

Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы

В. А. Антохина,
кандидат педагогических наук

За прошедшее десятилетие в образовательной системе России (как и в политической, экономической, правовой и других системах) произошли кардинальные изменения: на смену унифицированному монолиту советской школы пришло вариативное образование. Школы, учителя, родители получили закрепленное законом право на выбор программ, учебников, образовательных технологий. Одним из самых значительных явлений в современном образовании России стало распространение идей развивающего обучения. В педагогическом обиходе утвердилось понимание развивающего обучения как качественно нового типа обучения, представленного образовательными концепциями, программами, технологиями нового поколения, приоритетной целью которых является психическое и личностное развитие детей при обучении, а реализуемые в них разные подходы к развитию ребенка в процессе обучения основываются на общих исходных теоретических позициях — на идеях культурно-исторической теории Л. С. Выготского, в частности о ведущей роли обучения в психическом развитии личности, об актуальном уровне и зоне ближайшего развития ученика, об условиях эффективного влияния обучения на развитие. Прошло более десяти лет со времени перехода наиболее значимых для отечественного образования педагогических систем развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и Л. В. Занкова в новое качество: от широкомасштабного педагогического эксперимента к массовой школьной практике. Существует настоятельная потребность в содержательном анализе процесса реализации развивающих образовательных технологий (и прежде всего систем Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и Л. В. Занкова как получивших широкое распространение в практике школ) в изменившихся социальной и образовательной ситуациях: в осмыслении позитивных и негативных тенденций, достижений, проблем, противоречий и перспектив. Одним из существенных результатов научной разработки и реализации в школьной практике систем развивающего обучения можно считать утверждение идей развивающего обучения, которые оказывают влияние на всю систему российского образования. При любых педагогических нововведениях, действительных или мнимых, сейчас принято ссылаться на идеи Л. С. Выготского, подчеркивать проблемное построение учебных материалов, направленность на организацию учебно-поисковой деятельности детей в атмосфере учебного сотрудничества и сотворчества учителя и школьников. Еще недавно административная оценка успешности педагогической деятельности школьного учителя включала главным образом и прежде всего сведения о проценте успеваемости. Сейчас в официальных документах декларируется, что смысл профессиональной деятельности учителя видится в создании условий,

благоприятных для проявления и развития личностного потенциала учащихся. Показательным в этом смысле представляется следующий факт: в последние годы при самоанализе уроков, в частности уроков русского языка в начальных классах, проводимых в рамках конкурса «Учитель года», участники конкурса настойчиво подчеркивают деятельностную логику построения представленного урока, направленность на формирование у младших школьников структурных компонентов учебно-познавательной деятельности как формы развития детей. Другое дело, какое содержание в действительности вкладывается в эти понятия. Но несомненно, что в общественном и педагогическом сознании происходит смена приоритетов, что идеи развивающего обучения вошли в российское образование.

Базовым достижением педагогических систем развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, на наш взгляд, является их приход в массовую школу. В настоящее время в российской начальной школе представлены три целостные системы начального образования: традиционная и две педагогические системы развивающего обучения — Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. В решении коллегии Министерства общего и профессионального образования «О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации» от 11.12.96 № 3/2 системам Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова придан статус государственных, наряду с традиционной системой обучения.

Заметим, что в последние годы в традиционной системе начального обучения наметился поворот к вариативному развивающему образованию, что выражается во введении вариативных учебно-методических комплектов, реализующих идею развития личности ребенка в процессе обучения («Школа 2100», «Школа России», «Школа XXI века» и др.). Отмечая вариативность современного начального образования, не будем забывать, что у истоков преодоления единообразия советской школы стояли системы развивающего обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

При анализе современного начального образования во всех официальных документах подчеркивается, что все три системы обучения направлены на развитие детей. Почему же и в психолого-педагогической науке, и в школьной практике утвердилось и активно эксплуатируется понятие «развивающее обучение», если известно, что обучение — это форма психического развития человека, необходимый элемент развития? Более того, и на страницах педагогической печати, и в устных дискуссиях периодически появляются высказывания, ставящие под сомнение правомерность понятия «развивающее обучение» как принципиально нового типа обучения. При всех внешних различиях суть этих возражений общая и сводится к следующему. Понятие «развивающее обучение» бессмысленно, поскольку любое обучение развивает, неразвивающего обучения не существует. Развивающее обучение ничего нового не несет, так как необходимость развития ребенка всегда признавалась в истории педагогики. Развивающее обучение утратило актуальность, на смену ему пришло личностно-ориентированное обучение.

Следует признать, что неоднозначные суждения о сути развивающего обучения, как и любые другие взгляды, отражающие научные убеждения, научную позицию авторов, вполне допустимы при анализе такого нового и сложного явления, как развивающее обучение. И совсем другое дело, когда в негативных оценках развивающего обучения вместо убедительной аргументации по существу проблемы, к сожалению, присутствует этакий барский, поверхностный взгляд, сводящийся к пренебрежительному: «Что там особенного в этих системах развивающего обучения? Теперь все системы развивают. Теперь уже не говорят о развивающем обучении». Для авторов подобных оценок проблема развивающего обучения всегда была данью моде. Несколькоими годами раньше из конъюнктурных соображений они причисляли себя к сторонникам дидактической системы Л. В. Занкова или Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, сегодня из тех же соображений объявляют, что теперь не принято говорить о развивающем обучении. Представляется, что содержательное обсуждение этой непростой

проблемы невозможно без ясного определения научной позиции в понимании соотношения обучения и развития [1, с. 225—231, 251]. Одно из основных положений современной педагогической психологии состоит в том, что обучение является не только условием, но и основой, и средством психического и в целом личностного развития человека. Однако признание ведущей роли обучения для развития не означает игнорирования того обстоятельства, что возможности разных типов обучения для осуществления психического и личностного развития ребенка неодинаковы в зависимости от того, в какой мере они ориентированы на закономерности развития ребенка [6, с. 24]. Многочисленные психологические и педагогические исследования, проведенные в последние десятилетия в нашей стране, свидетельствуют о том, что система народного образования не обеспечивает должного развития детей, подростков и юношей, что «развитие ребят в начальных классах идет очень медленно и вяло» [2, с. 5; 4, с. 24].

Сам по себе факт возникновения в истории образования идеи развивающего обучения свидетельствует о том, что обучение может с разной степенью эффективности влиять на развитие детей. Идея обучения, направленная на создание условий для развития личности ребенка, берет свое начало с древних времен и связана с именами великих педагогов (И. Песталоцци, Ф. Дистервег, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров и др.). В истории образования известны примеры плодотворной практической реализации этой гуманистической идеи, всегда связанные с именами по-настоящему талантливых педагогов. Значимость труда разработчиков систем развивающего обучения состоит не в изобретении идеи развивающего типа обучения, а в том, что впервые на концептуальном и технологическом уровнях системно разработаны два основных направления развивающего обучения: Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. Впервые разработаны образовательные технологии, в которых содержание, методы, организация, средства обучения прямо ориентированы на закономерности психического и личностного развития детей, и этим созданы реальные педагогические условия для воплощения идеи развивающего обучения в массовой школьной практике грамотными, думающими учителями, а не отдельными выдающимися педагогическими талантами.

Что касается утверждений о замене «устаревшего» развивающего обучения «новым», личностно-ориентированным, то, не излагая сути теоретических различий в понимании развития, его форм, закономерностей, механизмов осуществления при обучении, отметим лишь следующее. Идея развития личности при обучении относится к числу вечных, непреходящих педагогических ценностей. Проблема развития личности посредством обучения, являясь классической, интенсивно исследовалась в педагогических трудах (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Е. Н. Кабанова-Меллер, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.). Одно из направлений в исследовании множества аспектов традиционной проблемы развития личности, связанное с поисками путей адаптации учебного процесса к личностным возможностям, типологическим и индивидуальным характеристикам младшего школьника на основе индивидуализации и дифференциации обучения, оформилось в понятие «личностно-ориентированное обучение». Понимание существа дела (если это не конъюнктурное решение задач, актуальных для себя) требует не противопоставления развивающего и личностно-ориентированного типов обучения как взаимоисключающих, а научного диалога с целью содержательного анализа концептуальной целостности указанных направлений развития личности; аргументированной оценки их места, возможностей в утверждении гуманистической идеи развития в реальной школьной практике, исходя из степени их технологической проработанности и учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах Калужского государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского более десяти лет

осуществляет специальное исследование процесса реализации в школьной практике вариативных развивающих технологий в школах г. Калуги и области (на материале обучения русскому языку). Проведенный анализ дает основание для по крайней мере двух позитивных утверждений:

1. В регионе накоплен значительный опыт методической реализации идей развивающего обучения, в первую очередь концептуальных положений и технологических предписаний систем Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова (например, опыт учителей школы № 46, школы-гимназии № 24 г. Калуги, Воротынской школы № 2 Бабынинского района Калужской области и других — С. Ф. Жеребецкой, З. П. Новиковой, В. И. Линниковой, Г. Д. Корзухиной, С. З. Мирошниковой и др.) и Л. В. Занкова (например, опыт учителей школ № 17, 12, 6, 46 и других г. Калуги — Н. В. Кожушко, Н. А. Матвеевой, Н. И. Тереховой, Р. А. Астаховой, Е. Н. Ананьевой, И. А. Кошелевой и других, школы № 2 г. Балабанова — Л. А. Коротун; школы № 7 г. Обнинска — М. В. Ланчиковой, школы № 4 г. Малоярославца — М. В. Жариновой и многих других учителей).

2. В классах, где действительно на методическом уровне реализуются концептуальные установки и технологические решения систем развивающего обучения, лингвистическая и речевая подготовка детей отличается осознанностью и глубиной. Ответы младших школьников свидетельствуют о понимании ими лингвистического содержания изучаемых понятий, об осознании и установлении сущностных межпонятийных связей, об умении применить изученные лингвистические знания в новых условиях при выполнении нестандартных заданий. Очевидные преимущества обучения русскому языку по данным системам (в сравнении с классами, реализующими традиционные программы) обнаруживаются в результатах интеллектуального развития младших школьников (памяти, воображения, мышления), в особенности в темпах продвижения в психическом развитии детей.

Однако специальные исследования [3, 5], наши систематические наблюдения показывают, что самый значительный результат обучения в рамках систем Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова связан с развитием личности ребенка. В классах с лучшими образцами развивающего обучения утверждается система отношений между учителем и детьми, между детьми класса, основанная на принципах гуманистической педагогики. В этих классах не кричат на детей, не унижают их достоинство, создают условия для выработки у детей позитивного отношения к себе и другим людям. На уроках родного языка в этих классах не транслируются готовые знания в соответствии с объяснительно-иллюстративными методами обучения, не подавляется самостоятельность и инициатива ребенка, обреченного на слушание, запоминание и воспроизведение сообщенных учителем знаний. Организация учебно-поисковой деятельности детей по добыванию новых знаний и способов действий, отвечающая деятельной, любознательной природе ребенка, создает основу для формирования самостоятельной и инициативной личности, способной жить и принимать решения в изменяющемся мире. В процессе учебно-поисковой деятельности школьники учатся понимать, слышать и убеждать другого человека, будь это учитель или одноклассник, уважать право другого человека на собственную точку зрения. При обсуждении учебных вопросов русского языка дети учатся культуре ведения спора, отстаивания своих взглядов, не переходящего в агрессивное неприятие иной точки зрения, что способствует формированию установок толерантного сознания. Дети не боятся высказывать свою точку зрения, опасаясь агрессивной внешней реакции одноклассников, нетерпимости учителя, у них есть право на ошибку. Младшие школьники, познавая родной язык, учатся мыслить, а не только запоминать и воспроизводить: в обстановке страха невозможно рождение мысли. Следовательно, в классах с лучшими образцами развивающего обучения создаются психолого-педагогические и социально-педагогические условия для удовлетворения важнейших жизненных потребностей личности в безопасности, общении, познании

(А. Маслоу), для доминирования в формирующейся системе ценностных ориентаций, ценностей познания, уважения к людям, толерантности.

Однако процесс реализации систем развивающего обучения в российских школах характеризуется не только позитивными результатами и очевидными достижениями, но и серьезными противоречиями и проблемами. Объективный анализ тенденций, выявление и осмысление проблем и противоречий существующего опыта их реализации помогут, во-первых, уберечься от неверных решений сегодняшнего дня в процессе предстоящего перехода на 12-летнее обучение, во-вторых, избежать топтания на месте, создадут предпосылки для обозначения перспектив развития, для новых поисков методических средств, приемов, решений, направленных на достижение приоритетных целей развивающего обучения.

Анализ современной образовательной ситуации свидетельствует о том, что в реализации технологий развивающего обучения наметились две противоположные, на первый взгляд, тенденции: с одной стороны, определенный спад интереса к системам развивающего обучения Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова; с другой — массовое внедрение появляющихся вариативных программ, учебников, далеко не все из которых заслуживают реализации в школьной практике. Каковы же причины данных процессов и их возможные последствия?

В начале 90-х гг. в стране начинается процесс обновления начального образования, ориентированный на принципиальное изменение в понимании целей обучения. На первый план выдвигается развивающая функция обучения, становление и развитие личности младшего школьника.

С 1991/92 учебного года происходит массовая апробация в школах России, в частности в нашем регионе, систем развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова. Это было время надежд: учителя, родители, общественность верили, что переход на работу по учебникам развивающего обучения позволит увидеть «свет в конце туннеля». С 1996 г. обе системы развивающего обучения вводятся в практику работы общеобразовательных учреждений как государственные наряду с традиционной системой обучения. Казалось, что тенденция все большего применения программ развивающего обучения усилится. Однако появились первые признаки того, что маятник качнулся в противоположную сторону: наметился спад интереса к внедрению педагогических систем развивающего обучения. Эйфория сменилась разочарованием. Это нашло выражение, во-первых, в сокращении количества классов, реализующих концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, во-вторых, в резком увеличении числа учителей, совмещающих традиционные учебники с вариативными учебниками развивающих систем обучения. Беседы с учителями начального и среднего звеньев, с администрацией школ, с родителями выявили, что оценка эффективности использования программ развивающего обучения осуществляется в духе таких альтернатив: на одном полюсе оценка — провал, на противоположном — успех. Скептики утверждают, что надежды не оправдались; системы развивающего обучения не явились сколько-нибудь убедительной альтернативой традиционной системе обучения; в подготовке детей, обучающихся по названным программам, можно найти массу недочетов. Странники противоположной точки зрения убеждены, что системы развивающего обучения имеют гуманистическую направленность, в наибольшей мере отвечают природе ребенка; они не только содействуют успеху в развитии личности ребенка, стимулируют интерес ребенка к учебе, но и таят в себе еще не раскрытые в полной мере резервы для улучшения знаний, умений и навыков. Развивающее обучение учит главному: умению учить себя, формирует потребность учиться, т. е. тому, «что остается, когда все забыто». Анализ оценок эффективности использования систем развивающего обучения побуждает вспомнить притчу о десяти слепцах, которые на ощупь определяли, что такое слон. Многие из них, склонные видеть лишь одни недостатки развивающего обучения, представляют себе этого зверя израненным, умирающим от недостатка методического

обеспечения. Но думающие учителя, учившие детей по традиционной системе и перешедшие на работу по развивающим программам, часто приходят к совершенно противоположным выводам. Представляется, что для преодоления субъективизма в оценках эффективности систем развивающего обучения целесообразно разграничить обучающий и развивающий потенциал этих систем, с одной стороны, и небесспорность, неоднозначность путей внедрения и применения их в реальной образовательной ситуации, с другой стороны.

Начальный этап внедрения систем развивающего обучения характеризовался массовым переходом учителей на работу по их учебным программам без серьезного теоретического и методического осмысления существа данных направлений развивающего обучения. Реализация программ развивающего обучения в значительной мере осложнялась и осложняется в настоящее время неподготовленностью (психологической, педагогической, лингвистической, лингводидактической) значительной части учителей к работе по новым педагогическим системам. Анализ научной литературы, проведенное нами специальное исследование (анализ уроков учителей школ г. Калуги и области, анкетирование, работа с учителями на курсах ОИПКРО, рецензирование учебно-методических материалов, подготовленных учителями, беседы, консультации) позволили выделить две основные позиции учителей относительно обучения русскому языку с одновременным развитием детей: теоретическую и практическую.

В том случае, если позиция учителя относительно развития в процессе обучения имеет теоретический характер, учитель способен отнестись к развивающему обучению как к особому типу обучения. Он стремится осмыслить закономерности, свойственные процессу развивающего обучения родному языку, перед ним открываются возможности осознанного оперирования знаниями о процессе обучения и развития, осознанного проектирования и выполнения методических действий.

Если же позиция учителя носит практический характер, отдельные методические приемы, нацеленные на обучение с одновременным развитием, достаточно часто используются им на уроках, но при этом его представления об обучении и развитии как о двустороннем процессе, о законах, которым подчиняется развитие, о движущих силах, взаимосвязи обучения и развития, о механизмах, условиях развивающего обучения отличаются смутностью, недостаточной осознанностью. Раскроем некоторые аспекты проявления данной (практической) позиции.

Признавая в декларативном плане необходимость развития личности в процессе обучения, учета психологических основ и принципов развивающего обучения, учителя, стоящие на практической позиции, обнаруживают одностороннее и искаженное понимание развития личности — как наращивание знаний, умений и навыков, как формирование у детей внешних поведенческих правил, приемов, навыков организованности, дисциплинированности, соблюдения режимных моментов, в которых зачастую не остается места для проявления детской познавательной самостоятельности, инициативы. В системе профессиональных ценностей учителей оказывается явно не сформированной ценность развития личности ребенка в учебном процессе. Приоритетными на практике остаются знания, умения, навыки вне зависимости от того, какими методами и средствами они получены, насколько процесс обучения ориентирован на закономерности, условия и механизмы личностного развития. Вследствие этого в ряде классов произошла лишь смена учебников на столах учителей и детей, без серьезного осмысления новой идеологии образования. Такое положение поддерживается системой административного контроля и оценки качества подготовки детей и работы учителей, ориентированной на проверку знаний, умений и навыков и при этом оставляющей не востребованными показатели результатов психического и личностного развития детей.

У значительной части учителей, заявивших о работе по программам развивающего обучения, преобладает рецептурное методическое мышление. Зачастую они не пытаются про-

никнуть в глубинный смысл, существо концепций, идей, в них заложенных, а нуждаются лишь в поурочных разработках. Для учителей, стоящих на практических позициях, характерны стремление к заимствованию отдельных находок педагогического опыта, склонность к интуитивному решению возникающих методических проблем, опирающемуся на неосознанные обобщения, сложившиеся в результате собственной практики. Использование заимствованных видов работ, отдельных приемов носит подражательный характер, без анализа и осмысления их обучающих и развивающих возможностей с точки зрения современных теоретических представлений. Рефлексивная деятельность при этом отличается фрагментарностью, единичностью, недифференцированностью. Наше исследование показывает, что учителя в своем большинстве рассматривают в качестве характерологических особенностей уроков развивающего обучения русскому языку применение отдельных видов заданий (например, упражнений на классификацию, «ловушек» и т. п.); использование отдельных приемов (например, обсуждение, дискуссия, диалог); увеличение числа упражнений, выполненных детьми самостоятельно. Методические приемы, средства обучения, рассматриваемые без жесткой привязки к предметному содержанию, без осмысления их роли в раскрытии лингвистического содержания изучаемых понятий, в сознании ряда учителей приобретают самостоятельную ценность. Важнейшие вопросы методики развивающего обучения родному языку не становятся, к сожалению, предметом размышления большого числа учителей. Очевидно, что построение урока русского языка в деятельностной логике требует от учителя осознанного отбора языкового содержания, методических средств, приемов, методов, видов работ, прямо ориентированных на формирование компонентов самостоятельной учебной деятельности при обучении родному языку. Это возможно при условии не только настоящего понимания учителем психологических основ процессов усвоения, развития, становления ведущей деятельности младшего школьника, закономерностей, механизмов ее формирования, но и умения использовать эти психологические знания в методических целях. Проектирование урока русского языка, к примеру, важнейшего его этапа — постановки учебной лингвистической проблемы — предполагает сформированность у учителя начальных классов особых интеллектуальных умений, интегративных по своей сути, основанных на междисциплинарном подходе к процессу обучения в единстве с развитием ребенка (умений выявлять глубинное лингвистическое содержание, скрытое за формулировкой школьных определений, правил, сведений; осуществлять сравнительный лингвометодический анализ соответствующего учебного материала, содержащегося в школьных учебниках и в вузовской лингвистической литературе; эксплицировать глубинное лингвистическое содержание, представленное в школьных учебниках в латентной форме, выделяя сущностные свойства и межпонятийные связи анализируемого языкового понятия; преобразовывать эксплицированное лингвистическое содержание в учебный материал диалогового типа с вопросами и заданиями, нацеленными на то, чтобы инициировать осознание детьми границ своего знания и незнания и тем самым создать условия для возникновения у них потребности в новых знаниях, способах действия, необходимых для разрешения поставленной учебной проблемы). Однако наши многолетние исследования показывают, что одна из самых острых проблем в реализации современного развивающего обучения в школьной практике связана с отсутствием у большинства учителей потребности и умения актуализировать и применять знания базисных наук для построения лингвометодической деятельности по обучению и развитию детей. В школьной практике фиксируются технологические нарушения развивающего обучения. Доминирующее место на уроках по-прежнему занимают объяснительно-иллюстративные методы обучения. Технологические процедуры, связанные с постановкой учебной проблемы, с организацией учебно-поисковой деятельности детей, оказываются не востребованными в практике школьных уроков. По признанию самих учителей, существенные трудности в организации квазиисследовательской и учебно-поисковой деятельности младших школьников связаны с формализмом лин-

гвистической подготовки, полученной в вузе, с тем, что педагогам нередко недостает глубокого понимания сущности научно-теоретических понятий, лежащих в основе предметного содержания. Поставить учебную проблему и разработать систему вопросов и заданий, выполнение которых приведет детей к решению проблемы в режиме учебного диалога, возможно при условии, если сам учитель глубоко осознал лингвистическое содержание, сущностные межпонятийные связи. Названная трудность усугубляется тем, что в большинстве школьных учебников и методических пособий для учителей (за исключением системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) проблема организации учебно-поисковой деятельности школьников не решена. Учителя испытывают настоятельную потребность в работах, где в соответствии с внутренней логикой предметной проблемы и учебной дискуссии были бы раскрыты механизмы постановки и разрешения учебных проблем. Пока же культура организации учебно-поисковой деятельности детей на материале русского языка (как и на другом предметном содержании) остается достоянием отдельных думающих, понимающих существо дела учителей [3].

Помимо рассмотренного противоречия в дидактической организации учебного процесса в школьной практике отмечается также противоречие между необходимостью организовывать учебный процесс в логике учебно-поисковой деятельности и ограниченностью учебного времени, отводимого на освоение программного материала. Как следствие у преподавателей начальных классов возникает вопрос, где взять учебное время для формирования умений и навыков, ведь именно их сформированность будет контролировать администрация. И учитель заменяет постановку проблемы и ее решение объяснением темы.

Базовым условием для организации развивающего обучения является изменение позиции учителя от авторитарной к диалогической, к позиции сотрудничества в деятельности по добыванию знаний. Это изменение позиции, по мнению самих учителей, представляет собой сложный процесс, оно прямо связано с личностными качествами учителя, с его профессиональными ценностными ориентациями. В реальной школьной практике среди учителей, перешедших на работу по программам развивающего обучения, оказались и учителя с авторитарным стилем педагогической деятельности, профессиональное поведение которых менее всего можно квалифицировать как личностно развивающее. Учебное сотрудничество нередко декларируется, но продолжает оставаться в сфере пожеланий.

Недостаточная лингвистическая, психолого-педагогическая, методическая подготовленность определенного числа учителей явилась одной из причин вульгарного толкования ими сущности дидактических принципов Л. В. Занкова. Принцип ведущей роли теоретических знаний понимается как простое расширение круга изучаемых правил и определений за счет перемещения части сведений о русском языке из среднего звена в начальное. Принцип обучения на высоком уровне трудностей трактуется как наращивание числа упражнений, заданий, выполняемых детьми на уроке, в качестве домашней работы и даже на каникулах. При этом не вызывает смущения то обстоятельство, что источником упражнений служат как учебники русского языка А. В. Поляковой (система Л. В. Занкова), так и учебники (основные и вариативные) традиционной системы обучения. Принцип прохождения материала в быстром темпе понимается как основание для механического увеличения объема учебного материала, изучаемого на одном уроке: программный материал двух-трех уроков «проходится» за один урок. В этой ситуации становится понятным, почему у некоторых учителей к началу апреля весь годовой материал по русскому языку бывает уже изучен. Представляется, что подобная «реализация» дидактических принципов системы обучения в сочетании с системой административного контроля, направленного на проверку только знаний, умений, навыков, в немалой мере способствовала появлению расхожего мнения: развивающее обучение ведет к перегрузке детей, губительно влияет на их здоровье.

Помимо психолого-педагогических, методических, предметных проблем процесс реализации дидактической системы развивающего обучения Л. В. Занкова сопровождается про-

блемами и противоречиями социально-педагогического и социально-психологического характера.

Внедрение развивающих систем обучения происходило и происходит в системе традиционного образования, которая по своему содержанию, методам обучения и контроля, стилю взаимоотношений между учителем и детьми противоречит принципам развивающего обучения. Это исходное положение предопределило появление противоречия между принципиально новым пониманием целей, содержания, дидактической организации учебного процесса в новых технологиях и стремлением традиционной системы образования, в рамках которой они реализуются, их ассимилировать, уподобить себе. Процесс ассимиляции систем развивающего обучения происходит по нескольким направлениям: повсеместное слияние классов развивающего обучения с классами традиционной системы при переходе в среднее звено; отсутствие преемственности в целях, содержании, методах обучения между начальным и средним звеньями, переходящее в стремление принизить, дискредитировать результаты подготовки детей, обучавшихся по развивающим технологиям, и др. Необходимо заметить, что процесс реализации систем развивающего обучения в школьной практике нередко сопровождается явным или скрытым психологическим конфликтом в педагогических коллективах, выражающимся в ревниво-недоброжелательном отношении коллег к учителям, работающим по новым образовательным технологиям [3, 5].

Анализируя проблемы внедрения и реализации новых образовательных технологий в современной социально-образовательной ситуации, нельзя не отметить, что увеличивается разрыв между возрастающими требованиями к уровню профессиональной подготовленности учителя, его педагогической деятельности и скудным материально-финансовым обеспечением учителя, его социальным статусом.

Завершая рассмотрение трудностей и проблем внедрения идей развивающего обучения, отметим также и противоречие между закрепленным законом правом школы, учителей, родителей на выбор программ, учебников и реальной практикой снабжения школ учебниками, которая зависит от решения чиновников в сфере образования, нередко определяемого конъюнктурными соображениями.

Таким образом, реализация систем обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, как и других развивающих технологий нового поколения, наряду с очевидными существенными позитивными результатами и достижениями, характеризуется целым комплексом проблем и противоречий психолого-педагогического, методического, предметного, социально-педагогического и социально-психологического характера. Как относиться к этим противоречиям и трудностям в реальной школьной практике? Вероятно, надо принять их наличие как объективно существующую реальность современной практики развивающего обучения. Трудности и проблемы возникают в любом новом и сложном деле, каким является развивающее обучение. При этом следует признать бесперспективность попыток найти простые решения сложных проблем. Представляется, что преодоление рассмотренных трудностей и противоречий требует комплексного подхода. С одной стороны, необходимы усилия общества и государства по созданию социально-педагогических, социально-психологических, материально-финансовых условий для реализации в школьной практике современных вариативных образовательных систем, ориентированных на психологическое и личностное развитие детей. С другой стороны, необходимы пересмотр традиционных представлений о профессиональной подготовке учителей начального звена и научная разработка новых подходов к организации профессиональной, в частности лингводидактической, подготовки и переподготовки учителей начальных классов как субъектов принципиально нового типа педагогической деятельности, ориентированной на развитие личности ребенка в процессе обучения.

Литература

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Дусавицкий А. К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Начальная школа. 1999. № 7.
4. Занков Л. В. К вопросу о соотношении обучения и развития // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
5. Чуракова Р. Г. Дидактическая система Л. В. Занкова: Диалоги с оппонентом и сторонником. Самара, 2001.