



Проблема развивающего обучения и воспитания разрабатывалась в нашей стране на протяжении многих десятилетий.

Первоначально внимание уделялось развитию навыков учебной деятельности. Вследствие этого было установлено, что начальное обучение не влияет сколько-нибудь существенно на **умственное развитие детей**. Л.В.Занков писал о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается успехами в *развитии* ребенка. Сформировавшаяся система обучения, порожденная конкретно историческим развитием учебной деятельности, потребовала перестройки теории и практики учебной деятельности. В конце 60-х годов была осуществлена перестройка начального образования, одна из целей которой состояла в том, чтобы повысить роль образования в психическом развитии детей.

Исследователи разрабатывали теоретические основы начального обучения, методы обучения и структурирования учебного материала, усвоение которого должно способствовать формированию у детей умения учиться. Почти одновременно стал проводиться целый ряд экспериментальных исследований влияния обучения на психическое развитие детей младшего школьного возраста. В этих исследованиях обсуждались проблемы психолого-педагогической сущности учебной деятельности как развивающего начального обучения.

Результаты этих исследований подтвердили теоретическое положение о том, что обучение ведет за собой развитие. Было экспериментально обосновано положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, при этом было показано, что не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение.

Проблему развивающего начального обучения изучали путем проведения разных вариантов формирующего эксперимента ученые под руководством Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, а затем и В. В. Давыдова. Группа исследователей, возглавляемых Л. В. Занковым, разрабатывала в конце 50-х годов систему обучения младших школьников, направленную на общее психическое развитие детей. Было показано развивающее значение обучения. Д. Б. Эльконин, в свою очередь, сопоставлял успехи в умственном развитии ребенка в связи с содержанием и строением учебной деятельности.

Было выявлено, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. В. В. Давыдов изучал особенность и уровень сформированности у детей главных составляющих теоретического сознания - *содержательной рефлексии, анализа и планирования* (мысленного экспериментирования), а также их проявления в деятельности памяти, воображения, мышления.

В. В. Давыдов показал, что при выполнении детьми учебной деятельности на различном предметном материале были выявлены общие особенности психического развития: рефлексия, анализ и планирование определяют существенную перестройку всей познавательной и личностной сферы детей. Мыслительные действия, осуществляемые в процессе рефлексии, анализа и планирования, имеют две основные формы - эмпирико-рассудочную и теоретико-содержательную. Вторая форма мыслительных действий связана с отражением существенных отношений и связей объектов окружающего мира. При этом рефлексия связана с поиском и прослеживанием существующих оснований мыслительных действий. Анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения от привходящих особенностей. *Планирование* (или "мысленное экспериментирование", или "внутренний план действий") состоит в поиске и построении системы возможных действий и в определении оптимального действия, соответствующего условиям задачи. Все виды действий взаимосвязаны. При усвоении **младшими школьниками** теоретических знаний возникают условия, благоприятствующие формированию у них психологических образований, определяющих умственное развитие, *-рефлексии, анализа и планирования*.

Учебная деятельность должна вводить детей в сферу теоретических знаний и обеспечивать развитие у них основ теоретического сознания и мышления. Она включает учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции. При этом учебная задача должна быть направлена на овладение общим способом решения всех частных задач определенного класса. Учебные действия и операции предполагают выполнение рефлексии, анализ и планирование теоретико-содержательного типа.

Исследование показало, что обучение детей в русле новой концепции дает продвижение в умственном развитии детей экспериментальных классов в сравнении с контрольными классами.

Какой бы ни была прогрессивной теория структуры учебной деятельности и сколь бы ни были высоки результаты экспериментальной работы, в любой системе обучения содержатся условия, затрудняющие детям определенной категории освоение учебных действий. Чтобы преодолеть неспособность

ребенка к обучению, требуется индивидуальный поиск причин его неуспешности и способов, содействующих его умственному развитию. Нужно учитывать, что предлагаемая ребенку система научных понятий, являясь теоретически обоснованной с точки зрения концепции школьного обучения, на практике всякий раз оказывается недостаточной для продвижения всех детей в условиях школьного обучения. Д. Б. Эльконин совершенно справедливо указывал на то, что "вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом измениться". Безусловно, помимо новых фундаментальных знаний и новых идей, которые требуют новых методов и организационных форм, многие проблемы, существующие в образовании, входят в категорию "вечных": образование отстает от развития общества, от возникающих в обществе инновационных идей, от научно-технического прогресса и др. Это отставание предопределено самой природой общественного развития.

Проблема с позиций государства и ответственных за развитие образования структур состоит в создании условий, обеспечивающих более эффективное образование, соответствующее уровню общественного развития, а это могут дать по-новому ориентированные теории и методы развивающей учебной деятельности.

Следует специально обсудить идею *возрастного срока обучения*, для эффективности ученья существует наилучший возрастной срок. На это указывал еще Л. С. Выготский: "Для обучения существует всегда наилучший возрастной срок, но не минимальный и не максимальный. Уклон от этих оптимальных сроков вниз и вверх оказывается одинаково губительным". Здесь, конечно, речь идет о том, что более позднее начало обучения затрудняет его и неблагоприятно отражается на умственном развитии в связи с тем, что в более позднем возрасте развитие опирается на "совершенно другие функции, чем в раннем возрасте". В этой связи сегодня не утратили своего значения мысли Л.С.Выготского о том, что умственное развитие в разные возрастные периоды идет разными путями. Так, "если сравнивать обучение иностранным языкам ребенка в школе и обучение этого же ребенка родному языку, когда ему было полтора-два года, то казалось бы, что обучение в 8 лет должно пойти быстрее, потому что все функции для овладения языком гораздо более развиты в 8 лет, то есть и память, и внимание, и интеллект развиты больше

в 8 лет, но оказывается, обучение ребенка в 8 лет иностранному представляет большие трудности и дает неизмеримо меньшие результаты, чем если его обучать в полтора года, когда он одинаково легко усваивает один-два и даже три иностранных языка без малейшего взаимного торможения отдельных из этих предметов обучения".

Ученье и умственное развитие находятся в неизмеримо более сложных отношениях, чем это обычно предполагается. Л.С.Выготский для демонстрации высказанного положения условно делил детей, поступивших в школу, на три группы: с высоким умственным развитием, со средним умственным развитием и с низким. Для практических целей школьного обучения чрезвычайно важно выделить проблему *относительной успешности*. Учет относительной успешности, как подчеркивал Л. С. Выготский, приобретает первостепенное значение в отношении движения неуспевающих учеников в массовой школе. Конечно, положение о том, что группа неуспешных учеников в учебной деятельности обязательно показывает более высокую относительную успешность, справедливо только весьма условно, прежде всего именно на начальных стадиях учебной деятельности, когда ученье прежде всего посвящено формированию навыков, обслуживающих в дальнейшем учебную деятельность на уровне учебных действий (графическое письмо, чтение, элементарные математические действия, таблица умножения и т.п.). Однако сам феномен относительной успешности является показателем потенциальных возможностей в ученье каждого отдельного ребенка. Относительная успешность дает учителю возможность увидеть то, что приобретает каждый его ученик. Это позволяет тоньше оценить влияние конкретного типа обучения на умственное развитие каждого ученика; выявить детей с высокой абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью; детей со средней абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью; детей с низкой абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью.

Анализируя актуальную и относительную успешность ребенка, Л. С. Выготский наряду с уровнем актуального развития ребенка выделял понятие зоны ближайшего развития, которая знаменует собой "расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами... Уровень

актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день". Созревание функции ума ребенка совершается не только по сложным законам развития, но и благодаря соучастию взрослого, который берет на себя миссию вести ребенка за собой, совершать вместе с ним учебные действия, чтобы завтра он мог исполнять их самостоятельно. Для динамики умственного развития и для школьной успешности оказываются не столь существенными функции, созревшие на сегодняшний день, сколь функции, находящиеся в стадии созревания: существенным является не столько то, чему ребенок *уже научился*, сколько то, чему он *способен научиться*.

Следует еще раз обратиться к идее Л. С. Выготского о том, что в каждом возрасте развитие опирается на разные функции. В раннем возрасте ведущей функцией является восприятие, затем - память, мышление. Реально переход от одной функции к другой не происходит по ступеням возрастного развития. Каждый ребенок имеет свои особые доминанты в развитии функций. Так, в условиях школьного обучения, направленного изначально на развитие логического **мышления**, появляются дети, явно неготовые развиваться в умственном отношении предложенным путем. У них может доминировать наглядно-образное мышление, они нуждаются для решения проблемных ситуаций (от учебных задач до ситуаций обыденной жизни) в образных опорах. Н.С.Лейтес описал подобный тип развития ребенка и показал, что оно имеет не только негативную сторону, но и потенциально несет в себе возможности к творчеству.

Соотнося абсолютную успешность в учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста с ранней **одаренностью**, учитель может допустить ошибку: не каждый случай абсолютной успешности открывает нам будущего интеллектуала и будущий талант. В то же время не каждый случай задержки развития заведомо предопределяет провал в перспективах умственного развития. Исследуя раньше проявления одаренности и задержки психического развития, Н.С.Лейтес показал, что существует много вариантов развития. Развитие каждого ребенка имеет свои перспективы - это надо помнить. С ребенком следует общаться прежде всего как с **личностью**, а не как с успешным или неуспешным учеником.

Источник: Мухина В.С. "Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество"

