

К вопросу о соотношении обучения и развития¹

Л. В. Занков

Я хотел бы упомянуть здесь о некоторых фактах. Еще в 1952/53 учебном году, работая над проблемой сочетания слова учителя со средствами наглядности, мы провели много наблюдений и специальных обследований, получили материал от многих школ (более 25 школ периферии). Анализ данного материала показал, что развитие ребят в начальных классах идет очень медленно и вяло.

Перед нами встал вопрос, который является основным в нашем исследовании: как связаны между собой построение обучения в начальных классах и ход общего развития школьников? И если развитие детей идет слабо, то надо разобраться, почему так происходит и как можно представить себе построение другой, более совершенной системы начального обучения и воспитания, которая давала бы несравненно больший эффект в общем развитии школьников.

Мы исходили также из того, что если на протяжении начальных классов нам удастся значительно продвинуть ребят в их развитии, то это явится очень существенным, может быть, даже, я не боюсь сказать, решающим условием в достижении высокого качества усвоения знаний и навыков школьниками.

Вот из этих вопросов — и практических, и научных — возникла необходимость построения новой системы начального обучения и воспитания.

Я сразу должен подчеркнуть, что у нас, конечно, нет никаких разногласий с идейной основой уже сложившейся системы, которая ныне действует в массовой практике школ. Конечно, идейные основы едины. Это — воспитание нового человека гармонически развитой личностью. Речь идет о том, какими путями достичь этой цели, как вести обучение в начальных классах, чтобы поставленные задачи выполнить более успешно.

Конечно, мы вовсе не отбрасываем с порога все, что есть в сложившейся системе начального обучения и воспитания. Эта система складывалась на протяжении многих десятилетий, можно сказать, и столетия и больше, и, естественно, в ней накоплено, эмпирически найдено много таких методических способов и приемов, которые являются целесообразными. Но речь идет о **системе**, и в нашей системе способы и приемы, которые освещены опытом многих десятилетий, как бы обретают новую жизнь, они используются в совершенно ином контексте для выполнения иных педагогических задач, и, естественно, поэтому они совершенно преобразуются. Я хотел бы сказать об этом без дипломатии, прямо и откровенно. Следовательно, я должен сказать — это в высшей степени важно и для нашего эксперимента, — что, не отбрасывая всего того, что сделано в построении обучения в на-

¹ Из доклада на семинаре учителей в Москве в июне 1964 г. Печатается по кн.: Содружество ученого и учителя. М.: Просвещение, 1991.

чальных классах, мы совершенно ясно сознаем, что у нас ничего не получится путного в эксперименте, если мы не преодолеем косность и шаблон в методике начального обучения. Как мы это делаем, я скажу в дальнейшем, а те учителя, которые уже ведут работу с нами, я думаю, также расскажут много интересного в этом отношении.

Но нам необходимо преодолеть и застой в дидактике. Если бы мы действовали согласно положениям и рекомендациям сегодняшней дидактики, то у нас тоже ничего не получилось бы. И я это говорю опять не потому, что в дидактике все плохо, нет, дидактика накопила очень большой и ценный передовой опыт советских учителей. В какой-то мере этот опыт проанализирован и, конечно, может служить тому, чтобы его использовать. Но я имею в виду некоторые дидактические принципы.

Есть такой принцип – доступность обучения.

Здесь я хотел бы привести одну цитату из книги «Дидактика» Б. П. Есипова и М. А. Данилова: «Принцип доступности выражает необходимость соответствия содержания и методов преподавания возрастным особенностям учащихся, в силу чего последние овладевают знаниями, умениями и навыками при определенном напряжении своих сил».

Мы считаем совершенно неправильным в этой формулировке то, что в ней выражена односторонняя связь: построение обучения зависит от возрастных особенностей.

Конечно, зависит. Мы не отрицаем общих законов развития ребенка, но здесь совершенно упускается из виду другая сторона этой связи: в зависимости от того, как поставлено обучение, изменяются, получают иное конкретное выражение сами возрастные особенности школьника на данной ступени его развития.

Следовательно, когда мы строим обучение, мы не только считаемся с общим законом развития ребенка, но и исходим из того положения, что если нам удастся соответствующим образом построить обучение и воспитание младших школьников, то возрастные особенности будут выглядеть совершенно иначе, чем при сложившейся и действующей в массовой практике системе начального обучения. В своих действиях мы не придерживаемся правил, которые в этот принцип доступности заложены: от близкого к далекому, от простого к сложному, от легкого к трудному. Мы поступаем даже вопреки этим правилам, и не потому, что очертя голову бросаемся в неизвестность, а потому, что наш опыт и очень тщательное изучение того, как фактически усваиваются младшими школьниками знания, привели нас к выводу, что эти правила, как и принцип доступности, сформулированы в дидактике неправильно.

Мы, конечно, искали тот фактический материал, которым обоснованы принцип доступности и правила, входящие в его состав, но обнаружить его не смогли, ибо он не существует. Никакого научного обоснования — фактического, экспериментального принципа доступности и правил, о которых я упомянул, не имеется.

Я сейчас не буду останавливаться на других принципах дидактики наглядности, сознательном усвоении школьником знания, индивидуальном подходе, — лишь в общей форме могу сказать, что эти принципы, как показали наши исследования, в том виде, как они сформулированы в дидактике, нельзя сказать, что не верны, но они либо односторонни, либо сформулированы с птичьего полета в такой абстрактной форме, как, например, общее утверждение, что надо применять наглядность или что в младших классах наглядность нужно применять больше, а в старших меньше.

Я хочу сказать, что построение новой системы начального обучения органически связано с разработкой новой дидактики. Надо не формулировать принципы и требования путем силлогизмов, а исходить из того, что происходит в действительности в процессе обучения.

Если мы говорим о наглядности, то главное внимание придаем изучению самой действительности: природы, общественной жизни, труда людей в тех формах, в которых это доступно младшему школьнику. Чтобы не быть голословным, я просто зачитаю список экскурсий, которые были проведены в наших экспериментальных классах, причем я не буду гово-

речь об экскурсиях в природу, потому что они у нас проводятся систематически и осенью, и зимой, и весной. Были проведены такие экскурсии на ткацко-прядельную фабрику, хлебо-завод, молочную ферму, в гараж, троллейбусный парк, типографию, отделение связи, аэро-клуб, на стадион, станцию юннатов. Мы исходим из того, что наши дети должны непосредственно познавать жизнь людей, их труд, природу во всевозможных проявлениях.

Несколько слов о методе нашего исследования, почему в его основу мы положили педагогический эксперимент.

Наши противники часто ставят нам в вину: почему вы не ограничиваетесь изучением опыта передовых учителей, а занялись педагогическим экспериментом?

Во-первых, мы очень ценим передовой опыт учителей и не противопоставляем его эксперименту. Мы не считаем, что там, где есть эксперимент, там нет передового опыта учителя. Наоборот. Даже наше сегодняшнее собрание показывает, что педагогический эксперимент, которым мы занимаемся, вовлекает большую армию учителей, которые участвуют в нем. И это есть, конечно, настоящий передовой опыт, который творит новое вместе с *научными работниками*, с работниками педагогической науки. И, во-вторых, мы не можем ограничиваться изучением и обобщением передового опыта, потому что передовой опыт, даже самый лучший, строится по ныне действующим программе, плану, методике, а если строить новую систему начального обучения, то нужно создавать особые формы начального обучения. А наша работа в содружестве с учителями, которые свой передовой опыт действительно вносят в это общее дело, является, конечно, в высшей степени важной, поскольку учителя конкретизируют в разных условиях, при разном составе классов общие принципы, которые мы вкладываем в основу экспериментального обучения.

Я сейчас не имею возможности останавливаться сколько-нибудь обстоятельно на принципах экспериментального обучения, но некоторые из этих принципов, хотя бы очень кратко, перечислю с небольшими пояснениями. Мы строим экспериментальное обучение на основе противоположного традиционной дидактике принципа: вести обучение на *высоком уровне трудности*, чтобы ребенок «не размагничивался» тем, что ему предлагается задание, которое он может более или менее бездумно, механически выполнить, а чтобы задание требовало от него интенсивной умственной работы.

Этот принцип связан с другим: *проходить программу быстрым темпом*, не допускать пережевывания того, что уже известно школьнику. И здесь мы вступаем в противоречие с тем, как построено ныне начальное обучение. Сравнительно бедный познавательный материал растянут на четыре года с бесконечным повторением. Тема кончилась — повтори, а повторение заключается в том, чтобы в кратком виде воспроизвести то, что пройдено, первая четверть кончилась — повтори, год кончился — повтори и т. д. Это мы называем «жвачкой», и я уже говорил и еще раз скажу, что «жвачка» — лютей враг развития.

Это вовсе не значит, что быстрый темп прохождения материала является для нас самоцелью, отнюдь нет. Иногда нашу систему называют так: ускоренный метод обучения. Ничего более неправильного нельзя себе представить, потому что мы не для того делаем темпы обучения быстрыми, чтобы во что бы то ни стало пройти материал за короткий срок, а потому, что быстрый темп прохождения материала — одно из важных условий общего развития школьника. Нужно неустанно, постоянно возвращаться к старому материалу, но не в виде специальных повторений, а рассматривать его в новом аспекте, чтобы это было для ребенка что-то новое, а не просто навязшее в зубах, что он уже когда-то проходил.

Я не буду сейчас останавливаться на других принципах, например на принципе сознательности в совершенно другом понимании, чем он существует сейчас в дидактике, на формировании индивидуальных склонностей и способностей ребенка, на принципах работы со

всеми ребятами в классе, включая и самых слабых. На этом я не имею возможности остановиться².

Итак, надо проходить материал быстрым темпом, но на уроке не торопиться. Мы совершенно не признаем стремления учителей, в том числе и передовых учителей, на уроке сделать возможно больше арифметических примеров, написать как можно больше слов и предложений. Дело не в количестве, не в том, сколько ученик напишет предложений и решит примеров, а в том, **какая** работа проводится на уроке и **как** ученик эти примеры решает.

Несколько слов по поводу воспитания.

Мы специально воспитанием не занимаемся. Наша задача — обучение и развитие.

Следовательно, мы как бы в центр ставим именно построение обучения в начальных классах. И коль скоро мы разрабатываем такую систему, которая дала бы высокие результаты в общем развитии школьника, то, естественно, мы не можем закрывать глаза на то, как ведется воспитательная работа в наших экспериментальных классах. Мы убедились, что для нравственного развития вовсе не безразлично то, как соприкасается ученик с сокровищницей человеческих знаний, которая является для него притягательной силой. Вот, например, красота природы, человеческого труда пробуждает в ребенке чувство восхищения, радости или он проходит мимо этого с полным безразличием? Я, конечно, не хочу сказать, что для нравственного развития нужно только это, но я уверен, что нравственного развития невозможно достигнуть только специальными воспитательными мероприятиями, а нужно, чтобы все дело обучения и воспитания в школе было поставлено так, чтобы оно зажигало в ребенке искру, которая потом все более и более разгорается, — жажду знаний, чувство восхищения перед красотой человеческого труда, восхищения высоконравственными поступками.

Призывать ребенка к тому, чтобы он учился хорошо и готовил уроки, и в то же время ставить обучение так, что оно вызывает скуку, а иногда отвращение?! Никакими этическими беседами вы не добьетесь того, чтобы ученик стремился получать знания, потому что прежде всего необходимо, чтобы весь процесс обучения возбуждал у него внутреннее побуждение к знанию, напряженную умственную работу.

И, следовательно, мы стараемся идти по линии подлинного органического единства обучения и воспитания! Если попытаться свести воедино то, что я говорил, принципы экспериментального обучения, наш подход к воспитанию младшего школьника, то можно подчеркнуть, что мы всячески поощряем живые, человеческие беседы учителя с ребятами на уроке и не боимся терять на это время, и мы хотим, чтобы эта была жизнь школьника вместе с *учителем*.

Главным в нашей системе является то, что в школе ребенок по-настоящему живет общей жизнью со своими товарищами, с учительницей и что учительница-это их друг, это старший товарищ и вот вместе они, конечно нисколько не снижая руководящей роли учителя, **вместе** они проникают в эту замечательную сокровищницу человеческих знаний.

Но я хотел бы, чтобы наша совместная работа с учителями соответствовала сути нашей новой системы. Мы прежде всего желаем, чтобы учителя разобрались в самой сущности нашей системы, чтобы каждый методический прием, способ или тема программы были не вообще данной темой, которую нужно пройти, а чтобы учителя понимали, как она должна звучать в контексте обучения и развития. Это мы считаем в высшей степени важным.

² Полное изложение принципов развивающего обучения см. в кн.: Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.