

Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования)

В. В. Давыдов,
*доктор психологических наук,
профессор*

Современное российское начальное образование несет в себе два тяжелых исторических следа, не позволяющих ему выполнять подлинно гуманную роль в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста.

Первый тяжелый след связан со всей историей российского начального образования. Массовая начальная школа сформировалась в России во второй половине XIX в. Эта школа была первой и последней ступенью образования для подавляющей части детского населения. После окончания начальной школы многие дети вынуждены были заниматься слабо-развитым промышленным и сельским трудом. Дальнейшее образование удавалось получить лишь немногим детям из основной массы трудящегося населения. Для общественной жизни в условиях слабообразованного труда подросткам, а затем и многим взрослым людям достаточно было иметь общекультурные умения чтения, письма и счета, которые дети могли усваивать в начальной школе на основе утилитарно-эмпирических знаний о слове и числе. Эти умения (или элементарная грамота) имели, конечно, большое практическое значение, однако они не могли обеспечить детям достаточно высокий уровень психического развития (особенно в сфере творческого воображения и мышления).

Второй тяжелый след определялся условиями социально-культурного развития бывшего СССР. После революции 1917 г. в нашей стране еще длительное время обязательным оставалось лишь начальное образование (только в 1958 г. обязательным стало неполное среднее образование). При всех действительно больших успехах советского образования социальное назначение начальной школы оставалось тем же, что и до революции, — дать детям элементарную грамоту. Конечно, в советском начальном образовании происходили положительные сдвиги (особенно в области методики преподавания), но они не меняли, по существу, его подлинного содержания. В начальном образовании приоритетными оставались процессы обучения. Другая составляющая образования — эстетическое, нравственное и физическое воспитание детей — находилась в тени (об этом свидетельствует явное ущемление в учебных планах начальной школы предметов эстетического цикла и физической культуры).

Вместе с тем после революции с каждым десятилетием все большее число детей получало объективную социально-экономическую возможность учиться после окончания начальной школы. Пребывание в неполной средней школе предполагало наличие у каждого учащегося субъективного желания учиться и умения учиться. Однако, как показывают специальные психолого-педагогические исследования, желание и умение учиться возникают и с большим трудом формируются в процессе обучения младших школьников общекультурным умениям на основе утилитарно-эмпирических знаний. Иными словами, традиционная начальная школа многих своих выпускников не может подготовить к дальнейшему учению (с этим связаны большие трудности обучения многих детей в неполной средней школе).

Несколько крупных советских ученых (например, Б. Г. Ананьев [2, с. 24], Л. В. Занков [15, с. 20] и др.) еще в 50-е гг. выявили и описали следующий факт: большие усилия, направляемые на обучение младших школьников, не давали должного эффекта в их психическом развитии. Со всей остротой была поставлена научно-практическая проблема связи обучения и развития младших школьников. Уже в 60-е гг. было обнаружено, что изменение содержания и методов традиционного начального обучения дает определенный положительный эффект в развитии детей [16, 34 и др].

На наш взгляд, традиционное российское начальное образование, если исходить из современных мерок, нельзя назвать сколь-нибудь гуманным, поскольку оно не раскрывает многих детей подлинные возможности их развития, формирования учебных умений. Подлинно гуманным начальное образование станет только тогда, когда оно приобретет действительно развивающий характер.

Общая негуманная направленность этого образования подтверждается еще одним важным обстоятельством: традиционная педагогика начального образования долгие годы рассматривала ребенка в качестве объекта учебно-воспитательных воздействий, благодаря которым он усваивает утилитарно-эмпирические знания. Основным методом такого обучения является информационно-рецепторный (или репродуктивный) метод [18, с. 99], который не учитывает учебно-деятельностной основы усвоения знаний и умений, а следовательно, фактически игнорирует субъекта процесса учения. При таком теоретическом истолковании начального обучения главным его моментом становится накопление ребенком утилитарно-эмпирических знаний и умений, а развитие его воображения, мышления, сознания и личности отступает на задний план (этот факт как раз и был обнаружен нашими учеными).

Таким образом, гуманизация начального образования состоит в следующем: 1) младший школьник должен быть субъектом собственной деятельности; 2) содержание и методы начального образования должны обеспечивать существенное психическое развитие младшего школьника, формирование у него таких учебных умений, которые позволяют без особых трудностей продолжить свое образование.

В настоящее время на волне инновационного движения российское начальное образование постепенно приобретает развивающий характер. Это радующее начало его гуманизации, но путь до ее настоящей реализации долгий. Чтобы облегчить прохождение этого пути, следует создавать ему научное обеспечение. Это означает использование развернутых теорий, разрабатывающих проблемы связи обучения и развития детей. При этом, конечно, нужно опираться на теории, в основе которых лежат понятия деятельности и ее субъекта.

Именно такие теории длительное время разрабатывает на основе экспериментальных исследований большой научно-практический коллектив, созданный в конце 50-х гг. проф. Д. Б. Элькониним (и затем руководимый В. В. Давыдовым. — Прим, ред.). Перечислим уже сделанное — это теория периодизации психического развития в детском возрасте, теория двух типов обобщения и мышления, теория учебной деятельности и ее субъекта, теория развивающего обучения, теория построения соответствующих учебников и методических пособий. Все эти теории взаимосвязаны, хотя каждая из них имеет, естественно, свои особенности.

Уже издано много работ, в которых излагаются эти теории. Гораздо больше опубликовано материалов, в которых представлены результаты соответствующих экспериментальных исследований. Изложим предельно кратко главные положения перечисленных выше теорий, которые уже в ближайшие годы могут стать основанием для создания целостной системы развивающего начального образования и которые вместе с тем конкретизируют проблематику его гуманизации.

1. Теория периодизации. Опираясь на работы своих научных учителей Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, проф. Д. Б. Эльконин разработал оригинальную теорию периодизации психического развития в детском возрасте. Согласно этой теории, в каждом возрастном периоде ребенок осуществляет много видов деятельности, способствующих его психическому развитию. Однако лишь один вид деятельности оказывает решающее и определяющее влияние на это развитие, — эта деятельность называется ведущей (или главной). Для младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность. При ее развернутом и систематическом осуществлении младший школьник усваивает теоретические знания, вместе с тем у него возникают и развиваются такие основные психические новообразования младшего школьного возраста, как произвольность поведения и отвлеченное рассуждающее мышление, делающее восприятие думающим, а память мыслящей [34, с. 56]. При изучении проблем мышления мы «отвлеченное и рассуждающее» мышление стали называть теоретическим мышлением (в отличие от эмпирического).

Поэтому можно сказать так: ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, а основными психическими новообразованиями — теоретическое мышление и произвольность поведения. Вместе с тем эта деятельность, конечно, существенно развивает личность детей, их потребности и мотивы.

2. Теория двух типов обобщения и мышления. В традиционной педагогике и психологии начального образования большое внимание правомерно уделяется умственному развитию детей. Однако при этом «ум» (мышление) чаще всего рассматривается в его нерасчлененном виде, без выделения в нем разных типов. Вместе с тем философия и логика уже давно различают в мышлении два разных его типа — эмпирическое и теоретическое мышление [6].

Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В его основе лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения — это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего отношения.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны. И вместе с тем, решая разные задачи, эти два типа мышления в жизни человека как бы дополняют друг друга. Однако длительное время педагоги и психологи полагали, что для младших школьников характерно лишь эмпирическое (или наглядно-образное, конкретное) мышление. Исходя из этого, преподавание в начальных классах было направлено на формирование у младших школьников эмпирических понятий (или знаний). Но эмпирические и теоретические знания отличаются друг от друга. Приведем краткий перечень их отличий:

1) эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений;

2) сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность;

3) эмпирические знания, в основе которого лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений;

4) формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным;

5) конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний заключается в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания;

6) необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами естественного и искусственного языков.

Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений.

Дошкольная игра расширяет круг этих понятий. Традиционная начальная школа культивирует у младших школьников эмпирическое мышление, обеспечивая усвоение ими большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах в процессе учебной деятельности усваивают теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало.

3. Теория учебной деятельности и ее субъекта представлена во многих работах, отметим лишь основные [7, 8, 26, 33, 34, 35]. Прежде всего в этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Философия и психология показывают, что деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала.

Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Если же мы наблюдаем в школе усвоение ребенком таких знаний, которые уже заранее четко сформулированы и даются ему учителем в «готовом виде» и в содержании которых отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, то можно твердо сказать, что в данном случае ребенок учебной деятельностью не занимается. При этом он усваивает с помощью иллюстраций и объяснений, предлагаемых учителем, те или иные эмпирические знания. К сожалению, в обычной школе дети чаще всего усваивают именно такие знания. Поэтому полноценной учебной деятельностью в обычной школе обладает сравнительно небольшое количество детей.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в I класс, целостной ее структуры, конечно, нет. Она формируется у некоторой части детей в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Ее выполнение младшими школьниками определяет у них формирование главных психических новообразований и прежде всего основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития предметов.

Чтобы у младших школьников (а затем и у школьников более старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с ходу» и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является действие принятия учебной задачи, вторым — преобразование ситуации, входящей в данную задачу. Эти действия нацелены на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит основой последующего решения всего многообразия частных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения учебной задачи.

Сказанное позволяет сделать выводы, существенные для теории учебной деятельности. Во-первых, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков происходит при решении учебных задач. Во-вторых, решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто общее еще до усвоения его частных проявлений. В-третьих, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий, т. е. метод решения школьниками учебных задач.

Носителем учебной деятельности является ее субъект, именно ему принадлежат ее содержание и структура. Младший школьник как субъект выполняет собственную учебную деятельность вместе с другими детьми и с помощью учителя.

Развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда младший школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя в процессе осуществления учебной деятельности. Чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребенок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенку следует рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т. е. рефлексировать (отметим, что рефлексия явля-

ется одним из компонентов теоретического мышления, формирующегося в учебной деятельности).

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться. Овладение учебными действиями, с помощью которых решаются соответствующие задачи, формирует у ребенка умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего вместе с тем такими важными личными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т. д.

Необходимо отметить, что первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, т. е. поддерживают друг друга в принятии и решении учебной задачи и вместе с тем проводят диалоги и развернутые дискуссии по вопросам выбора лучших действий, лучшего пути решения. Иными словами, на первых этапах формирования учебной деятельности она выполняется коллективным субъектом. Но постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый ребенок, становящийся индивидуальным ее субъектом [9, 33 и др.].

Формирование индивидуального субъекта учебной деятельности является ближайшей и прямой предпосылкой воспитания личности младшего школьника. Именно в этот возрастной период у ребенка формируется личность рефлексизирующего субъекта, способного к более развитым видам творчества, чем у дошкольника. Это творчество обнаруживается в сфере научного знания, а также изящной словесности, изобразительного искусства, музыки, художественного труда, нравственных отношений людей. Развернутая учебная деятельность, инициативно выполняемая ее субъектом, служит основанием хорошей восприимчивости младшего школьника к содержанию научных понятий, художественных образов, нравственных и религиозных ценностей и правовых норм. Все они необходимы при организации соответствующих видов воспитания, без осуществления которых невозможен процесс полноценного развития личности и индивидуальности ребенка младшего школьного возраста.

4. Теория развивающего обучения. Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе, любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, их личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же рассматриваем здесь не развивающее обучение вообще, а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие у младших школьников теоретического мышления, на развитие у них творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения мы сопоставляем с традиционным типом обучения, который не способствует развитию у школьников таких качеств. На наш взгляд, нельзя рассуждать о развивающем обучении вообще, необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и определенными возрастными периодами человека.

Согласно основным идеям научной школы Л.С. Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание [4]. Они могут быть, конечно, как стихийными, так и целенаправленными, но всегда именно благодаря им человек присваивает различные ценности материальной и духовной культуры. Это присвоение осуществляется в процессе собственной деятельности человека, воспроизводящей те способности ранее живших людей, посредством которых эти ценности сами исторически возникали и развивались [19, с. 373, 544].

Очень важно то, что, во-первых, процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его собственной, личной деятельности [5, с. 118], а во-вторых, только на основе формирования у человека конкретных типов и видов деятельности у него возникают и развиваются определенные психические способности.

Иными словами, согласно теории Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь при условии, что они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте — игровой деятельности, а в младшем школьном — учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [34, с. 509].

Вот почему, рассматривая развивающее начальное образование, необходимо прежде всего специально и тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие младших школьников. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи тем или иным возрастным периодам жизни человека.

Если психическое развитие, в принципе, может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Вместе с тем необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека (тогда происходит его регрессия, которая также входит в философское понятие «развитие»).

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные из них, задавшись вопросами: каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрастном периоде? Какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований? Каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (например, осуществляется она стихийно или целенаправленно)? Каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности? С помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований? Каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности?

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и тем реальным средствам обучения детей данного возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований [7, 29а].

Интересное понимание развивающего обучения младших школьников содержится в работах В. В. Репкина. Прежде всего он справедливо пишет, что развитие является одним из необходимых результатов любого педагогически разумного обучения. Однако если школа решает такую главную свою задачу, как передача учащимся прочных и глубоких знаний основ наук и подготовка их «к жизни», то развитие учащихся оказывается «побочным» результатом обучения. «Развивающее обучение, — пишет В. В. Репкин, — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» [27, с. 3]. Организовать такое обучение можно в форме учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии у младшего школьника заинтересованности и потребности в самоизменении.

«Превращение ребенка в субъекта, — продолжает В. В. Репкин, — заинтересованного в самоизменении, характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы — подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни» [27, с. 4].

В новой концепции начального образования, в разработке которой нам довелось участвовать, специально выделяется необходимость формирования у современных младших школьников желания и умения учиться, т. е. формирования субъекта учения [17].

Следует отметить, что понятие развивающего обучения является психолого-дидактическим понятием и относится к той области, которую целесообразно было бы называть психодидактикой, разрабатывающей полидисциплинарные проблемы. Эти проблемы могут изучаться, с одной стороны, психологией, поскольку именно она владеет подходом к рассмотрению возрастных периодов психического развития и особенностей той или иной ведущей деятельности, с другой стороны, дидактикой, так как она определяет те учебно-методические средства, с помощью которых организуется деятельность. Вместе с тем вся эта работа должна осуществляться **в целостной и единой логике** (к тому же эта логика требует привлечения к изучению проблем развивающего обучения нескольких других научных дисциплин).

Необходимо учитывать еще одно обстоятельство: учебная деятельность является ведущей лишь в младшем школьном возрасте, в остальных возрастах на первый план выступают другие типы деятельности (например, у подростков это общественно значимая деятельность), в которых основное значение для психического развития может иметь воспитание. Естественно, что проблемы развивающего воспитания могут разрабатывать, наряду с психологией, различные отрасли педагогики, т. е. эти проблемы должны стать предметом психопедагогики (следует иметь в виду, что этот термин также начинает входить в научный язык) [30].

После того как мы выяснили содержание понятия развивающего начального обучения и установили, что основные его атрибуты существенно отличаются от традиционного обучения, то естественно возникает вопрос о том, где и как готовить учителей начальных классов, которые могли бы учить и воспитывать детей, руководствуясь уже специально разработанными учебно-методическими пособиями, соответствующими этим новым атрибутам. Ясно, что в педагогическом училище и педагогическом институте таких учителей готовить очень трудно, так как в отношении этих учреждений возникает вопрос, где найти в них преподавателей, могущих вводить своих студентов в принципиально новый тип их педагогической работы. Таких преподавателей (и вместе с тем методистов по начальной школе) готовить придется долго. Не исключая этого, все же можно найти более короткий путь: осуществлять переподготовку учителей, желающих и способных работать по системе развивающего обучения.

Эта работа уже несколько лет успешно проводится в нескольких регионах России и Украины харьковским научно-практическим коллективом под руководством В. В. Репкина и нашим московским коллективом. Общий подход, характеризующий возможность и организацию такой переподготовки, освещен В. В. Репкиным. Суть этого подхода состоит в следующем: поскольку учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, обеспечивая интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным же образом.

Это означает, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в рамках реально функционирующей этой системы и лишь в процессе

практического решения им соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с методистами), уже умеющими решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет собой сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. Опыт показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Имеются варианты такой организации переподготовки учителей [28].

Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют сами учителя и методисты (к этому можно добавить и исследователей-преподавателей), вполне может быть названа мастерской, где живой работой со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с мастерами этого дела. Нам кажется, что овладеть любой формой живой деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом — в сотрудничестве «взрослых учащихся» и «мастеров». Конечно, этот способ желательно использовать во всех педагогических учреждениях, готовящих учителей.

5. Теория построения учебников и методических пособий (эту теорию можно назвать еще теорией построения учебных предметов для начальной школы). Проблемы учебной деятельности и развивающего обучения наш коллектив занимался в процессе разработки таких учебников и методических пособий, содержание и структура которых находились бы в соответствии с основными логико-психологическими требованиями этой деятельности [8]. К таким требованиям следует отнести следующие из них:

1) усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы;

2) знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;

3) при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся прежде всего должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;

4) эту связь учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства в чистом виде;

5) учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходную, всеобщую связь изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых вместе с тем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно;

6) учащиеся должны уметь в процессе учения переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Конкретное содержание каждого учебного предмета соотносится с той формой знания, которую он представляет (поэтому это содержание определяет педагог-предметник). В приведенных выше положениях выделены некоторые логические, а также психологические аспекты тех основных умений, которые необходимо формировать у школьников при усвоении ими материала того или иного учебного предмета.

Правда, эти умения носят не «предметный», а учебный характер, поскольку они соответствуют тем действиям, посредством которых реализуется учебная деятельность. Но, во-первых, каждый учебный предмет в соответствии со своим содержанием придает учебным умениям свойственную ему конкретную форму, а во-вторых, учебные умения, возникаю-

щие на основе соответствующих действий, формируются у школьников в процессе длительного усвоения конкретных «предметных» знаний.

Изложенные выше теории были проверены и воплощены в реальной организации учебно-воспитательного процесса в различных школах (например, в экспериментальной московской школе № 91 РАО, в харьковской школе № 17, в тульской школе № 11, в красноярской школе № 106 и др.). Существенная роль в таком воплощении принадлежала тому, что перечисленные теории позволили нашему коллективу по-новому построить программы основных предметов начальной школы [23], разработать первые варианты соответствующих учебников для младших школьников по русскому языку [29], математике [1, 10, 13], естествознанию [32], подготовить методические пособия для учителей по изобразительному искусству [22], математике [11], литературе [2].

В настоящее время в ряде школ проверяется эффективность использования подготовленных нами учебно-методических материалов. В последние годы наш коллектив, как уже отмечалось выше, начал переподготовку определенной части учителей массовой школы с целью их дальнейшей работы по системе развивающего обучения.

Отметим также, что в течение многих лет мы разрабатывали и проверяли большое количество психодиагностических методик, с помощью которых можно проверять развивающий эффект использования нашей системы обучения (эти методики определяли уровень сформированности учебной деятельности и ее субъекта, сформированности теоретического мышления, воображения, личности) [3, 7, 12, 14, 21, 24, 25, 31].

На наш взгляд, российское начальное образование нуждается сейчас в существенном реформировании на основе принципов гуманизации. Сформулируем развернуто эти принципы с учетом результатов работы нашего коллектива по проблемам развивающего обучения:

- ребенка нужно рассматривать как субъекта всех видов деятельности, присущих младшему школьному возрасту, и прежде всего учебной деятельности;
- совместно-поисковую учебную деятельность младших школьников следует организовать так, чтобы дети усваивали теоретические знания при решении учебных задач в процессе развернутых диалогов и дискуссий между собой в присутствии учителя (коллективное решение детьми учебных задач позволяет им раскрывать условия происхождения усваиваемых знаний, умений и навыков, рефлексировать сами способы их усвоения, осуществлять его контроль и оценку);
- приоритетное значение в современном начальном образовании должно получить умственное, эстетическое, нравственное и физическое воспитание детей;
- первостепенное значение в начальном образовании имеют предметы эстетического цикла (литература, музыка, изобразительное искусство, театр) и физическая культура (с учетом именно этого значения нужно строить учебные планы начальной школы);
- в начальном образовании необходимо обеспечивать единство учения и творчества детей (такое единство влияет на развитие их учебной мотивации и эмоциональной сферы, на становление их самостоятельности);
- важнейшее значение в учебной деятельности младших школьников имеют учебники нового типа, материалы которых позволяют детям выполнять предметные и умственные действия, обеспечивают им возможности для общения и дискуссий (в этом случае учебники позволяют детям осуществлять не репродуктивную, а продуктивную работу);
- реализация указанных принципов гуманизации начального образования позволит придать ему подлинно развивающий характер (начальное образование получит возможность развивать у младших школьников воображение, рефлексивное сознание и мышление, личностные действия-поступки, желание и умение учиться);

- осуществление развивающего начального образования предполагает особую подготовку учителя начальных классов, способного обучать и воспитывать детей в свете общих принципов его гуманизации.

Работа, сделанная нашим коллективом, является пока лишь частью (правда, значительной) подлинной гуманизации российского начального образования. Чтобы через несколько лет иметь целостную систему развивающего начального образования, реализующую указанные принципы гуманизации, необходимо продолжать научно-практическую работу по следующим направлениям:

- 1) расширить и углубить исследования, связанные с определением психолого-педагогических условий формирования и развития субъекта учебной деятельности, условий организации совместной учебной деятельности младших школьников, средств и способов организации их диалогов и дискуссий;

- 2) проводить доработку учебно-методических материалов по всем предметам начальной школы с учетом результатов уже проведенных экспериментальных и теоретических исследований;

- 3) в течение ближайших лет создать программы, учебники и методические пособия по всем предметам начальной школы, удовлетворяющие основным принципам гуманизации начального образования;

- 4) разработать и апробировать психодиагностические методики, позволяющие объективно определять уровень психического развития младших школьников, работающих по системе развивающего образования;

- 5) создать программы и пособия подготовки и переподготовки учителей, способных работать в начальных классах в соответствии с принципами гуманизации.

Проведение работы в этих направлениях потребует, естественно, привлечения новых научных и практических сил и значительных финансовых средств.

Литература

1. Александрова Э. В. Математика: Учебники для 1, 2 классов / Под ред. В.В. Давыдова. Харьков, 1992.
2. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренность. М., 1962.
3. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
8. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
9. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3 — 4.
10. Давыдов В. В., Горбов С. Ф., Савельева О. В., Микулина Г. Г. Математика: Учебник для 1 класса. М., 1994.
11. Давыдов В. В., Горбов С. Ф., Савельева О. В., Микулина Г. Г. Методическое пособие по математике для 1 класса. М., 1994.

12. Дусавицкий А. К., Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. 1983. № 1.
13. Захаров А. М., Фещенко Т. Н. Математика: Учебники для 1, 2, 3 классов / Под ред. В.В. Давыдова. Томск, 1993.
14. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
15. Занков Л. В. О начальном обучении. М., 1963.
16. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М., 1990.
17. Концепция четырехлетнего начального образования // Начальная школа. 1992. № 7 — 8.
18. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
19. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
20. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 1 класс, 2 класс. М., 1992.
21. Полуянов Ю. А. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
22. Полуянов Ю. А., Матис Т. А. Методическое пособие по изобразительному искусству. 1 класс. М., 1994.
23. Программы развивающего обучения (по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). 1-5 классы. Русский язык. Математика. М., 1992.
24. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
25. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1983.
26. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. 1978. № 171.
27. Репкин В. В. Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков; Томск, 1992.
28. Репкин В. В. Возможности и условия реализации программы развивающего обучения // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков; Томск, 1992.
29. Репкин В. В. Русский язык: Учебники для 1, 2, 3 классов. Харьков, 1991.
29а. Репкин В. В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
30. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. М., 1984.
31. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой. М., 1982.
32. Чудинова Е. А., Букварев П. И. Естествознание. 2 класс. М., 1994.
33. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
34. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
35. Lompscher J. Psychologische Analigen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989.