. Это было в 1963 году. Я тогда уже шесть лет работала учителем начальных классов после окончания педучилища. Помню, отдавала школе все свое время, но не получала тех результатов, на которые надеялась. Страдала от рутины и испытывала чувство безысходности. К этому времени я как раз заканчивала вечернее отделение пединститута. Там мне предложили попробовать вести уроки по экспериментальным программам научных коллективов Занкова или Эльконина — Давыдова. Знала я тогда мало, но все же сознательно выбрала В. В. Давыдова как руководителя более радикального направления в образовании.

И приступила к обучению детей в первом классе в одной из школ на окраине Москвы. В то время существовал только первый раздел курса математики, связанный с введением понятия величины. Все было для меня необычно: и само математическое содержание, и метод его преподнесения детям. Число дети осваивали не как простой счет, а как результат практического измерения величин обычных предметов и перевода результатов измерения в схемы, модели, знаки. Тем самым решалась центральная для школьной математики задача введения понятия действительного числа. Работа меня захватила. Я почувствовала, что началась настоящая жизнь. Постоянные встречи с Василием Васильевичем давали заряд энергии. Давыдов умел ярко и убедительно конкретизировать учительские проблемы на теоре-

¹ См.: Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике. 1 класс. М., 1994; Обучение математике. 2 класс. М., 1995; Обучение математике. 3 класс. М., 1996.

тическом уровне. В результате эти проблемы переставали тревожить меня на эмоциональном уровне, так как переводились в плоскость интеллектуальных задач. Давыдов вдохновлял на самостоятельный поиск их решения. Через полтора года я согласилась перейти на работу в Институт общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО).

В. А. Не могли бы вы привести пример того, как Василий Васильевич конкретизировал ваши учительские проблемы на теоретическом уровне?

Г. Г. Я хотела бы поговорить даже не о том, что было тогда, а о том, что меня волнует именно сейчас. Детям всегда трудно дается переход от предметных действий к моделям, схемам и буквенной записи. Например, дети сравнивают предметы по величине. Зачем им переходить от непосредственного сравнения к записи в буквенных выражениях, если они уже само действие сравнения выполнили? На первый взгляд это чисто мотивационная проблема. Как сделать так, чтобы ребенку было интересно переводить свои действия с реальными величинами предметов в схемы? Давыдов это формулировал иначе. Какова реальная логика перехода от предметных действий к схемам? В чем суть действия со схемами как культурно обусловленных способов действия с предметами? Как в соответствии с найденной логикой строить учебный процесс? Именно это надо исследовать, а не заниматься «женскими» переживаниями по поводу того, что детям что-то неинтересно или непонятно. Тогда и на уроке детям работать будет действительно интересно.

В. А. И удалось вам и вашим коллегам реализовать этот подход?

Г. Г. Трудно ответить однозначно. Где-то мы нашли удачные решения, а где-то просто отказались от содержания, трудно переводимого в понятные для детей схемы и модели. Над этим надо еще много и много работать.

В. А. Что еще привлекло вас в подходе Василия Васильевича к проблеме обучения детей?

Г. Г. Как я уже говорила, сначала радикализм. Но потом захватила сама возможность организации учебного процесса, при которой маленькие ученики могли бы усваивать общие идеи. С одной стороны, дети погружались в мир, казалось бы, не свойственных им теоретических задач и тем самым переходили на новый уровень психического развития. С другой стороны, они становились способными усваивать конкретные знания. Идеи Давыдова связывали в один узел проблему развития психики и традиционную для школы задачу приобретения учениками знаний, умений и навыков. Над этим, собственно, я и раньше билась, но только на более приземленном уровне.

В. А. Как вы теперь оцениваете степень реализации исходных идей Василия Васильевича в методическом оснащении курса математики в системе Эльконина — Давыдова?

Г. Г. Исходным шагом в разработке курсов развивающего обучения Василий Васильевич считал логико-психологический анализ содержания учебных дисциплин. Он продемонстрировал его применительно к курсу математики и показал, что в основу этого курса в школе как исходное общее может быть положено понятие величины. А число, введенное как результат измерения величин, сразу несет в себе главную для школьной программы идею действительного числа. Проработка деталей этой генеральной линии в обучении математике продолжается и в настоящее время. Я могу это утверждать по крайней мере относительно того курса, соавтором которого являюсь. Логическая канва всего курса стала более проработанной, чем это было раньше. При этом усилился радикализм, т. е. отличие курса от традиционного. Вместе с тем перед нашей исследовательской группой стояла одна, по сути дела бытовая задача, а именно состыковки курса с традиционными требованиями по математике. Поэтому всегда существовали разделы, имеющие компромиссный характер. Сейчас таких разделов стало меньше.

В. А. Это как-то влияет на успешность внедрения курса в практику? Есть какие-нибудь трудности?

Г. Г. Да, возникают определенные трудности. Учитель должен не только освоить предмет с новым для него содержанием и методами преподавания, но и отказаться от привычной для себя цели формирования некоторых навыков в привычные для себя сроки. Ему также следует научиться видеть свои результаты не только в объеме полученных знаний, но в особенностях развития мышления учеников. Это вынуждает учителей проводить специальную работу с родителями, убеждать представителей органов управления образованием. Возможно, эти проблемы исчезнут, когда общественность сумеет избавиться от некоторых укоренившихся представлений о необходимой младшим школьникам сумме знаний и умений в области математики.

В. А. Постоянно идут дискуссии о том, для каких детей, сильных или слабых, более приспособлено развивающее обучение системы Эльконина — Давыдова. Как вы считаете?

Г. Г. Тут надо разделить логическую, а точнее — логико-предметную канву и дидактическую сторону нашего курса. Я считаю, что чисто логическая канва нашего курса сейчас более доступна для сильных учителей и достаточно развитых детей. Впрочем, мои коллеги могут иметь и другое мнение. С этим надо еще разбираться. А вот дидактическая сторона, т. е. общие принципы обучения, мне кажется, может быть полезна более слабым ученикам как способ введения в сложные логические построения. Только для этого нужно больше учебного времени и немножко больше выдумки, т. е. более совершенных методических приемов. Пока у нас не хватает ни того, ни другого, у меня, вообще, есть ощущение, что дидактическая сторона нашего курса имеет самостоятельное значение, конечно, при учете специфического предметного содержания. Пока же курс наиболее полезен для, условно говоря, средних детей. Сильным ученикам наша дидактика не особенно нужна. Им надо просто давать больше знаний.

В. А. Что бы вы хотели пожелать учителям, которые ведут уроки по вашему курсу?

Г. Г. Учителя, перед которыми я и мои коллеги выступали на различных курсах по развивающему обучению, и так много слышали моих напутствий. А вот тем, кто отважился вести его самостоятельно, без курсовой подготовки, я бы посоветовала внимательнее отнестись к методическому руководству. Там обозначено, как нужно подойти к постановке учебной задачи, центральному моменту в организации учебной деятельности. Нельзя просто прийти на урок, раскрыть учебник и начать работу с детьми. Методичка и учебник (учебные тетради) — это единый учебный комплект. Просто учебник на виду у школьников и родителей, а методичка — в голове учителя. Желаю всем учителям успехов в работе.

В. А. Я также желаю вам успехов в совершенствовании вашего курса и благодарю за интересную беседу.

15 августа 1998 г.