

**Владимирский государственный университет**

**Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА**

**НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

**Монография**

**Владимир 2021**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВА

НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Монография

*Электронное издание*



Владимир 2021

ISBN 978-5-9984-1471-8  
© Селиверстова Е. Н., 2021

УДК 37.02  
ББК 74.03(2)

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, старший научный сотрудник  
зав. лабораторией теоретической педагогики и философии образования  
Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)  
*И. М. Осмоловская*

Доктор педагогических наук, доцент  
профессор кафедры педагогики  
Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
*С. И. Дорошенко*

### **Селиверстова, Е. Н.**

Научные представления о развивающей функции обучения в отечественной дидактике второй половины XX века [Электронный ресурс] : монография / Е. Н. Селиверстова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 220 с. – ISBN 978-5-9984-1471-8. – Электрон. дан. (1,52 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Представлена историко-педагогическая ретроспектива развития отечественной дидактики второй половины XX века с позиций накопления научных представлений о развивающей функции обучения. На основе анализа складывавшихся научных достижений дидактики в отношении решения проблемы связи обучения и развития автор ставит задачу рассмотреть этот период как важный этап движения научного дидактического знания, который закладывал базу для выделения развивающей функции обучения в качестве самостоятельного дидактического объекта.

Адресована научным работникам в области педагогики и образования, преподавателям вузов, аспирантам, магистрантам, а также учителям-исследователям и всем участникам современных инновационных образовательных процессов.

УДК 37.02  
ББК 74.03(2)

ISBN 978-5-9984-1471-8

© Селиверстова Е. Н., 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА</b> .....	12
1.1. Развивающая функция обучения как феномен отечественной дидактики.....	12
1.2. Проблема связи обучения и развития в отечественной педагогике первой половины XX века .....	24
1.3. Обучение и развитие: от логики причинно-следственного к логике функционального осмысления.....	46
<b>Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА</b> .....	57
2.1. Взаимосвязь педагогики и психологии как отражение нового типа научной рациональности.....	57
2.2. Оформление теоретических подходов в осмыслении психологией проблемы соотношения обучения и развития ....	62
2.3. Развивающее обучение: научно-практический план исследования проблемы соотношения обучения и развития ...	78
2.4. Идея субъектности как научный принцип понимания развивающей роли обучения .....	87
<b>Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА</b> .....	106
3.1. Осмысление дидактикой развивающей функции обучения как особого ракурса теоретических исследований .....	106
3.2. Оформление базовых теоретических оснований, готовящих почву для дидактической концептуализации развивающей функции обучения.....	127
3.3. Теоретические основы концептуализации дидактических представлений о развивающей функции обучения.....	157
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	184
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	191

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Особенность наук, изучающих школу и образование, определяемая сегодня общей тенденцией их гуманитаризации, все в большей мере понимается как усиление задач синтеза научного знания на основе использования возможностей генетической, историко-перспективной логики исследования (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, З.И. Равкин и др.). Эвристическая значимость такого подхода к научному познанию была обнаружена еще Л.С. Выготским, который, предостерегая от отождествления истории с прошлым, подчеркивал, что «историческое изучение просто означает применение категорий развития к исследованию. Изучать исторически что-либо – значит изучать это в движении» [69, с. 62].

До сих пор эта мысль не утратила своей методологической значимости, поскольку в условиях накопления многомерных теоретических представлений в области педагогики именно историко-ретроспективный анализ усиливает мировоззренческую и эвристическую ценность ретроспективы и перспективы (М.В. Богуславский), позволяет осознать совокупность идей и положений, разработка которых способна определять будущее движения самой науки. Сказанное означает, что только историко-ретроспективный подход создает известную гарантию в научной достоверности способов обнаружения источников исследовательской проблематики, в научной обоснованности постановки проблемы и выработки способов ее решения с учетом конкретно исторических условий развития самой науки (М.В. Богуславский), в понимании логики движения научного знания для оценки исторически обусловленного «предела качества» полученных исследовательских решений. Более того, в последние десятилетия XX века отчетливо стало ощущаться понимание того, что сама история педагогики все более воспринимается учеными как область исследования, лежащая на стыке общеисторической, историко-культурной, историко-научной и историко-педагогической проблематики (Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов). В этом смысле исторический опыт, анализируемый в проблемном

## ПРЕДИСЛОВИЕ

аспекте, как справедливо отмечал З.И. Равкин, обуславливает большую научную объективность в выявлении тенденций решения данной проблемы в целом и на каждом из ее исторически обусловленных этапов, в частности.

Сегодня особенно ясно осознается положение о том, что развитие современной педагогической науки невозможно без глубокого и всестороннего осмысления исторического наследия, относимого «к дальней» и к «ближней» истории. Важно подчеркнуть, что исторический дискурс исследования любой теоретической проблемы позволяет подойти к ее изучению в контексте культуры, «поставить себя во все-связь, в традицию» (М. Мамардашвили), выделить вектор наращивания ее содержательного потенциала в «логике порождения» (В.В. Давыдов). В современных условиях интеграции науки необходим опыт историко-педагогических интерпретаций прошлого, когда историзм как методологическая установка будет выступать средством сущностного изучения проблемы, «высвечивающим» логику ее становления и содержательного оформления, обнажающим возможности научного прогнозирования ее «зон ближайшего развития». По-прежнему не утрачивает своей значимости мысль о том, что для теоретического по своей сути изучения проблемы «недостаточно одного непосредственного обращения к современности, т. к. последняя сама есть результат исторического развития, воплощающий в себе разносторонние сложные связи прошлого с настоящим, настоящего с будущим» (З.И. Равкин).

Подобной постановки вопроса, обращенной к важности историко-педагогического дискурса исследования, заслуживает *идея развивающей функции обучения*. Интерес к ней устойчиво сохранялся в отечественной дидактике в течение всего XX столетия. На уровне программных документов наиболее ярко он был представлен в «Основных принципах единой трудовой школы», провозгласивших развивающий подход к отбору содержания образования и методов обучения, подход, который был основан на требовании единства знания и общественно-полезной деятельности, на внимании к формированию у школьников отношения к знанию как к средству преобразования мира. Эта линия организации обучения была реализована в практике работы школы 1920-х гг. и получила определенную научную проработку. Однако обозначившиеся в первой половине 1930-х гг. тенденции постепенного

## ПРЕДИСЛОВИЕ

внедрения в сферу школьного образования командно-бюрократического стиля, резкое снижение внимания к разработке психологических основ обучения в аспекте его личностно-деятельностных проявлений обусловили тенденцию затушевывания ценности развивающей роли обучения взамен усиления значимости его воспитательной роли. Следует признать, что в отечественной дидактике 1930-40-х гг. альтернативные официальной линии подходы к научному осмыслению обучения обнаруживали себя недостаточно явно (Р.Г. Лемберг, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин). Вместе с тем в массовой школьной практике продолжали творчески работать учителя-энтузиасты, вплоть до конца 1950-х гг. на деле сохранявшие гуманистические традиции школы развития. Четкая научно обоснованная постановка вопроса о целесообразности исследования обучения под углом зрения его развивающей сущности и выделения, в связи с этим, особого дидактического объекта – развивающей функции обучения – откладывалась на вторую половину XX века.

Особой остроты рассматриваемая проблема достигла к середине 1980-х гг. Подобная ситуация связана прежде всего с достаточно мощным размахом инновационного движения школьной практики, развернувшегося с ориентацией на обновление школьного обучения. Освоение в этот период учителями-практиками различных методических систем развивающего обучения, разработанных преимущественно психологами (Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.), и использование их в школе, безусловно, имело существенное значение прежде всего для практики обучения, поскольку оно соответствовало ее устремленности к развитию сущностных, творчески созидательных сил школьников.

Вместе с тем размах педагогических инноваций в обучении, зачастую провоцировавший соблазн прямого переноса в педагогическую практику готовых, наработанных психологами без должного осознания собственно дидактических оснований подходов, определявших вариативность методических систем развивающего обучения, ставил проблему теоретической разработки способов проектирования обучения с заданными целевыми установками на развитие школьников. Вполне закономерно вставал вопрос о необходимости «задуматься над тем, в какой мере их исследования (т.е. психологов – Е.С.) исчерпывают проблему развивающей функции обучения» [225, с.7]. Следует подчеркнуть, что достаточно четкого, научно обоснованного ответа на

## ПРЕДИСЛОВИЕ

этот вопрос в дидактике не обнаруживается до сих пор. Очевидно, поиск возможных вариантов лежит в плоскости раскрытия концептуальных представлений о развивающей функции обучения, складывавшихся на протяжении всей второй половины XX века.

Изучение развивающей роли обучения традиционно привлекало внимание специалистов, главным образом, в области педагогической психологии, дидактики и отчасти частных методик. Степень разработанности проблемы в отмеченных отраслях знания различна. К сегодняшнему дню она наиболее разработана в педагогической психологии, в рамках которой развивающая роль обучения раскрывается через описание характера и механизмов новообразований психики, становление которых отражает происходящие в психической жизни школьника качественные изменения, раскрывающие суть развития. В такой постановке вопроса наиболее полно изучены возможности влияния обучения на умственное развитие учащихся (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин и др.).

В отечественной педагогике проблема развивающей роли обучения особенно заметно акцентировалась в связи с парадигмальными изменениями, свойственными отечественной педагогике второй половины XX века. Логика развития отечественного историко-педагогического процесса второй половины XX века обнаруживала тенденции утверждения индивидуально-ориентированных целей образования, понимания механизма образовательного процесса как развивающего взаимодействия, приспособления средств образования к ребенку, а не ребенка к этим средствам (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов). Формой фиксации обозначенных тенденций в рамках научного дидактического знания выступало введение в научный оборот педагогики нового объекта, получившего название «развивающая функция обучения». В основе его вычленения лежало теоретически обоснованное Л.С. Выготским и подтвержденное фактами экспериментального обучения положение о том, что мера и глубина психического развития школьников не может не определяться качеством целенаправленных педагогических усилий. Ключевой смысл развивающей функции обучения связывался с обоснованием необходимости таких подходов к организации обучения, использование которых закономерно порождает усложне-

## ПРЕДИСЛОВИЕ

ние структур познавательной деятельности школьников и одновременно формирует их готовность к оперированию этими структурами в процессе осуществления различных видов деятельности (В.В. Краевский).

Следует, однако, отметить, что понятие развивающей функции обучения при всей частоте его использования в современной дидактике вместе с тем до сих пор не получило должной теоретической разработки. В этом отношении существенно, что в наиболее полных научных изданиях справочной литературы последнего десятилетия, в которых систематизированы результаты современных педагогических исследований и представлена понятийно-терминологическая система, отражающая язык современной педагогической науки [к примеру, 338; 288; 317] понятие развивающей функции обучения вообще отсутствует. Очевидно, подобное положение дел целесообразно истолковывать как показатель недостаточной теоретической разработанности понятия. Полагаем, что именно в обозначенном контексте следует расценивать и известное отождествление развивающей функции обучения и развивающего обучения как особой педагогической системы, зачастую фиксируемое не только в педагогической теории, но и в школьной практике.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что накопление дидактического знания и его систематизация в отечественном историко-дидактическом пространстве второй половины XX века, обеспечивали необходимые внутринаучные предпосылки, составлявшие эмпирическую основу для целостного концептуального оформления теоретических представлений о развивающей функции обучения. В обозначенном контексте можно рассматривать разработку дидактикой различных аспектов процесса обучения: инвариантный состав содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский); активизация учения школьников (М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.); пути и средства развития творческого мышления школьников (И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, М.М. Махмутов и др.); организация самостоятельной деятельности школьников (П.И. Пидкасистый, В.В. Усова и др.); организация обучения как сотрудничества учащихся в условиях парной и групповой работы (В.К. Дьяченко, Х.Й. Лийметс, Г.А. Цукерман и др.); идея диалога в обучении и подходы к осмыслению сущности и способов организации личностно ориентированного обучения

## ПРЕДИСЛОВИЕ

(Н.А. Алексеев, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.). Как видим, во второй половине XX века наблюдался достаточно большой разброс исследовательской проблематики, так или иначе имевшей отношение к характеристике развивающей функции обучения. Однако взгляд на научное дидактическое знание под углом зрения развивающей функции обучения, открывавший особый ракурс понимания сущностных характеристик обучения, еще не стал предметом специального исследовательского внимания. Отсутствие в современной дидактике четкости в отношении выделения теоретической концепции развивающей функции обучения приводит к слабости дидактических позиций и в отношении выработки теоретических ориентиров для оценки развивающего потенциала уже разработанных или складывающихся педагогических теорий и технологий. Не меньшие проблемы возникают и в связи с невозможностью соотнесения друг с другом меры развивающего потенциала различных типов обучения. Все это, несомненно, затрудняет процесс проектирования и реализации педагогических замыслов, целенаправленно реализующих современные целевые установки педагогики развития. Понятно, что разрешение обозначенных проблем лежит на пути разработки теоретических ориентиров, способных концептуализировать сложившийся к сегодняшнему дню в отечественной дидактике массив научных представлений о развивающей функции обучения. Именно на этом пути лежит постижение природы научного педагогического знания о дидактическом прообразе развивающей функции обучения, знания, лежащего на границе прошлого, настоящего и будущего.

В этом смысле именно историко-генетический подход способен обеспечить выявление качественно различных этапов, которые прошла в своем эволюционном движении идея развивающей функции обучения, установить внутренние связи и зависимости, определявшие «логику порождения», развертывания, усложнения и углубления идеи развивающей функции обучения в соответствии с внутренними закономерностями развития целостного историко-педагогического процесса. Очевидно, историко-перспективный подход к исследованию развивающей функции обучения в условиях, когда накопление огромных массивов научного знания требует его теоретической интерпретации, оказывается научно оправданным и чрезвычайно продуктивным. Это объясняется тем, что исторический ракурс изучения позволяет поставить

## ПРЕДИСЛОВИЕ

такие вопросы и выстроить такие ответы, которые за счет выяснения генетически исходных аспектов в исследовании развивающей функции обучения как историко-педагогического феномена и принципов их соединения в целостное явление существенно обогатят теоретическое знание о ней как особом дидактическом объекте.

Нельзя не согласиться с тем, что подобное исследование, являясь историко-дидактическим по форме, по характеру используемых методов, по сущности получаемых результатов выступает как исследование, имеющее существенное теоретико-дидактическое значение. С одной стороны, это предопределяется временной близостью изучаемого периода второй половины XX столетия к современному этапу развития дидактики. С другой стороны, это обусловлено спецификой избираемого предмета исследования. Будучи связанным с изучением генезиса и выявлением механизмов становления целостной дидактической концепции развивающей функции обучения в отечественной дидактике второй половины XX столетия, оно по сути дела направлено на выяснение не столько особенностей и результатов решения проблемы развивающей функции обучения на современном этапе развития дидактики, сколько на объяснение спектра историко-генетических механизмов, через которые идентифицировала себя развивающая функция обучения как историко-педагогический феномен, и на выяснение специфики их современных вариативных проявлений. В этом случае историко-генетический метод приобретает значение объясняющего фактора. Эмпирическим материалом для формулирования подобных теоретических выводов, лежащих в пространстве «исторической теории», служит сложившийся в педагогике слой знаний, зафиксированных в виде педагогических концепций, дидактических и методических принципов и других положений, которыми обосновывалась практика обучения, и т.п. Изучение и анализ этих материалов даст возможность проследить логику становления соответствующих научных представлений и дать структурную характеристику массиву идей и положений, составлявших теоретическое описание развивающей функции обучения в том виде, в каком оно сложилось к концу XX столетия.

В поле нашего исследовательского внимания попадают *пути и механизмы движения научного знания*, раскрывающие логику его развития. Очевидно, это позволит раскрыть специфику пути, пройден-

## ПРЕДИСЛОВИЕ

ного отечественной дидактикой второй половины XX столетия и отражавшего процесс накопления, структурирования и систематизации научных представлений о развивающей функции обучения на уровне ее обобщенной теоретической модели. Суть этого пути мы представляем как чередование хронологически следующих друг за другом этапов, которые находятся в отношениях внутренних связей и зависимостей, а их последовательная смена обусловлена спецификой форм и средств самого процесса движения дидактического знания о развивающей функции, которое представляет собой движение деятельности научного познания.

Очевидно поэтому, что гносеологический анализ, предпринимаемый в рамках концептуализации историко-дидактического знания второй половины XX века, предполагает ориентацию на многомерность пространства развития научного знания. В данном случае мы исходим из общеметодологического подхода к изучению педагогических феноменов прошлого, который нацеливает на построение исследовательской программы, исходя из интеграции трех измерений развития науки – социальной, когнитивной и личностной координат (М.Г. Ярошевский) [424; 423] или трех типов сред – социальной, ментальной и научной среды (В.Г. Безрогов, Т.Н. Матулис) [21]. Обозначенные проекции развития научного знания о развивающей функции обучения как особом теоретическом объекте дидактики второй половины XX века по сути дела играют роль факторов, совокупное действие которых обуславливало содержание и механизмы развертывания всей последовательности этапов, составлявших общий процесс оформления целостной теоретической концепции развивающей функции обучения.

# Глава 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

### 1.1. Развивающая функция обучения как феномен отечественной дидактики

Развитие школьника, являясь, прежде всего объектом психологического осмысления и выступая в качестве сугубо психологического понятия, содержащего многомерный спектр научных интерпретаций в рамках предмета психологии, в XX веке одновременно становится объектом исследовательского внимания педагогики. Очевидно, что, попадая в фокус педагогического рассмотрения, это понятие постепенно претерпевало содержательную трансформацию, в результате чего порождался новый спектр научных значений, своеобразие которых уже несло на себе отпечаток предмета педагогики.

Очевидная неполнота научной разработки содержания понятия «развивающая функция обучения» обнажает необходимость его уточнения, используя ресурсы историко-генетического метода, открывающего возможности последовательного раскрытия свойств, функций и изменений научных представлений о развивающей сущности обучения в процессе их исторического движения. Исследовательская значимость планируемого шага определяется принятой нами исходной методологической установкой вывести историко-педагогическое исследование на актуальный для сегодняшнего состояния научного знания уровень – *уровень теоретической истории* (Б.А. Грушин). Стремление выйти на уровень теоретической истории делает обязательной разработку проблемы не только в контексте естественно-исторической, временной логики, которая в силу объективных обстоятельств способна *расчленять* и *отделять* друг от друга различные состояния изучаемого дидактического явления, ставя их в диахронический, эволюционно-исторический ряд. В таких условиях необходимой становится опора на исходные теоретические положения, отражающие сущностные характеристики развивающей функции обучения, выделенные в педагогической теории к

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

сегодняшнему дню. Полагаем, что их использование позволит нам *синхронизировать, соединить* эти различные, исторически проявлявшие себя состояния, характерные для развивающей функции обучения, в целостность для того, чтобы увидеть в них принципиальное родство и сущностную связанность с явлением, исследуемым диахронно [87].

Реализация подобной исследовательской программы позволит обогатить представления о развивающей функции обучения как о развивающемся явлении, имеющем на протяжении второй половины XX века определенную картину исторической эволюции, так называемое «историческое измерение» (В.М. Полонский), одновременно пополнить и углубить знания о нем как о теоретическом дидактическом объекте с соответствующей теоретической (обобщенной) моделью, которая расшифровывает смысл этой функции обучения на языке дидактической теории. Тем самым мы надеемся в известной степени компенсировать ту теоретическую неопределенность в отношении понимания развивающей функции обучения, которая обнаруживает себя в современном научном дидактическом знании.

Проведенный анализ способов научного осмысления развивающей функции обучения, предлагаемых обобщающими трудами по педагогике [к примеру, 369; 268; 287; 281; 103; 393 и др.], убеждает в очевидной неоднозначности толкования сущности интересующего нас понятия и его непрописанности на языке дидактики. В частности, развивающая функция обучения отождествляется то с направленностью обучения на решение задач развития в обучении, то с определенным характером обучения, обусловленным способностью усиливать развивающее влияние обучения, то с принципом развивающего обучения. Подобная ситуация создает условия, при которых дидактика вынуждена оперировать всем возможным спектром значений понятия «развивающая функция обучения» вне их однозначной соотнесенности с соответствующей научной терминологией, что усиливает эмпиризм и теоретическую размытость научного знания.

Отмеченная понятийно-терминологическая неуточненность в известной мере является следствием признаваемой исследователями недостаточной разработанности более общего понятия «педагогическая функция», которое также вводится в научный обиход педагогики без строгой теоретической разработки [см., к примеру, 382]. Полагаем, что анализ имеющихся в педагогике подходов к толкованию содержания

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

понятия «педагогическая функция обучения», являющегося родовым по отношению к понятию «развивающая функция обучения», позволит уточнить существенные характеристики последнего и тем самым конкретизировать его научный статус.

Обратимся к фундаментальным обобщающим трудам по педагогике, отражающим современное состояние данной области научного знания. В них обнаруживаются следующие, наиболее последовательные варианты употребления понятия «педагогическая функция обучения»:

- педагогическая функция обучения как способ теоретического осмысления разнообразных, целенаправленно организуемых влияний обучения, который реализуется в соответствующем подходе к отбору содержания и методов обучения [261, с.178];

- педагогическая функция обучения как самый общий ориентир для разработки педагогического инструментария, который обеспечивает достижение всего комплекса задач обучения, обусловленных требованиями социального заказа общеобразовательной школе [286, с.269];

- педагогическая функция обучения как главная форма фиксации единства содержания и средств обучения, служащего проектом целостной деятельности обучения [182];

- педагогическая функция обучения как особый ракурс осмысления потока взаимосвязанных целенаправленных влияний учебного процесса, обеспечивающих возможность рассмотрения образования, развития и воспитания не только как важных условий благоприятного протекания учебного процесса, но и в качестве специально достигаемого в обучении результата, зависящего от способа организации обучения [287, с. 48; 284, с. 344];

- педагогическая функция обучения как угол зрения на осмысление и реализацию проектов обучения, диктующий подходы к отбору определенного содержания образования, комплекса соответствующих методов обучения, а также форм организации обучения, в которых отражается изначально планируемая структура отношений между участниками процесса обучения [121, с. 158];

- педагогическая функция обучения как отражение специфически теоретического угла зрения на обучение, фиксирующего ориентиры

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

для проектирования и осуществления как содержательной, так и процессуальной сторон обучения в соответствии с их единством и направленностью на удовлетворение потребностей общества [378, с.43-44];

- педагогические функции обучения как способ теоретического осмысления необходимости комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленности педагогического процесса на всестороннее, творческое саморазвитие личности школьника [281, с.188].

Количества приведенных примеров вполне достаточно для того, чтобы заметить, что в анализируемых контекстах понятие «педагогическая функция обучения», выступая в качестве теоретического понятия в системе научного дидактического знания, реализует нацеленность дидактики на осмысление в категориях педагогической теории *роли обучения*, понимаемой как определенный круг деятельности обучения, как «существование, мыслимое ... в действии» (Гете). Мы полагаем, что в понятии «педагогическая функция обучения» отражается нацеленность педагогики как науки представить форму теоретической фиксации выявленных отношений зависимости между изменением содержания и методов обучения, которое продиктовано вариативностью целевой организации обучения, с одной стороны, и соответствующими, обусловленными этими изменениями, специально проектируемыми результатами обучения, с другой.

Обращение к понятию «педагогическая функция обучения» усматривается стремление дидактики обратить внимание на существующую неоднородность планируемых результатов обучения, которые выражены через параметры как содержательной, так и процессуальной сторон обучения в их единстве. В этом смысле очевидно, что понятие «педагогическая функция обучения» не может быть отождествлено с другими дидактическими понятиями, такими как «закономерность обучения», «принцип обучения», «содержание обучения», «цель обучения», «метод обучения», рассмотренными отдельно друг от друга. И в то же время существенно, что интересующее нас понятие известным образом объединяет различные оттенки значений каждого из обозначенных выше дидактических понятий. Как показывает проведенный анализ, о педагогической функции обучения – образовательной, воспитательной или развивающей – говорится в таком же формате, в каком

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

вообще описывается обучение как педагогический процесс, рассматриваемый на уровне деятельности, которая ориентирована на получение результата, обладающего вполне определенными, заранее проектируемыми качественными характеристиками.

Произведенный анализ убеждает также в том, что понятие «педагогическая функция обучения», будучи «генетически» связанным с представлением о целевой организации обучения, в существенной степени отражает конкретное педагогическое знание, наиболее близкое по своим качественным характеристикам к знанию *проективного уровня*, являющемуся результатом осуществления педагогикой своей конструктивно-технической функции [184, с.42]. Конкретизируя высказанное утверждение, уточним, что в понятии «педагогическая функция обучения» фиксируется обобщенное знание о том, как надо строить, осуществлять и совершенствовать обучение в соответствии с его направленностью на гарантированное достижение частных целей обучения, которые в совокупности определяют содержание социального заказа школе. Следовательно, понятие «педагогическая функция обучения» содержит знание, которое характеризует специфику собственно *дидактической стратегии* воплощения обучением своих основных ролей, стратегии, которая, несомненно, несет на себе отпечаток существенных характеристик предмета дидактического исследования [184, с.123-124]. Как видим, понятие педагогической функции обучения, являясь атрибутом теоретического сознания, «опредмечивается» в средствах проектирования и конструирования обучения, обеспечивающего выполнение обучением различных ролей: в подходах к обоснованию, отбору и построению содержания и методов обучения, в совокупности обеспечивающих достижение целей, обусловленных данной ролью.

Закономерно встает вопрос: согласуется ли выявленная нами трактовка педагогической функции с общенаучным толкованием понятия «функция» и его гносеологической ролью в структуре научного знания? Для ответа обратимся к анализу ряда идей и положений, принадлежащих к общей теории научного познания. При этом обратим внимание на то, что переход научного познания к исследованию явлений и процессов через вычленение их функций и построение на этой основе функциональных моделей, как отмечают философы, отражает относительно высокий уровень развития науки. Функции целостного

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

объекта, подчеркивает В.Г. Афанасьев, выступают «как формы, способы проявления активности, жизнедеятельности системы и ее компонентов» [17, с. 26]. Тем самым утверждается, что функции играют роль способов изучения явления на уровне его интегративного результата, который достигается как следствие взаимодействия компонентов единого целого, каждый из которых, внося свой особый вклад в движение к этому результату, вместе с тем не в состоянии обеспечить его в одиночку.

Уточняя и конкретизируя обозначенную точку зрения, подчеркнем, что «функция, как некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения, является одной из важнейших сторон сущности этой системы, и в этом смысле – одной из самых внутренних ее характеристик» [80, с.123]. Полагаем, что применительно к исследованию обучения особенно важно, что функциональный подход, т. е. выделение педагогических функций обучения, с одной стороны, позволяет углубиться в постижение сущности самого явления обучения и раскрыть многообразие ракурсов его рассмотрения. С другой стороны, такой подход обуславливает возможность «опредметить» эти представления в результатах, подтверждающих известную стабильность сохранения единства компонентов и системы в целом и «выраженных во вне» по отношению к исследуемой системе (т. е. в качественных характеристиках осваиваемого обучающимися социального опыта). В данном случае следует подчеркнуть связь функции с представлениями нормативного характера, когда функция рассматривается «как взаимосвязь, определяющая порядок включения компонентов, частей в целое» с целью сохранения целостности системы, обеспечивающей сохранение сущностных характеристик самого явления [17, с. 26].

Выясняя гносеологическую роль функции в структуре научных знаний о целостных объектах, философы отмечают связь функциональных проявлений системы с ее структурой и подчеркивают, что «отношение структуры и функции до известной степени сходно с отношением причины и следствия» [80, с. 129]. А это означает, что структура целого, определяющая качественный состав его компонентов и связи между ними, является инструментальной причиной появления той или иной функции этого целого, причиной, которая в известной мере моделирует сам механизм действия функции. В данном случае речь идет о

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

необходимости учета того, что компоненты системы и их качественные характеристики являются известной материализацией функций, «результатом удовлетворения потребностей системы в новых органах своего движения» [17, с. 26], а поэтому только через обнаружение и уточнение содержательных характеристик структуры обучения как педагогической системы можно выявить наличие соответствующих функций обучения и установить механизмы их действия. Это означает, что средством научной идентификации педагогической функции обучения на дидактическом уровне является анализ содержания структурных компонентов системы обучения с точки зрения их нацеленности на реализацию обучением своей частичной сущности, соотносенной с этой функцией.

С учетом сказанного выше можно утверждать, что выделение развивающей функции обучения в качестве особого научного понятия является показателем углубления представлений о сущности обучения в аспекте фокусирования внимания на особой стороне его сущности – его развивающей роли. Речь идет об особом предназначении обучения – *предопределять* психическое развитие обучающегося как необходимую, обязательную характеристику обучения, свойственную ему по своим *внутренним, сущностным* проявлениям. Понятно, что подобное осмысление обучения в первую очередь касается пересмотра целей и, как следствие этого, обнаружение структурных изменений внутри самого обучения, в частности, в составе и способах структурирования содержания и методов обучения, поскольку функционирование обучения (т.е. его проявление во вне, его жизнедеятельность) как *целесообразно организуемого* процесса прежде всего определяется качественным составом его цели, задающей соответствующую схему оформления взаимосвязи всех компонентов обучения. Для сравнения отметим, что причинно-следственные связи между обучением и развитием, в отличие от функциональных связей, не выступают его сущностной характеристикой., поскольку они мыслятся скорее не как *сторона сущности*, отражающая способ поведения целостной системы обучения, не как особенность самой структуры обучения (т.е. содержания и методов обучения как базовых структурных компонентов), проектирующая планируемые изменения в развитии обучающегося, которые рассматриваются в качестве ожидаемого результата, а как характеристика *отдельных компонентов в целостной системе обучения* – либо содержания, либо

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

методов, либо форм и т.п. – без учета их системных взаимосвязей и взаимозависимостей, гарантирующих достижение вполне определенного, проектируемого результата развития обучающихся.

Учитывая, что отношение структуры и функции обучения моделируются отношением причины и следствия, можем утверждать, что развивающая функция обучения, рассматриваемая на теоретическом уровне, одновременно представляет и общие нормативы, регулирующие процедуры проектирования и осуществления обучения через параметры его целевой организации, а также соответствующего отбора содержания и методов обучения. Важно, что осмысление обучения под углом зрения его развивающей функции связано с выдвиганием набора требований к содержательной и процессуальной сторонам обучения в их взаимосвязи, в которых проектируется его развивающий результат. Существо таких требований состоит в следующем. На основе понимания обучения как важнейшего источника развития, на основе выделения механизмов, критериев и теоретических ориентиров психического развития ребенка необходимо воссоздать такую дидактическую стратегию обучения, которая достаточно надежно обеспечивает приращение психического развития в логике перехода из зоны актуального развития школьника в зону его ближайшего развития. И в этом смысле понятие развивающей функции обучения, фиксирующее соответствующий набор требований к обучению, может быть представлено в контексте дидактического рассмотрения как проектируемая цель обучения [384, с. 34], как важнейшая форма фиксации содержания и системы средств проектирования целостной деятельности обучения [267; 182].

Подчеркнем, в связи с этим еще раз, что «функции «привязаны» к компонентам и осуществляются *в рамках присущей системе структуры, внутренней организации*» (выделено нами – Е.С.) [17, с. 26], в силу чего развивающая функция обучения как научное дидактическое понятие, не может быть осмыслено иначе, чем через анализ обучения как *целостности*, как *дидактической системы*, структура которой приобретает качественное наполнение в связи с направленностью на обеспечение планируемого развития обучающихся.

Если принимать во внимание специфику предмета дидактики [184, с. 123-124], то целостность обучения как дидактической системы

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

целесообразно рассматривать в нескольких аспектах: единство деятельности учителя и деятельности ученика в обучении; единство содержательной и процессуальной сторон в обучении; единство обучения как объекта изучения и как объекта конструирования; единство теоретического и технологического подходов, обеспечиваемое взаимодействием между выделяемыми компонентами процесса обучения: ученик (как субъект и объект обучения), материал обучения (тем или иным образом отобранное и зафиксированное содержание образования), система методов и форм организации обучения, а также учитель (как организатор и руководитель процесса обучения [238, с. 38-48]).

С учетом сказанного полагаем, что *развивающая функция обучения является дидактическим феноменом, который отражает такой ракурс осмысления дидактикой проблемы соотношения обучения и развития, который ориентирован на выделение достаточно устойчивой зависимости хода и результатов развития ребенка от качества структурных характеристик обучения. Выступая на теоретическом уровне формой фиксации единства содержания образования и методов обучения, порождающего соответствующую стратегию развертывания обучения, она одновременно представляет собой проект целостной деятельности обучения, целенаправленно и гарантированно решающей задачи развития обучающегося посредством структурирования многообразия возможных развивающих влияний отдельных, но взаимосвязанных друг с другом сторон обучения.*

Приведенные положения, характеризующие развивающую функцию обучения на уровне теоретического обобщения как особый дидактический объект, создают реальную основу для представления *идеальной структурной модели* развивающей функции обучения, столь необходимой нам в качестве теоретического ориентира в процессе реконструкции отечественного историко-дидактического пространства второй половины XX века. Методологическая значимость такой модели оценивается с точки зрения как минимум двух аспектов. Во-первых, моделирование позволяет осуществить научно обоснованное выделение совокупности ракурсов, с точки зрения которых целесообразно проводить анализ отобранного массива историко-дидактических фактов. Во-вторых, моделирование позволяет более целостно изучить процесс развития представлений о развивающей функции обучения, поскольку дает возможность вычленивать не только отдельные историко-

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

дидактические события, но и существенные связи между ними, с разных сторон рассмотреть исторический контекст движения научных представлений о развивающей функции обучения. Тем самым будут обеспечены должные условия для обоснования полноты и непротиворечивости взгляда на научные представления о развивающей функции обучения, которые накапливались в отечественной дидактике второй половины XX века [См.: 258, с. 36-40].

Описание этой модели на языке дидактики предполагает использование комплекса дидактических средств. Полагаем, что в составе этого комплекса целесообразно выделить **содержательную** сторону (т.е. что развивается в процессе обучения в условиях включения обучающихся в познавательную деятельность: каков спектр порождаемых обучением вариантов усложнения структур познавательной деятельности обучающихся и чем определяется готовность к оперированию обучающимися этими структурами в различных видах деятельности), **инструментальную** сторону (какими средствами осуществляется «встраивание» развития в обучение) и **процессуальную** сторону (как осуществляется развитие в процессе обучения). Подобный подход к выделению структуры комплекса дидактических средств, с помощью которых идентифицируется тот или иной дидактический объект, является достаточно устоявшимся в рамках современных теоретических исследований в области дидактики [См., к примеру, 145].

**Содержательная сторона** рассматриваемого комплекса – **содержание развивающей функции обучения** – фиксируется в совокупности дидактических положений, определяющих качественные характеристики *видов (или основных линий) развития* обучающихся, могущего быть достигнутым на основе соответствующих структурных изменений, происходящих внутри самой системы обучения. Содержание развивающей функции обучения раскрывается в описании на языке дидактики того развивающего результата обучения, который выступает закономерным следствием специальной, научно обоснованной процедуры проектирования обучения, гарантирующего достижение соответствующей развивающей цели. При этом под развивающим результатом обучения понимаются не любые изменения в развитии школьника, наблюдаемые в процессе обучения, а только такие, которые являются прямым следствием специальной организации обучения, предполагающей проектирование и реализацию задач развития как важнейшего

аспекта обучения. Раскрытие генезиса научных представлений о содержательной стороне развивающей функции обучения предполагает выяснение по крайней мере трех основных вопросов: 1) каков спектр исторически обусловленных научных дидактических взглядов на возможные варианты развивающего результата обучения; 2) каковы причины изменения дидактических представлений об этих вариантах; 3) какова логика смены и преемственности этих представлений.

**Инструментальная сторона** комплекса дидактических средств – **инструментальная составляющая развивающей функции обучения** – определяется совокупностью дидактических положений, которые устанавливают характер структурных изменений внутри системы обучения. Инструментальная составляющая развивающей функции обучения, по сути, характеризует особенности дидактического механизма проектирования системы обучения, ориентированной на развивающий результат в пределе всего спектра его возможных качественных характеристик. Для выделения совокупности этих средств необходимо исходить из специфики предмета дидактики, в рамках которого раскрывается состав дидактической системы и в качестве базовых элементов выделяются содержание образование и методы обучения [184; 25; и др.]. Следовательно, в качестве базовых дидактических средств, с помощью которых раскрываются особенности дидактического механизма «встраивания» развития в структуру обучения, выступают *содержание образования и методы обучения*. Иными словами, выяснение инструментальной составляющей развивающей функции обучения связано с анализом того, в какой мере в составе и структуре содержания образования, а также в принципах подбора методов обучения фиксируется нацеленность на проектирование развивающего результата обучения.

**Процессуальная сторона** комплекса дидактических средств – **процессуальная составляющая развивающей функции обучения** – раскрывает специфику обобщенных стратегий развертывания обучения, каждая из которых закономерно приводит к достижению вполне определенного развивающего результата, обладающего заранее планируемыми качественными характеристиками. Процессуальная составляющая развивающей функции обучения связана с рассмотрением

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

многообразия *типов обучения*, каждый из которых способен гарантировать достижение развивающего результата вполне определенного качества.

Становится понятным, что проводимая в исследовании реконструкция отечественного историко-педагогического пространства второй половины XX века под углом зрения развития представлений о развивающей функции обучения предполагает движение в двух взаимно пересекающихся плоскостях. С одной стороны, имеется в виду взгляд на изучаемый феномен как на *особый дидактический объект*, а с другой стороны, как на *историко-дидактическое явление*.

Как *дидактический объект* развивающая функция обучения определяется через соответствующие механизмы формально- и содержательно-логического, а также структурно-функционального проявления в пространстве научного дидактического знания. Как *историко-дидактическое явление* развивающая функция обучения обнаруживает себя в контексте смены своих исторически обусловленных обликов, характеризующих генезис представлений о ней в диалоге прошлого, настоящего и будущего. Более того, целостный взгляд на движение научных представлений о развивающей функции обучения на протяжении второй половины XX века не может быть сформирован в процессе реконструкции отечественного историко-дидактического пространства обозначенного периода в отрыве от совокупности теоретических ориентиров, зафиксированных в базовой теоретической модели развивающей функции обучения. Полагаем, что реализация подобной исследовательской стратегии требует поиска ответов на следующие вопросы:

- каков спектр исторически обусловленных научных представлений отечественной дидактики о возможных вариантах педагогической интерпретации развивающего результата обучения; каковы причины изменения дидактических представлений о содержании развивающего результат обучения; какова логика смены и преемственности этих представлений;

- каким образом ориентация обучения на психическое развитие обучающихся реализовывалась в подходах к проектированию содержания образования и отражалась в составе и структуре того содержания, которое становилось предметом освоения на различных исторических этапах развития дидактики;

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

- каким образом при этом достигалось единство содержательной и процессуальной сторон обучения, т. е. единство подходов к отбору содержания и методов обучения, составлявших содержание дидактического механизма взаимодействия учителя и ученика в контексте направленности обучения на проектирование конкретного вида развивающего результата обучения;

- осуществлялось ли при этом единство теоретического и технологического уровней дидактического знания, наличие которого позволяло рассматривать развивающую сущность обучения и в плане объекта изучения, и в плане объекта конструирования;

- какова совокупность типов обучения, обоснованных и описанных в отечественной дидактике второй половины XX века, которые обладали различным качеством развивающего потенциала и поэтому гарантировали достижение различных развивающих результатов.

Представленное выше модельное описание развивающей функции обучения, реализованное через совокупность вопросов к историческому материалу, мы можем рассматривать как исходные *теоретические предпосылки*, как *базовую теоретическую схему*, которая будет выступать в качестве теоретического регулятора в реконструкции отечественного историко-педагогического пространства второй половины XX века. В таком контексте любой конкретный историко-педагогический факт будет интерпретирован как *научный факт* в строгом смысле этого слова (а не только как исходный материал для него) *лишь после того*, как станет ответом на один из обозначенных выше вопросов, соответствующих положениям выработанной теоретической модели.

### 1.2. Проблема связи обучения и развития в отечественной педагогике первой половины XX столетия

Как любое научное знание, педагогические идеи и представления в каждый конкретный период своего становления и развития базируются на определенном круге идей из прошлого. В сущности, процесс приращения научного знания начинается с освоения этих «генетических корней» и определения к ним отношения. Постигание этого унаследованного от прошлого «идейного генотипа» вполне закономерно выступает в качестве исходной точки дальнейшего развития науки, по-

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

сколькo предопределяет в самых общих чертах направление, интенсивность и качество новых теоретических результатов, а также обуславливает важнейшие тенденции накопления научного знания.

В этом смысле реконструкция отечественного историко-дидактического пространства второй половины XX столетия под углом зрения развития дидактических представлений о развивающей функции обучения нуждается в выяснении научных «корней», уходящих в первую половину XX столетия, т. е. в такой временной период, который хронологически предшествует периоду, рассматриваемому в нашем исследовании.<sup>1</sup>

Есть все основания утверждать, что обозначившееся к началу XX века обновление ракурсов исследования педагогических проблем с точки зрения связи обучения и развития напрямую зависело от результатов исследований психологов-экспериментаторов, накапливавших массивы данных о разнообразии вариантов детского развития в условиях обучения. Однако сама проблема зависимости хода и результатов психического развития ребенка от определенной организации обучения еще ждала своей научной постановки в качестве проблемы, могущей быть разрешенной на дидактическом уровне. В подтверждение этого вывода нельзя не принять во внимание точку зрения П.Ф. Каптерева, который, анализируя состояние педагогической науки в начале XX века, писал: «Зачем бы мы ни обратились к современной педагогике по части *собственно усовершенствования той или другой душевной деятельности и искоренения какого-либо недостатка* (т.е., в понимании П.Ф. Каптерева, реализации образовательно-развивающей роли педагогического процесса – Е.С.), а не по части методик, учебных программ и состава общеобразовательных и профессиональ-

---

<sup>1</sup> Вместе с тем нельзя забывать, что постановка вопроса о необходимости рассмотрения обучения в контексте его развивающего влияния не является привилегией XX века. Утверждение и разработка в педагогике идеи о том, что важнейшей задачей обучения выступает развитие умственных сил и способностей детей, относится ко второй половине XIX века и связывается в зарубежной педагогике прежде всего с именами И.-Ф. Песталоцци, А.Дистервега, а в отечественной дидактике – с именем К.Д.Ушинского. Следует подчеркнуть, что выдвижение идеи развития в качестве ценностного ориентира для осмысления явлений обучения было в известной степени определялось факторами общенаучного плана, отражением общенаучных тенденций XIX века, обусловленных широким распространением принципа развития.

ных курсов, мы *не найдем в ней помощи: она этими вопросами почти не занималась или занималась недостаточно, совсем несоответственно важности вопросов. Вопросы об усовершенствовании душевных деятельностей и о способах борьбы с недостатками человеческой природы составляют предмет будущей педагогики.* А они весьма обширны и серьезны, и разрешение их в корне изменит современную постановку всего учебного и воспитательного дела» (выделено нами – Е.С.). И далее: «Для усовершенствования духовных сил должны быть выработаны средства, и те намеки и заметки, которые имеются в настоящее время в педагогике по этому предмету, *должны быть широко развиты и пополнены*, чтобы образовать *новую педагогику*» (выделено нами – Е.С.) [164, с. 218].

Педагогика начала XX века, по утверждению исследователей [см., к примеру, 107], в наибольшей мере испытывала влияние психологии и физиологии. В аспекте интересующей нас проблемы это влияние нельзя не признать благотворным. Оно утверждало антропоориентированные тенденции в педагогике (П.Ф. Лесгафт, Ф.Ф. Эрисман, И.А. Сикорский, В.И. Водовозов, В.П. Вахтерев, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов Н.Н. Ланге и др.) и убеждало в необходимости антропологического обоснования научного дидактического знания как принципиального условия его успешного развития. В этом смысле успехи возрастной психологии в плане исследования природы, сущности, факторов, механизмов и возрастных характеристик психического развития ребенка составляли ту эмпирическую базу, которая была необходима дидактике для поступательного движения в осмыслении своей, собственно дидактической проблематики, раскрывавшей способы моделирования выявленных закономерностей и механизмов развития обучающихся средствами содержания и методов обучения.

С начала XX века в условиях утверждения научного статуса возрастной психологии, приобретающей важную теоретическую и практическую значимость, проблемы развития стали занимать ведущее место в русской психологической и педагогической науке [367, с. 78].

Однако следует отметить, что в педагогике разработка проблем детского развития по сути дела не выходила за пределы психологических ракурсов. Она основывалась на результатах исследований, осуществленных представителями одного из влиятельных в то время педагогических течений – экспериментальной педагогики (А.П. Нечаев,

Г.И. Россолимо, Н.Е. Румянцев, В.Ч. Чиж и др.). Приняв экспериментально-психологический метод в качестве ведущего, эксперименталисты «считали исследования, направленные на изучение психических процессов и функций, вполне достаточными для обоснования педагогических, в частности, дидактических, положений» [104, с.10].

Вполне очевидно, что полученные таким образом результаты не могли автоматически приобретать характеристики собственно педагогического знания. С одной стороны, они осуществлялись в рамках предмета психологии и были связаны с изучением свойств и психологических механизмов протекания отдельных психических процессов (памяти, восприятия, воображения и т. д.), а не с выделением специфики педагогических средств, обеспечивающих развитие этих процессов. С другой стороны, педагогов-экспериментаторов по сути дела более всего интересовали изменения в личности не как результат специально организованных педагогических усилий, а как следствие развития психических процессов в специфических условиях обучения и воспитания. Полагаем, что в рамках экспериментальной педагогики происходило необоснованное расширение предмета педагогического исследования, а также наблюдалось недостаточное внимание к осмыслению механизма трансформации психологических положений в плоскость дидактического знания, что в существенной мере затрудняло процесс дифференциации собственно педагогических выводов о связи обучения и развития.

Фиксируя отсутствие у педагогов-экспериментаторов нацеленности на дидактические обобщения теоретического уровня, нельзя не заметить, что экспериментальные методики вместе с тем обогащали дидактику эмпирическим материалом, научными фактами частного значения, что приводило к формированию эмпирического базиса фактов и создавало надежную основу для их последующих дидактических интерпретаций. Есть основания признать, что в начале XX века выработка собственно дидактического ракурса в рассмотрении проблемы соотношения обучения и развития в известной мере тормозилась не всегда корректной реализацией антропологического подхода и попытками психофизиологии *заменить собой дидактику*, оставив ей функции прикладного характера. Так, по данным С.Ф. Егорова [107, с.22-23], в начале XX века появляется много педагогических сочинений, ав-

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

торами которых были врачи, гигиенисты, психиатры и т.п. (В.П. Боголепов, М.К. Барсов, Б.М. Воротынский и др.), претендовавшие не только на исследование вопросов в рамках своей научной проблематики, но и на разработку важнейших аспектов общедидактического знания. Объясняя с частных позиций своей науки сущность познавательной деятельности обучающихся, они вместе с тем неправомерно распространяли эти объяснения на понимание сущности обучения в целом и утверждали, что психофизиология в отрыве от педагогики может разрабатывать способы и приемы умственного развития обучающихся, решать все вопросы построения учебного процесса, отбора содержания образования, разработки программ и учебных планов.

Подобные факты являются, по нашему мнению, достаточно убедительным аргументом в пользу суждений о том, что отечественная дидактика начала XX столетия остро нуждалась в получении психофизиологических знаний о механизмах развития учащихся, на основе которых можно было формировать дидактические подходы, обуславливающие решение вопросов развивающего воздействия обучения. Вместе с тем дидактика еще не была готова к тому, чтобы вырабатывать их самостоятельно, обеспечивая серьезное теоретическое обоснование. Обозначенный пробел и пытались восполнить представители научных областей, родственных по объекту исследования, но существенно отличавшихся по предмету своих исследовательских интересов. Вместе с тем главнейшие положения психофизиологии того времени – эволюционно-биологический принцип исследования психики ребенка, принцип психофизиологического единства в развитии ребенка и др. – обогащали эмпирические знания о новом способе научного осмысления обучения на основе идеи связи обучения и развития. Они сообщали дидактике настрой на понимание развития как значимого результата обучения. Логика движения научного знания диктовала необходимость разработки дидактических оснований для систематизации представлений о вариативных возможностях обучения в реализации своей развивающей миссии.

Выделению проблемы теоретического осмысления соотношения обучения и развития как дидактической в существенной мере способствовало и характерное для начала XX столетия интенсивное развитие частных методик, вызванное интенсивностью развития соответствующей

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

щих областей научного знания, которое проходило в условиях единоборства традиционных и новых методических подходов. Как отмечают исследователи, «существо новых методических идей заключалось в стремлении к такому построению и изложению учебного материала, которое стимулировало бы самостоятельную познавательную деятельность ученика, воспитывало у него потребность знания» [279, с. 196-197].

Существенно, что разработка новых методических систем по всем учебным предметам шла в контексте противопоставления творческого и подражательного начал в деятельности школьника в обучении. Авторы новых методик все чаще оперировали такими понятиями, как *исследовательский, лабораторный, трудовой методы*. При рассмотрении сущности обучения это сдвигало акценты на деятельность учащихся, а успехи в осмыслении специфических возможностей отдельных учебных предметов в развитии мышления учащихся способствовали выдвижению идеи о зависимости развивающих результатов обучения от качества познавательной деятельности учащихся. Новые методики характеризовались нацеленностью на организацию такой познавательной деятельности учащихся, которая по своим принципиальным характеристикам приближалась к исследовательской деятельности в области соответствующей науки [там же, с.197-198], а потому обладала характеристиками продуктивной познавательной деятельности. Именно этим было продиктовано требование методистов к максимальному использованию в учебном процессе тех методов, которыми пользуются соответствующие науки. Например, специфика методов естественных наук акцентировала внимание на необходимости построения обучения на основе непосредственных наблюдений школьников за изучаемыми объектами и явлениями, на активном включении учащихся в самостоятельное осуществление опытов и экспериментов с тем, чтобы от самостоятельно выявляемых фактов идти к умозаключениям и выводам.

По данным исследования С.Ф. Егорова, в целях повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся были внесены некоторые изменения в содержание программ для средней школы, подготовленных в 1915 году министерством народного просвещения [107]. Так, в программе изучения грамматики русского языка говорилось, что грамматические познания не должны сообщаться ученикам в

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

готовом виде. Взамен предлагалось организовывать наблюдения школьников над фактами и явлениями речи под руководством учителя. Учителям географии рекомендовалось всячески ограничивать фактический материал, излагать отдельные факты и явления не изолированно, а в их причинных связях. В программе по физике и естествознанию отмечалась значимость экспериментальных методов исследования явлений и направленность обучения не только на усвоение ценных фактических знаний, но и на развитие духовных сил ученика. Подобные акценты в содержании программ были обращены преимущественно к процессуальным характеристикам обучения. Они раскрывали отдельные подходы, накопление которых определяло расширение эмпирической базы для дидактических выводов в аспекте развивающих влияний используемых в обучении методов.

Стремление методистов, участвовавших в дискуссиях, выяснить развивающие возможности содержания отдельных учебных предметов и их место в составе содержания школьного образования вполне закономерно приводило к возобновлению противоборства между сторонниками теорий материального и формального образования. Полагаем, что обострявшееся в ходе дискуссий противостояние теорий материального и формального образования «провоцировало» дидактику к выводам об ограниченности каждой из них, взятой в отдельности. Это побуждало к осмыслению идеи взаимосвязи развивающей роли предметных знаний, усвоенных школьниками в обучении, с одной стороны, и приобретенных ими способов интеллектуальной деятельности, с другой. Так, П.Ф. Каптерев, анализируя вопрос о составе общеобразовательного курса, обладающего развивающим потенциалом, писал: «Формальное развитие может совершаться только с развитием знаний и посредством практических упражнений в мышлении» [163, с. 370]. И далее: «Формальное развитие есть высшая ступень материального, его одухотворение и оплодотворение, поднятие на наиболее высокую ступень работоспособности человека» [там же, с. 371].

Происходившее в начале XX века накопление массива выводов и положений, раскрывавших отдельные, частные подходы к обеспечению развивающего эффекта обучения, создавало основу для дидактических обобщений, которые потенциально способствовали постепенному становлению педагогики развития. К примеру, К.Н. Вентцель

подчеркивал значение *творческого начала* в обучении, а также направленность обучения на развитие воли ребенка, от которой, по мысли К.Н. Вентцеля, зависит гармоническое развитие всех остальных психических возможностей ребенка. В связи с этим К.Н. Вентцель в своих теоретических статьях подробно развивал мысль о «деятельном начале» методов обучения, дающем выход творческим стремлениям ребенка [50; 51].

В.П. Вахтеров акцентировал необходимость теоретического осмысления всех новых, экспериментальных данных о процессе обучения под углом зрения идеи развития и на этой основе выдвигал задачу строить «новую педагогику» – педагогику развития ребенка. Понимая цель обучения как развитие умственных сил учащихся, открывающее простор для самостоятельности учащихся, В.П. Вахтеров подчеркивал, что «надо учить ученика не только тому, что ныне признается истиной, но, главным образом, тому, как открывают истину» [45, с. 343]. Характеризуя специфику содержания, способного развивать школьников, В.П. Вахтеров и основной ориентир при выборе методов обучения видел в том, чтобы «возбудить самостоятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам» [46, с. 148], научить самостоятельно побеждать препятствия и трудности в процессе получения собственного открытия. С этих позиций В.П. Вахтеров отстаивал ценность *предметного обучения*, которое он рассматривал как способ «втягивания» учащихся в опыты и наблюдения, создающие основу для самостоятельных выводов и обобщений, а также как способ развития наблюдательности, внимания, сообразительности учащихся, их способности сравнивать и делать выводы.

Нельзя не согласиться с исследователями [см., к примеру; 107, с.106] в том, что в начале XX века наибольшая обстоятельность и целостность в разработке теоретических проблем обучения связана с теорией образовательного процесса, созданной П.Ф. Каптеревым и наиболее полно представленной в его «Дидактических очерках».

Анализ этой теории в контексте идеи взаимосвязи обучения и развития позволяет сделать следующие выводы, важные для понимания «генетических корней», определивших вектор развития научных представлений о педагогических механизмах влияния обучения на развитие, которые разрабатывались в отечественной дидактике второй половины XX века.

1. Психическое развитие и его принципиальные особенности (неразрывная связь материального и формального развития, а также единство частного и общего формального развития) было для П.Ф. Каптерева тем *научным основанием*, которое обусловило избранный им подход к пониманию сущности, содержания и методов обучения. Выделяя две сущностные характеристики образовательного процесса – «саморазвитие организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу», П.Ф. Каптерев особо подчеркивал наличие у обучения реальной необходимости *влиять* на ход и результаты психического развития ребенка. Такую необходимость П.Ф. Каптерев обосновывал культурной сущностью человека, проявляющейся в том, что у человека его «коренные общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями». Поэтому обучение призвано вносить коррекцию в естественное действие законов саморазвития, по которым живет человек и действие которых способно приводить к тому, что «слабое хорошее может быть совсем придавлено сильным дурным».

Поэтому основная цель обучения состоит, по мнению П.Ф. Каптерева, в том, чтобы осуществлять «систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности» через «прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей» [164, с.170]. При этом ведущим критерием «правильно» организованного обучения П.Ф. Каптерев признавал качественные изменения в уровне умственного развития школьников.

2. Теорию образовательного процесса, разработанную П.Ф. Каптеревым, можно рассматривать как первую в отечественной педагогике и достаточно продуктивную попытку концептуального осмысления обучения в контексте его взаимосвязи с развитием. В этом смысле данная теория:

- анализирует сущность обучения как образовательного процесса, ядро которого составляет целенаправленный процесс общего развития личности, обеспечиваемого единством умственного (как основы общего развития), нравственного и эстетического развития учащихся;

- обосновывает принципы отбора содержания образования (взаимодополняемость учебных предметов, обеспечивающая всесторонность умственного развития; единство материальной и формальной

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

сторон умственного развития) и некоторые подходы к определению содержания учебного предмета (сближение науки и учебного предмета; внимание к фиксации внутреннего единства научных фактов, связей и отношений между ними; обязательное наличие специальных умственных упражнений для формального развития умственных сил и т.д.);

- разграничивает меру развивающего влияния методов обучения в зависимости от внутренней сущности метода, проявляющейся в большем или меньшем напряжении умственных сил учащихся как следствие соответствующего способа педагогического руководства в условиях догматической, аналитической и генетической форм обучения.

3. Представленный П.Ф. Каптеревым концептуальный подход соответствует не психологическому, а собственно дидактическому ракурсу теоретических обобщений, который, получив основательную психологическую проработанность, предполагает рассмотрение обучения как педагогического процесса, характеризующегося единством содержательной и процессуальной сторон. Не случайно поэтому исследователи педагогического наследия П.Ф. Каптерева [см., к примеру, 202] характеризуют его как педагога психологической школы.

В этом смысле следует признать, что «психологизированная педагогика» П.Ф. Каптерева является существенным продвижением вперед в плане концептуальной разработки проблемы соотношения обучения и развития по сравнению с «педагогизированной психологией» экспериментальной педагогики.

Как видим, дидактическая концепция П.Ф. Каптерева, утверждая, что развитие рассматривается в качестве результата особой организации обучения, по сути дела рассматривала обучение в качестве важнейшей причины развития учащихся. Однако за пределами исследовательского внимания оставались вопросы научного обоснования степени устойчивости выделенных связей, раскрывающих совокупность конкретных педагогических условий, при которых некоторые изменения содержания и методов обучения вполне закономерно порождают определенные качественные изменения в развитии учащихся. Именно этими обстоятельствами можно объяснить то, что в концепции П.Ф. Каптерева по сути дела не нашли своего отражения такие ракурсы проблемы связи обучения и развития, которые представляли эти связи на

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

функциональном уровне. К обозначенным ракурсам можно отнести такие, как сравнительный анализ развивающих возможностей содержания образования на уровне его видов и элементов; выделение типологии «умственных упражнений», обладающих различным развивающим потенциалом; рассмотрение методов обучения в контексте различий их развивающего влияния и т. п. В концепции П.Ф. Каптерева эти линии лишь намечены, о них можно в большей мере догадываться, чем находить их у автора.

Однако теоретическую концепцию П.Ф. Каптерева все-таки целесообразно рассматривать как зафиксированный на уровне научного знания поворот от приоритетности частнометодических подходов в разработке вопросов связи обучения и развития к их общедидактическому осмыслению. Наряду с другими перспективными попытками она явилась убедительным научным подтверждением того, что уже в начале XX века исследование дидактической проблематики начинает осуществляться в русле новой педагогической парадигмы гуманистического характера, выдвигавшей в качестве своего приоритета идею развития учащихся. Уместно в этой связи подчеркнуть, что для отечественной дидактики это было подступом к формированию научной традиции, в русле которой происходило развитие дидактической проблематики на протяжении всего XX столетия.

Период, определяемый хронологическими рамками 1920-х гг., по мнению большинства ведущих исследователей (Богуславский М.В., Вендровская Р.Б., Равкин З.И., Степашко Л.А., Фрадкин Ф.А. и др.), имеет особую значимость в истории отечественной педагогики. Идеал нового человека, созданный усилиями педагогов-марксистов, актуализировал тенденцию, отвечавшую сущности гуманистической педагогики – обращение к человеку в мире людей, к его чувствам социальной справедливости и социальной ответственности. В контексте нацеленности обучения на подготовку всесторонне развитой личности нового человека, «революционеров духа, людей, глубоко не удовлетворенных прежней жизнью, рвущихся к новой жизни ... и умеющих ее создавать ..., имеющих революционный интерес к окружающей жизни, строителей рабочего социалистического общества» [29, с.296.], началась научная разработка обновленных принципов формирования содержания образования, обоснование методов и форм организации школьного

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

обучения. В таких условиях на первый план исследовательского внимания выступали различные аспекты рассмотрения обучения, позволявшие педагогике обогащать свои подходы в понимании связи обучения и развития.

Важный вклад в разработку вопроса о взаимосвязи обучения и развития вносили исследования педологов (П.П. Блонский, М.Я. Басов, С.С. Моложавый, А.Б. Залкинд, Л.С. Выготский и др.). Они представили новое, по сравнению с началом XX века, понимание ребенка и условий его развития, которое, признавая биосоциальную природу человека, подчеркивало невозможность как противопоставления среды и наследственности, так и утверждения их чисто механической внешней связи. Уместно подчеркнуть, что благодаря исследованиям педологов в педагогике накапливался массив представлений о разнообразии условий эффективности обучения, предполагавших, что обучение связано не только с организацией познания ребенка, но и с его целенаправленным развитием. Так, рассмотрение Л.С. Выготским в фундаментальном труде «Педагогическая психология. Краткий курс» (1926 г.) *самостоятельности ребенка* в качестве важнейшего психологического механизма развития приводило к выдвиганию требования построения обучения через собственный опыт школьника как важнейшего педагогического условия получения развивающего результата обучения. Подчеркивая зависимость развития школьников от способа организации обучения и руководства познавательной деятельностью учащихся, Л.С. Выготский по сути дела утверждал, что *постоянное сотрудничество* школьника с учителем, а также активная деятельность самого учащегося является другим важнейшим условием целенаправленного и преднамеренного развития в ходе обучения.

Происходившее таким образом накопление массива научных данных, содержащих разрозненные дидактические обобщения о *принципах организации обучения, способного предопределять* целенаправленное развитие школьников, способствовало обогащению представлений об отдельных сторонах реализации обучением своей развивающей роли.

Анализ историко-педагогических материалов [275; 30; 160 и др.] и материалов исследований, посвященных становлению теоретических основ социалистической педагогики [к примеру, 332; 374; 392 и др.]

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

дает основания утверждать, в педагогике 1920-х гг. происходило обогащение подходов к пониманию *источников и разновидностей развития* школьников в обучении. Наряду с познавательной деятельностью в качестве действенных источников развития, стимулирующих учащихся к самостоятельности и формирующих их склонность к самостоятельности, к осознанию себя субъектами познания, активно участвующими в преобразовании жизни и тем самым свободно и самостоятельно развивающимися не только свой интеллектуальный, но и личностный потенциал, стали рассматриваться и трудовая, и игровая виды деятельности, а также жизнедеятельность и жизненный опыт ребенка в целом.

Обогащение представлений об источниках развития школьников в обучении приводило к расширению понимания *сферы* развивающего влияния обучения – от преимущественной ориентации на развитие *познавательных сил учащихся*, прежде всего на их умственное развитие в условиях познавательной деятельности, к развитию *субъектно-личностных сил школьников* как результат разнообразия видов деятельности, включенных в контекст обучения.

Идея активности ребенка в обучении через расширение спектра его видов деятельности диктовала подходы к решению проблемы *сохранения образования*. Есть все основания утверждать, что ведущими принципами отбора содержания образования в 1920-е гг. становятся: идея связи обучения с участием ребенка в трудовой деятельности общества, идея всесторонности отражения видов деятельности в соответствии с тенденциями развития современной науки и производства, идея удовлетворения и развития разносторонних образовательных запросов личности. Полагаем, что акцентирование педагогикой практико-ориентированной сущности содержания образования отражало новые ракурсы понимания взаимосвязи обучения и развития, в которых фиксировалось сориентированность обучения не только на умственное, но и на личностное развитие учащихся.

В педагогике появлялись новые научные понятия – «жизненный опыт ребенка», «личностный опыт», «социальный опыт», «труд как источник познания» и др. Эти понятия претендовали на обогащение сложившихся ранее научных обобщений, в которых раскрывалось понимание взаимосвязи обучения и развития – «всестороннее развитие», «творческий потенциал человека», «активность в обучении», «связь

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

обучения с жизнью» и др. Однако следует подчеркнуть, что вводимые новые понятия еще в большей степени характеризовались эмпирическим, нежели теоретическим уровнем обобщений. С одной стороны, их содержание не уточнялось в собственно педагогических категориях социального опыта – знаний и способов деятельности. С другой стороны, присутствовала и известная научная неотрефлексированность внутринаучных взаимосвязей между ними.

Отмеченное обстоятельство вызывало объективные сложности в плане разработки проблемы связи обучения и развития. Они выражались в том, что продуктивные дидактические идеи, в частности идея активности и сознательности школьников в обучении, по сути дела трансформировались в требование максимального выхода учащихся за пределы школы и широкого предоставления им *возможности социального действия, свободного от непосредственного влияния учителя*. Так, в *Основных принципах единой трудовой школы* стимулирование познавательной активности школьника в обучении связывалась преимущественно с тем, что «ребенок должен учиться всем предметам, гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними» [396, с. 74].

В сущности, происходила подмена понятий: спонтанное развитие школьников в условиях включения его в жизнь, в важнейшие сферы трудовой деятельности отождествлялось со специально организованным развивающим влиянием обучения. Мы полагаем, что определенное злоупотребление самодеятельностью школьников и недооценка значимости руководящей роли учителя в организации познавательной активности учащихся фактически приводила к ограничению развивающего влияния обучения. Во многом это было связано с тем, что *увеличение* объема спонтанно приобретаемых школьниками в обучении конкретных знаний и умений еще совсем не гарантировало возникновения развивающего эффекта обучения, который проявлялся в *качественном усложнении системы этих знаний и в перестройке на этой основе* применяемых учащимися в жизни способов умственной и практической деятельности.

Нельзя не признать, что свобода социального действия учащихся, включенная в обучение, правомерно рассматривалась в педагогике в

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

качестве одного из необходимых условий развития школьников в обучении. Однако это условие, оставаясь единственным, не могло претендовать на роль достаточного, поскольку не обеспечивало полного учета всего комплекса сложных механизмов, характерных для развития, и тем самым не могло с научных позиций обосновать эффективный подход к совершенствованию содержания образования. Кроме того, доминанта научного знания в его сугубо прикладном смысле, в качестве непосредственного «руководства к действию» для революционного преобразования общества, наполненного остротой классово-идеологического противостояния, объективно приводило к тому, что в педагогике 1920-х гг. на первый план начал выдвигаться скорее аспект *воспитательного, нежели развивающего влияния* содержания образования.

Разработка проблемы *методов обучения* в педагогике 1920-х гг. также осуществлялась в рамках педагогических приоритетов, задаваемых идеями «изучения жизни и участия в ней». Поэтому на первый план в педагогике выдвигались подлинно активные методы обучения – исследовательский (или «метод исканий»), лабораторный, экскурсионный методы, метод проектов. Они противопоставлялись словесным методам и каждый из них представлялся в качестве универсального метода, претендовавшего на решение всей совокупности задач обучения. В этом смысле очевидно, что подобный подход, основанный на нерасчлененности целевых установок перечисленных методов обучения, на отсутствии вариантов их возможных сочетаний друг с другом, а также и со словесными методами являются, по нашему мнению, достаточно убедительным показателем того, что в 1920-е гг. дидактические представления о соотношении обучения и развития еще не выходили на уровень функционального осмысления. Перспективы разработки, как мы полагаем, были связаны с необходимостью постепенного преодоления сложившейся в отечественной педагогике 1920-х гг. ситуации игнорирования роли систематизированных знаний учащихся (материальной составляющей развития) и недооценки роли собственно организующих усилий учителя как необходимых факторов для полноценного интеллектуального и личностного развития учащихся в ходе познавательной деятельности.

В педагогике 1920-х гг. вырабатывалось понимание хоть и недостаточно систематизированного, но довольно широкого спектра разнообразных развивающих влияний содержания и методов обучения,

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

предпринимались попытки психологического обоснования педагогических условий, обеспечивающих развивающий эффект обучения. Важно подчеркнуть, что по сравнению с началом XX века произошло обогащение в понимании качественных характеристик развивающего результата обучения: в поле зрения попадало не только умственное развитие школьников, связанное с акцентированием активной позиции учащихся в познании, но и развитие личностных начал, обусловленное связью учебного познания с жизнедеятельностью школьников. Вместе с тем ослабление внимания к проработке вопросов, касающихся значимости задач вооружения учащихся систематическими, прочными и осознанными знаниями основ наук, разрушало единство формальной и материальной сторон развития и тормозило движение на пути выработки системных дидактических представлений о способах и средствах качественно разнообразных уровней развития учащихся в обучении.

В 1930-е гг. разработка отечественной дидактикой вопросов развивающей роли обучения приобретала сложный и противоречивый характер в силу особенностей этого исторического периода. Фиксируемое исследователями этого периода усиление нападков на саму идею развития школьников в обучении [См., к примеру, 374, с. 126] мы рассматриваем как показатель пересмотра исходных теоретических позиций, выработанных в педагогике еще в начале XX столетия и связанных с пониманием школьного обучения как развивающего по своей сути процесса. Существенное влияние на возникновение подобной ситуации было вызвано и противоречивым характером постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.), которое, по справедливому замечанию исследователей, приводило к тому, что «данные детской и педагогической психологии не использовались для объяснения сложных педагогических явлений» [278, с. 213], к которым, безусловно, принадлежит и проблема соотношения обучения и развития.

Проведенный ретроспективный анализ позволяет утверждать, что, начиная со второй половины 1930-х гг. в отечественной педагогике фиксируется известное торможение процесса накопления дидактического знания о развивающей роли обучения. Происходит суще-

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ственное изменение ракурсов разработки вопросов содержания и методов обучения на основе ослабления их нацеленности на достижение развивающих результатов обучения.

Так, в области исследования теоретических проблем *содержания школьного образования* стали преобладать подходы, которые все в меньшей степени вписывались в проблему соотношения обучения и развития. Подчеркивая необходимость повышения научного уровня содержания, они вместе с тем сводились к прямому отождествлению логики научного и учебного знания. При этом объективно приоритетным для дидактики становилась ориентация содержания на обеспечение усвоения школьниками «точно очерченного круга знаний», соответствовавшего установкам на определенный стандарт основ наук – «готовых знаний», зачастую не связанных с усвоением принципов и методов научного познания, оторванных от личного опыта учащихся, от их жизнедеятельности за пределами школы, от интересов и склонностей большинства учащихся. Нельзя не согласиться с исследователями, утверждающими, что содержание общего образования постепенно переставало рассматриваться в педагогике как фактор интеллектуального развития школьника и как важнейший стимул развития духовного и творческого потенциала личности ребенка [374].

Рассмотренные выше тенденции проявились также и применительно к разработке проблемы *методов обучения*. Это прежде всего отразилось в том, что в основе различных попыток теоретического осмысления методов обучения (М.М. Пистрак, И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев) доминировала их направленность на вооружение учащихся знанием основ наук, что и порождало неоправданную односторонность внимания к преимущественному изучению словесных методов – рассказ учителя и беседа со школьниками. Так, Ф.Ф. Королев, анализируя сложившуюся ситуацию, отмечал, что догматизм и начетничество в отношении к партийно-государственным документам, пагубно влиявшие на исследовательскую практику в области педагогики в целом [296], проявились и в процессе разработки проблемы методов обучения. В данном случае имеется в виду Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», которое, в частности устанавливало, что важнейшей миссией учителя в обучении является систематическое и последовательное *изложение* преподаваемой им дисциплины [266, с. 163].

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Несмотря на то, что в отечественной дидактике 1930-х гг. существенное внимание обращалось на необходимость усиления активизирующей роли словесных методов [49], активизация понималась достаточно односторонне. На первый план выдвигался не развивающий аспект словесных методов, акцентирующий внимание к изменению качественных характеристик познавательной деятельности школьников, а исключительно внешние стороны, связанные с деятельностью учителя по более полному использованию *уже сложившихся* форм познавательной деятельности школьников в целях организации более совершенного восприятия, осмысления и запоминания ими «готовых знаний».

Достаточно убедительным аргументом в этом смысле является сложившаяся в педагогике 1930-х гг. позиция по вопросу о сущности и назначении исследовательского метода в обучении. Так, например, П.Н. Шимбирев в обобщающем труде по педагогике [411, с.143.], подчеркивая сущностную соотнесенность исследовательского метода и научного знания, освоение которого составляет важнейшую направленность обучения, правомерно обращал внимание на необходимость использования исследовательского метода наряду с другими методами обучения. Однако, и это особенно важно, подчеркивая, что исследовательский метод в обучении не имеет *ничего общего* с методами исследовательской работы ученого, проф. П.Н. Шимбирев, по сути, не связывал педагогические возможности исследовательского метода с включением школьников в самостоятельную поисковую деятельность, предполагающую осознанное применение ими логики и методов научного познания.

Такая «расстановка сил» в дидактике, в известной степени «спровоцированная» обстоятельствами социального характера, в итоге приводила к изменению методологических установок. Разработанная в педагогике 1920-х гг. научная парадигма «единой трудовой школы» (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов) перерождалась в парадигму «словесной школы учебы», отстаивавшей не приоритеты свободного развития учащихся, а направленность обучения на вооружение школьников систематическими и прочными, но готовыми научными знаниями. Возникновению подобной ситуации в дидактике способствовало и то, что в отечественной психологии 1930-х гг. еще не в полной мере были разработаны подходы к проблеме соотношения обучения и развития.

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Так, А.А. Смирнов отмечает, что в условиях освоения психологией 1920-х – 1930-х гг. новой марксистской методологии исследовательская проблематика психологии была связана преимущественно с изучением отдельных психических процессов – восприятия, памяти, взаимодействия ощущений, единства ощущений, мышления и практической деятельности и т.п., что безусловно затрудняло изучение развития как целостного процесса функционирования психики [368].

С начала 1940-х гг. в отечественной педагогике наблюдается заметная переориентация ракурса дидактических исследований на основе рассмотрения содержания и методов обучения в контексте их направленности на *проектирование* развития школьников как важнейшего результата обучения. Так, в исследовании Р.Г. Лемберг [208] впервые после десятилетнего перерыва был открыто поставлен вопрос о необходимости поиска педагогических условий, определяющих *эффективность развития* школьников в процессе обучения. Однако выделенный ей набор факторов, определявших целостность педагогического воздействия как важнейшего условия эффективного развития школьников в обучении, имел скорее описательный, нежели объяснительный характер, поскольку базировался на *обобщении опыта* работы передовых учителей, а не на теоретическом обосновании. К таким факторам Р.Г. Лемберг относил следующие: подбор содержания учебного материала, которое активизирует познавательную деятельность учащихся; сочетание умственной работы школьников с другими видами их деятельности; формирование у учащихся сознательного отношения не только к самому учебному материалу, но и к процессам познавательной деятельности, к используемым приемам работы и формам организации умственного труда; связь процесса обучения с жизненно значимыми для учащихся видами деятельности школьников.

Вместе с тем важно, что полученные Р.Г. Лемберг результаты отражали объективные тенденции процесса движения научного знания о развивающей функции обучения, определяемые вектором *от описания явления к постижению его сущности*. И хотя в рассматриваемый период развивающая функция обучения еще не стала особым предметом теоретического исследования, не вышла на уровень ее понятийного осмысления, но значимо было то, что происходило постепенное накопление и систематизация массива научных обобщений, «схватывавших»

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

разрозненные и не систематизированные характеристики развивающей функции обучения, которые при этом становились результатами исследования различной дидактической проблематики, зачастую не имевшей прямого отношения к проблеме связи обучения и развития.

Так, в исследованиях, посвященных самостоятельной работе учащихся в обучении (Е.Я. Голант, Б.П. Есипов), происходило понимание того, что самостоятельная работа школьников в обучении должна рассматриваться не только в качестве эффективного средства вооружения учащихся прочными знаниями, но и как значимое условие развития мышления школьников. Подобные выводы конкретизировались рядом положений. К примеру, в выделенных Е.Я. Голантом видах самостоятельности школьников в обучении («организационно-техническая самостоятельность, самостоятельность мысли, самостоятельность действия») [81], а также в предложенной им системе заданий, построенной по принципу постепенного усложнения их логического содержания [81], по сути дела просматривались варианты педагогических средств, необходимых для обеспечения различных *уровней развития* школьников. Идея разработки системы усложняющихся заданий, позволяющих развивать способность самостоятельного мышления, разрабатывалась также и Б.П. Есиповым [110].

Важным аспектом, стимулировавшим накопление эмпирических представлений о разнообразии феноменологии развивающей функции обучения, было включение в середине 1940-х гг. проблемы содержания образования в план исследовательской работы Академии педагогических наук РСФСР как общеакадемической темы [278, с. 214]. Объединение, в связи с этим усилий представителей родственных областей знания (педагогов, психологов, методистов и физиологов) в исследовании теоретических вопросов построения учебных планов и программ обнаружило необходимость выделения таких вопросов, которые впоследствии определили перспективные направления системной разработки дидактических представлений о развивающей функции обучения. К числу таких вопросов, безусловно, относилась проблема соотношения науки и учебного предмета, обсуждение которой открылось публикацией в журнале «Советская педагогика» статьи М.Н. Скаткина «Наука и учебный предмет» [359]. Постановка проблемы общности и отличий науки и соответствующего учебного предмета, обоснование принципов отбора материала науки в учебный предмет, обрисовывали

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

плоскость дидактических идей, намечавших подходы к разработке содержательных аспектов развивающей функции обучения. В дальнейшем эти подходы легли в основу разработки М.Н. Скаткиным ряда актуальных вопросов в области теории содержания образования [357]. Положения и выводы, ставшие результатами его исследования, выводили дидактику на постановку проблемы теоретического обоснования существенных связей между некоторыми принципиальными характеристиками содержания образования (оптимальное соотношение теории и фактического материала, индукции и дедукции в структуре учебных программ, направленность содержания на систематическое овладение школьниками умениями пользоваться теорией для объяснения новых фактов, направленность содержания на освоение учащимися методов научного познания и т.д.) и развивающим результатом обучения, который обусловлен этими характеристиками.

Рассматривая педагогику 1940-х гг. как период преимущественно эмпирического постижения наукой феномена развивающей функции обучения, как период накопления массива пока еще недостаточно систематизированных представлений о ней как о явлении, нельзя не учитывать того, что процесс ее существенного постижения, приводивший к утверждению развивающей функции обучения как самостоятельного научного понятия затруднялся в силу объективных причин, имевших внутринаучные корни. Трудности возникали в силу неопределенности подходов к пониманию качественных характеристик познавательной деятельности учащихся в обучении, что вполне очевидно сказывалось и на неразработанности вопроса о мере развития школьника в обучении. Как позднее справедливо отмечал М.Н. Скаткин [355], вопросы формирования творческой познавательной деятельности учащихся, обуславливающей максимальный развивающий эффект обучения, в 1940-х гг. еще не стали предметом пристального внимания отечественной педагогической теории и ждали своего времени вплоть до середины 1950-х гг.

К числу объективных причин, обусловивших отмеченные особенности, безусловно, принадлежат и причины социокультурного характера. Речь идет о суровых годах Великой Отечественной войны и о последующем периоде восстановления народного хозяйства, в совокупности занявших целое десятилетие и потребовавших от педагогики

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

необходимости трансформации своей исследовательской проблематики. Историки педагогики отмечают, что ученые-педагоги, работавшие на кафедрах в педагогических институтах, сохранившихся в годы войны, «переключили свое внимание на исследование проблем, продиктованных требованиями войны: организация учебно-воспитательной деятельности школы в условиях войны, воспитание у учащихся советского патриотизма, ненависти к врагу, дисциплины и организованности, мужества и воли. Проводилась значительная работа по проблемам содержания и организации общественно полезного труда школьников» [278, с. 206]. В первые же послевоенные годы исследовательское внимание было сосредоточено преимущественно на проблемах, связанных с поиском путей преодоления последствий войны в школьном деле: на разработке путей повышения качества учебно-воспитательного процесса на основе ликвидации формализма, преодоления неуспеваемости и второгодничества, а также на основе поиска путей наиболее продуктивного изучения ребенка [там же, с. 210].

Как видим, вопросы, связанные с теоретическим исследованием развивающей функции обучения, в 1940-е гг. не входили в фокус специального дидактического внимания. Дидактика, исследуя преимущественно аспекты сознательного и прочного усвоения учащимися знаний и анализируя обучение «как процесс, в значительной мере оторванный от деятельности самих учащихся» [там же, с. 212], не была еще готова к тому, чтобы ставить задачу системного, целостного рассмотрения развивающей функции обучения в качестве ключевой линии своих исследовательских устремлений. Очевидно, сказывалась и известная нехватка психологической проработанности проблемы соотношения обучения и развития, возникшая в силу недостаточной доступности для дидактов после 1936 г. результатов проходивших психологических исследований. В частности, работы Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, посвященные теоретическим вопросам психического развития и рассматривавшим проблему соотношения обучения и развития, почти в течение 20 лет были изъяты из библиотек и вообще из научного оборота [329, с. 186.]. Лишь после смерти И.В. Сталина (5 марта 1953 г.) постепенно началось возрождение и развитие психологических теорий, попавших под пресс идеологического террора.

«Возвращение» в науку концепции Л.С. Выготского о решающей роли обучения в психическом развитии школьников, актуализировавшее необходимость ее экспериментального подтверждения, открывало перспективу для теоретической разработки принципов проектирования таких подходов к организации обучения, которые учитывали действие экспериментально проверенных психологических механизмов развития школьников в обучении. Решение этих вопросов откладывалось на вторую половину XX века.

### **1.3. Обучение и развитие: от логики причинно-следственного к логике функционального осмысления**

Как известно, исследование любого исторического процесса, если оно претендует быть научным исследованием, предполагает нацеленность на выявление знания как об исходном состоянии этого процесса, так и о его конечном состоянии, в существенной степени предопределенном исходным состоянием, вырастающим из него и выступающим поэтому в качестве его закономерного продолжения [87, с. 98].

Условной временной границей, определившей качественное обновление научных подходов отечественной дидактики в разработке проблемы соотношения обучения и развития и зафиксировавшей готовность педагогики к качественному изменению соответствующих исследовательских ориентаций, было начало 1950-х гг. Существенно, что уже к началу 50-х гг. усилиями отечественных педагогов-исследователей (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, П.Ф. Каптерев, Р.Г. Лемберг, М.Н. Скаткин и др.) сформировалось представление о совокупности свойств обучения, могущих выступать в качестве факторов интеллектуального развития школьников. К примеру, речь шла о таких аспектах, как соотношение творческих и подражательных начал в деятельности школьников; место и время, отводимое на активную мыслительную работу школьников на уроке; мера самостоятельности школьников в обучении; пути сближения науки и учебного предмета; совершенствование подходов к отбору содержания предметных заданий, адресованных учащимся, и т. п.

Происходившее в дидактике выделение спектра разнообразных причин интеллектуального развития, лежащих внутри самого процесса обучения, фактически обеспечивало выявление возможностей отдельных сторон обучения влиять на интеллектуальное развитие школьников. Все это способствовало появлению и укреплению идеи о том, что обучение *может являться* причиной интеллектуального развития школьников, а интеллектуальное развитие, в свою очередь, будет выступать в качестве закономерно порождаемого следствия специальным образом организованного обучения, как его планируемый результат. Вместе с тем за пределами исследовательского внимания все еще оставались «инструментальные причины» [17] такого развития, обусловленные спецификой системной организации обучения. Выяснение функциональных связей между обучением и развитием требовало разработки представлений об интеллектуальном развитии как *важнейшей стороны сущности обучения*, как его самой внутренней, а значит, и достаточно стабильной характеристики, которая гарантированно воплощается в ходе обучения, проектируемого и реализуемого при соблюдении определенных условий. Иными словами, функциональный подход к анализу связей между обучением и развитием требовал выявления собственно *дидактических механизмов*, определяющих такие способы организации обучения, которые обеспечивают известную гарантированность интеллектуального развития школьников, выступающего планируемым, а не стихийным результатом обучения. Исследование функциональных связей между обучением и развитием требовало раскрытия соответствующей специфики структурных компонентов дидактической системы обучения (целей, содержания, методов и форм обучения, деятельности учителя и деятельности учащихся) и установления характера структурных связей между ними. Следует, однако, подчеркнуть, что к середине XX века системно-структурный взгляд на обучение еще не приобрел статуса базовой методологической установки, определявшей ракурсы постановки научных проблем и качество полученных исследовательских результатов. Незавершенность дидактических представлений о многоаспектности рассмотрения структурных связей между компонентами дидактической системы обучения, способных выступать в качестве своего рода «новых органов» (В.Г. Афанасьев), обеспечивающих динамику интеллектуального развития

школьников, затрудняла исследование проблемы связи обучения и развития с позиций функционального подхода.

Так, один из ведущих дидактов того периода Б.П. Есипов, признавая безусловное влияние обучения на интеллектуальное развитие школьников, утверждал, что их умственные силы не могут развиваться сами собой, как «побочный продукт» процесса приобретения знаний [110]. Правомерно подчеркивая, что необходимым условием развития мышления является предоставление школьникам «достаточной практики в активной мыслительной работе», Б.П. Есипов вместе с тем соотносил действие этого условия, главным образом, с деятельностью учителя. «Мыслительная практика учащихся, - отмечал Б.П. Есипов, - зависит от того, как подбираются, продумываются и даются учащимся вопросы и задания. ... Мышление учащихся обостряется и развивается ярко, когда учитель старается придать заданиям и вопросам такой характер, что эти задания и вопросы *вызывают умственный интерес* у учащихся и действительно заставляют их активно мыслить» (курсив наш – Е.С.) [110, с. 37].

Анализируя роль учителя как важнейшего условия развития мышления школьников, Б.П. Есипов однако сводил действие этого условия к тому, *что* усваивают школьники, не фокусируя должного внимания на инструментальной стороне их мыслительной и познавательной деятельности в целом. Б.П. Есипов справедливо рассматривал предметную сторону содержания заданий в качестве одного из значимых внутренних факторов, связанных с обучением, действие которого способно приводить к интеллектуальному развитию школьников, *выступать его возможной причиной*. Однако в такой постановке вопроса совсем не очевидным оказывался аспект меры и известной гарантированности этого развития, поскольку в фокус исследовательского внимания не попадал весь комплекс педагогических условий, определявших достижение развивающих результатов обучения как изначально планируемых. На наш взгляд, подобная специфика исследовательских решений в начале 1950-х гг. в существенной степени была обусловлена тем, что представленные подходы фактически исходили лишь из одной стороны деятельности школьников – ее предметного содержания. Следует признать, что наряду с предметной стороной выполняемых школьниками заданий другим, не менее важным фактором, обусловли-

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

вающим их интеллектуальное развитие и в известной степени гарантирующим его, лишь затронутым, но не получившим должной разработки в дидактике начала 50-х гг., является *процессуально-деятельностная (инструментальная) сторона* познавательной активности самих школьников.

Полученные Б.П. Есиповым в начале 1950-х гг. результаты свидетельствуют о том, что исследование развивающих возможностей одного из структурных компонентов обучения – его содержания – ориентировалось на выявление структурных связей с другим компонентом обучения – деятельностью школьников. Однако из поля зрения уходила двухсторонность этих связей: содержание обучения, зафиксированное в предложенных разновидностях учебных заданий, ограничивалось в основном предметными знаниями и умениями. Практически не учитывался массив логических, а также поисковых знаний и умений, освоение которых обеспечивалось бы в процессе выполнения этих учебных заданий. Тем самым из поля зрения выпадал важный исследовательский ракурс, состоящий в том, что именно целенаправленное формирование обозначенных видов знаний и умений в сочетании с глубоким усвоением предметного содержания, только и могут обеспечивать качественную перестройку процессов мышления: от неосознанного действия к осознанному, от произвольного к произвольному, от действий по образцу к результативным самостоятельным действиям в обновленной или принципиально новой ситуации применения знаний.

Аналогичные по сути своей подходы, отражавшие специфику причинно-следственного осмысления дидактикой связи обучения и развития, характерны и для исследовательских позиций других авторов начала 1950-х гг. Так, в исследовании М.И. Зарецкого, посвященного изучению сущности упражнений и их роли в интеллектуальном развитии школьников [140], в центре внимания оказывалась разработка типологии упражнений и педагогических приемов разнообразия их видовой организации на основе идеи варьирования условий многократного повторения одного и того же способа действия в процессе обязательного переноса этого способа в обновляющиеся ситуации применения формируемого предметного умения.

Подобные исследования, безусловно, высвечивали проблему единства обучения и развития и рассматривали ее на уровне поиска принципов отбора содержания учебных заданий, способных влиять на

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

интеллектуальное развитие школьников. Они создавали предпосылки для выделения идеи активизации познавательной деятельности школьников как *приоритетной дидактической идеи*, дальнейшая многоплановая разработка которой определяла возможность перспективного осмысления обучения в аспекте его *развивающей функции*. Этому в существенной мере способствовали успехи психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) в исследовании природы психического, в утверждении положений о единстве психики и деятельности в качестве важнейшего принципа отечественной психологии [к примеру, 341; 210]. Раскрытие психологами деятельностной природы механизмов развития психики способствовало изменению принципов выделения исследовательской проблематики и в педагогике за счет переноса акцентов с деятельности учителя на деятельность школьников. На первый план выдвигалась идея о том, что уровень интеллектуального развития школьников в обучении зависит именно от качества их познавательной деятельности, которая имеет как содержательную, так и инструментальную составляющие. Особо подчеркивалось, что качество познавательной деятельности школьников в свою очередь обусловлено соответствующим качеством педагогического руководства, «воздействующего именно на деятельность ребенка, его отношение к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание» [212, с.114]. Очевидно, подобные выводы подвигали дидактику к выдвижению идеи о том, что интеллектуальное развитие школьников может выступать сущностной характеристикой обучения, отражающей функциональные связи между обучением и развитием, только при условии исследования этих связей на уровне *структурных изменений в обучении*. На повестку дня ставился вопрос о необходимости исследования развивающего аспекта как важнейшей стороны *целей обучения*, которые обуславливают соответствующие изменения всех базовых структурных компонентов дидактической системы обучения.

Однако есть веские основания утверждать, что в отечественной педагогике первой половины 1950-х гг. еще не началась сущностная перестройка дидактических подходов к исследованию проблемы соотношения обучения и развития в аспекте ее функционального рассмотрения. В этом отношении достаточно показательным является постановка вопроса о соотношении обучения и развития в изданных в начале

1950-х гг. учебниках педагогике, обобщенно представлявших накопленное в педагогике научное знание об обучении [114; 282; 410 и др.]. Так, Б.П. Есипов и Н.К. Гончаров исходили из того, что обучение включает в себя также развитие познавательных сил, творческих способностей и нравственных качеств учащихся, а поэтому развитие мыслилось как происходящее не отдельно, *не рядом с обучением*, а именно в *самом процессе обучения*, в качестве одной из его целей. Вместе с тем признание у обучения возможности влиять на развитие школьников не получало дидактической «расшифровки». К примеру, не были сформулированы конкретные задачи, в которых фиксировалась специфика развивающей роли обучения, а также не были обозначены возможные пути, использование которых прямо «работало» на получение в обучении развивающих результатов. Подчеркнем, что все это указывает на неразработанность теоретических представлений о развивающей функции обучения, в которых и могло бы быть зафиксировано дидактическое знание о новом способе «поведения» обучения. Вероятно, в существенной мере такое положение дел в педагогике было обусловлено объективными причинами, поскольку сам факт того, что обучение действительно способно «вести за собой развитие» еще оставался на уровне гипотезы и нуждался в экспериментальном подтверждении.

В этом отношении важно, что еще в 1946 г. в выступлении на сессии Академии педагогических наук РСФСР тогдашний министр просвещения РСФСР А.Г. Калашников, обозначая перспективы развития педагогического знания, отмечал, что «до тех пор, пока объединенными усилиями психологов и педагогов не будет изучена проблема развития ребенка и *влияния обучения на его развитие* (выделено нами. – Е.С.), пока не будет установлена взаимосвязь обучения и развития подрастающего человека, нельзя научно обоснованно говорить об объеме и содержании программ и учебников, о методах преподавания в школе» [356, с. 119]. Вплоть до середины 1950-х гг. XX столетия вопрос о выделении дидактических механизмов развивающего способа организации обучения, представлявших развитие как сущностную, системно-функциональную характеристику обучения, еще не выдвигался как специальная научная проблема, нуждавшаяся в соответствующем понятийном оформлении. В известной степени это было обусловлено действием факторов социально-экономического порядка, которые не были готовы поддержать зарождавшееся движение научного знания.

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

О наметившемся изменении исследовательских позиций в дидактике можно говорить лишь применительно к периоду второй половины 1950-х гг. Именно с середины 1950-х гг. в базовых теоретических установках отечественной педагогики, работавшей преимущественно в рамках парадигмы «школы учебы», начали усиливаться кризисные явления [35]. Подобные изменения рождались в условиях вступления общества в эпоху НТР и стимулировались усилившимися после XX съезда КПСС тенденциями к демократизации общества и повышению общественно-политической активности людей. Вполне очевидно, что в дидактике это трансформировалось в необходимость переосмысления содержания целей и результатов обучения с позиций значимости их развивающих аспектов и разработки соответствующих подходов к проектированию содержания и методов обучения. Немалое влияние на изменение исследовательских акцентов в дидактике оказывал и «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.) [131]. Он со всей определенностью ориентировал педагогику на разработку научно обоснованных подходов к содержанию и методам обучения с позиций всемерного развития самостоятельности и инициативы учащихся как объективных требований к человеку в условиях наращивания социального и научно-технического прогресса.

К этому же времени исследователями (Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская и др.) были получены и дополнительные экспериментально подтвержденные научные результаты, формировавшие представления о специфике психологических механизмов развития мышления учащихся в условиях усвоения содержания различных учебных предметов [к примеру, 247; 156; 162; 194; 335 и др.]. Тем самым формировалась психологическая основа для выработки педагогических идей, ценных для раскрытия специфики функциональных связей между обучением и развитием, что в дальнейшем обусловило появление дидактического понятия «развивающая функция обучения».

Есть все основания утверждать, что к середине 50-х гг. проблема соотношения обучения и развития стала рассматриваться как *ключевая педагогическая проблема*, в рамках которой актуализировалась потребность *теоретической разработки* научных знаний о развивающей функции обучения. Так, уже на Совещании по вопросам педагогики

(13-14 декабря 1954 г.), посвященном анализу уровня и перспектив развития педагогики, отмечалось, что серьезным недостатком работ по дидактике следует считать отсутствие в них глубинного, теоретического осмысления вопросов развивающей роли обучения. Конкретизируя это положение, И.А. Каиров подчеркивал, что в дидактических работах основное внимание уделяется анализу деятельности учителя и совершенно недостаточно *процессу организации учеником своей познавательной деятельности*, не выясняется, как ученик учится, как им усваиваются знания, умения и навыки. Поэтому, как правило, методы и приемы учебной работы школьников, стимулируемые учителем, соотносятся (и то не всегда) лишь с ее результатами, без глубокого анализа того, *как ученик овладевает представлениями и понятиями, как совершается процесс мышления* [158, с. 8].

В этом плане представляется значимым выдвинутый Л.В. Занковым в середине 1950-х гг. подход, впервые четко высветивший два связанных друг с другом направления изучения проблемы связи обучения и развития [133]. С одной стороны, она рассматривалась Л.В. Занковым в рамках идеи *учета и использования уже достигнутого уровня развития школьника в целях дальнейшего успешного обучения*. С другой стороны, в рамках *идеи реализации возможностей содержания и методов обучения*, выступающих способами организации познавательной деятельности школьников в целях *продвижения развития* в процессе обучения, содействия его дальнейшему целенаправленному качественному совершенствованию.

В соответствии с первым направлением, в достаточной степени разработанным к середине 1950-х гг., обучение рассматривалось преимущественно с позиций *активизирующего влияния содержания и методов обучения* на уже достигнутый школьниками уровень развития мышления (зона актуального развития) с целью мобилизации их внутреннего потенциала и полноценного усвоения учебного материала. В отличие от первого, второе направление определяло перспективы исследования обучения с позиций его развивающей сущности, требующей раскрытия путей и средств целенаправленного «продвижения развития ребенка в процессе его обучения». При этом, выделяя второе направление как сердцевинное, раскрывавшее *внутреннюю сторону* отношения обучения и развития, Л.В. Занков особо подчеркивал, что

оно составляет перспективную линию формирования «дидактики развития», основанной на понимании того, что обучение выступает не просто причиной, но необходимым источником развития человека (Л.С. Выготский).

Безусловно, в данном случае нельзя не доверять историческому факту, представляющему позицию известного ученого, глубоко анализирувавшего и знавшего состояние и тенденции развития современной ему дидактики. Поэтому середину 1950-х гг. целесообразно рассматривать в качестве условного исторического порога, положившего начало целостной теоретической разработке дидактических представлений о функциональных связях между обучением и развитием, открывавшим путь к исследованию развивающей функции обучения.

Интересно для сравнения привести точку зрения болгарского дидакта И. Марева, который предложил принципы периодизации истории дидактики [241]. В зависимости от уровня теоретической разработки дидактических проблем историю дидактики, по мнению И. Марева, целесообразно разделить на три периода – до Коменского, от Коменского до самоутверждения кибернетики (1950) и после 1950 г. Последний период в развитии дидактики должен характеризоваться, по мнению И. Марева, созданием количественных теорий в синтезе с качественным анализом дидактических объектов, разработкой новых типов дидактических выводов. К такого рода выводам, по нашему глубокому убеждению, целиком можно отнести оформлявшиеся с середины 1950-х гг. идеи и положения отечественной педагогики, закладывавшие «зоны роста» для концептуализации научных представлений о развивающей функции обучения.

На этом пути дидактика постепенно избавлялась от понимания того, что развитие учащихся выступает «как нечто готовое, извне данное педагогу» (Л.В. Занков) и не зависящее напрямую от его специальных системных усилий по организации обучения. Доминировавшие до середины 1950-х гг. известная декларативность и внешнее признание того, что в процессе обучения осуществляется продвижение школьников в развитии, сменялось разработкой научно обоснованных решений, определявших способы проектирования такого обучения, которое действительно создает «зону ближайшего развития», достигая планируемых целей развития и тем самым реализуя свою *развивающую функцию*. Вместе с тем само понятие «развивающая функция обучения» в

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

середине 1950-х гг. еще не вошло в научный оборот отечественной дидактики. Тем не менее соответствующая содержательная перестройка дидактических исследований, создававшая необходимый научный контекст и готовившая теоретические предпосылки для последующего выделения этого понятия в середине 1970-х гг., уже в достаточной степени проявляла себя.

Об этом, в частности, убедительно свидетельствуют результаты проведенного анализа тех изменений, которые характеризовали содержание исследовательской проблематики в педагогике второй половины 1950-х – начала 1960-х гг. Существенно, что для обозначенного периода было свойственно: выделение проблемы сравнительного анализа эффективности отдельных приемов и методов обучения с точки зрения развития школьников; начало экспериментального исследования форм соотношения слова и наглядности в обучении с точки зрения стимулирования психического развития учащихся (под научным руководством Л.В. Занкова); возникновение нового, деятельностного по своей природе подхода к рассмотрению сущности самостоятельной работы, наиболее полно начавшего проявлять себя уже в середине 1960-х гг.; разработка научно обоснованных путей и средств стимулирования психического развития школьников в обучении в рамках разработки проблемы соотношения усвоения и развития и т.п.

На Всероссийском совещании по дидактике, проводимом в конце 1960 г., проблема изучения дидактических механизмов, раскрывающих функциональную зависимость обучения и развития, была отнесена к числу задач, которые требовали незамедлительного решения, поскольку определяли перспективы развития дидактики в целом [65].

Важно подчеркнуть, что возможность исследования функциональных связей между обучением и развитием открывалась благодаря выдвижению проблемы соотношения обучения и развития в качестве ключевой как для психологии, так и для педагогики. При этом в создании предпосылок для взаимного проникновения и интеграции педагогики и психологии существенную роль сыграло возвращение после 1953 г. из идеологических запретов в широкий научный оборот концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии человека.

Данная концепция гипотетично выдвигала, а с середины 1950-х гг. в исследованиях под руководством Л.В. Занкова, В.В. Давыдова,

## Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Б.Г. Ананьева уже предпринимала первые попытки экспериментальной проверки положения о том, что обучение строится не только на завершенных циклах развития (т.е. учитывает актуальный уровень развития школьника), но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели и для которых обучение создает зону ближайшего развития, т.е. «пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития» [71, с. 388].

Как видим, в отечественной педагогике второй половины XX века обнаружили себя две принципиально разных научные схемы осмысления проблемы соотношения обучения и развития, которые характеризовали крайние (исходное и конечное) состояния процесса развития научных представлений о развивающей функции обучения: *развивающие влияния обучения, определявшие взгляд на развивающую функцию обучения как на явление*, и *развивающая функция обучения как понятие*. Подчеркнем, что в понятии «развивающее влияние обучения» зафиксировано понимание обучения как *источника и причины* развития, гарантированность которого, однако не принимается во внимание. Соответственно в понятии «развивающая функция обучения» подчеркивается значение развития как обязательного, проектируемого *результата* правильно организованного обучения.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> В словаре русского языка С.И. Ожегова (М., 1968) значение слова «влияние» представлено как действие, оказываемое кем-чем-нибудь на кого-что-нибудь (с. 82). При этом подразумевается отсутствие обязательности такого действия. Значение слова «функция» (от лат. *functio*) неоднозначно. Среди прочих целесообразно выделить такие значения, как деятельность, обязанность, назначение, роль (с.844). Как видим, здесь имеет значение такая смысловая характеристика как обязательность действия, характеризующего роль процесса или явления по отношению к некоторой целостности.

## Глава 2

# ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

### 2.1. Взаимосвязь психологии и педагогики как отражение нового типа научной рациональности

В современном наукознании акцентируется положение о том, что движение научного знания в каждую конкретную историческую эпоху подчинено определенным общенаучным закономерностям, которые отражают специфику постановки и решения научных проблем на данном историческом этапе. Во второй половине XX века осмысление процессов наращивания научного знания все в большей мере начинает осуществляться в рамках неклассических представлений о науке [см., к примеру, 375; 376; 292 и др.]. Ключевой характеристикой неклассических тенденций в науке является изменение типа научной рациональности, характеризующееся идеей относительности объекта к средствам и операциям научного познания и в силу этого предполагающее ликвидацию разобщенности научных представлений о мире, которая свойственна классической науке. Как отмечают исследователи, отличительной особенностью возникающей при этом общей картины мира становится мозаичность ее отдельных фрагментов, выступающая естественным последствием выстроенной иерархии наук в зависимости от того, какую часть мозаики научного знания «закрывает» данное направление.

В отношении исследуемой нами проблемы отметим, что отечественная психология и педагогика второй половины XX века проявляли интерес по сути дела к одному объекту – психическому развитию школьника в обучении. Вместе с тем существенно, что предметы их исследований не совпадали, охватывая лишь какую-то часть феномена психического развития в целом.

В качестве уточнения подчеркнем, что уже к концу 1950-х гг. психологами, изучавшими психологические механизмы развития человека, было накоплено достаточное количество научных фактов, подтверждавших выдвинутую в первой половине XX века теоретическую

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

гипотезу Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии человека, что, без сомнения, стимулировало расширение представлений о феномене психического развития школьников в обучении, поскольку теперь уже его изучение не могло быть ограничено только психологическим знанием. В качестве новой части рассматриваемого феномена становились актуальными дидактические принципы организации такого обучения, которое было бы способно обеспечивать психическое развитие школьника в качестве своего закономерного результата. При этом существенно, что поиски способов организации обучения с планируемым развивающим результатом, с одной стороны, принадлежали предмету педагогики, а с другой стороны, не могли не опираться на научные факты, которые были получены психологами и раскрывали психологические механизмы влияния обучения на развитие школьников. Все это отражало специфику неклассического типа научной рациональности, характеризующегося соподчинением научных отраслей: насколько бы узким направлением ни был бы занят исследователь, какие бы частные задачи ни стояли перед ним, он постоянно должен иметь в виду более «широкую» реальность, в которую включена та, которой он занимается в данный момент. Тем самым психологический уровень исследования проблем развития ребенка в обучении становился источником исходной информации для дидактики. С этой точки зрения становится очевидным, что предпринимаемая нами реконструкция отечественного историко-педагогического пространства второй половины XX столетия под углом зрения педагогических представлений о развивающей функции обучения вместе с тем требует изучения и описания соответствующей эмпирической базы, в значительной степени формировавшейся в рамках психологического знания.

Следует особо подчеркнуть, что описание, эмпирическое в педагогическом плане, может быть теоретическим в психологическом плане. Мы полагаем, что применительно к исследуемой проблеме речь идет о целесообразности наиболее полного описания развивающей роли обучения на уровне теоретической сущности в рамках предмета психологии, что одновременно обеспечит условия для ее описания на уровне явления в рамках предмета педагогики. В данном случае речь идет о необходимости осуществления *категориального синтеза* [48, с.198], важнейшим средством которого будет выступать подведение

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

психологического знания, в котором фиксируется описание внутренних механизмов интеллектуального развития школьников в ходе обучения, раскрывающих развивающую функцию обучения на уровне явления, под соответствующие дидактические категории, раскрывающие эти механизмы на уровне их педагогической сущности, т.е. через категории педагогического процесса, среди которых базовыми являются «содержание образования» и «метод обучения». В качестве конкретизации подчеркнем, что наличие эмпирического знания о развивающей функции обучения, первоначально полученного в предметах разных наук, имеющих дело с рассмотрением психического развития в обучении (прежде всего в предмете психологии), в дидактике выступает как необходимый источник теоретического знания, как объект теоретического осмысления на уровне дидактических интерпретаций.

Однако необходимо уточнить, что во второй половине XX века отношения между психологией и педагогикой не всегда соответствовали эталонным представлением о неклассическом типе научной рациональности. Если анализировать способ взаимодействия психологии и педагогики, который сложился к концу 1950-х гг. и продолжал действовать в 1960-е гг., то можно отметить, как минимум два обстоятельства, которые благоприятствовали наращиванию дидактических представлений о развивающей функции обучения. Во-первых, предстояло экспериментально подтвердить гипотезу Л.С. Выготского, которая по сути дела обосновывала научную правомерность и целесообразность введения в дидактику понятия «развивающая функция обучения». Во-вторых, и это является не менее значимым обстоятельством, исследования психологов позволяли дидактам вырабатывать такие теоретические ориентиры, которые обуславливали отбор дидактических критериев как основы для сравнительной научной оценки различных способов и средств обучения с точки зрения их эффективности для развития школьников в обучении. Однако, начиная со второй половины 1970-х гг. и до начала 1980-х гг., связи психологии и педагогики характеризовались фактически показным приспособлением психологии к уже сформировавшимся и закрепленным в опыте педагогическим решениям на основе внешнего учета педагогикой «готовых данных» психологии. Как отмечают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, в тот период «задачей психологии нередко считалось «психологическое обоснование» уже сложившихся и упрочившихся педагогических приемов

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

и положений, их улучшение, совершенствование, а педагогика зачастую исходила из некоторых, по существу, догматически понятых, «психологических формул» [303, с.10].

Начиная со второй половины 1980-х гг. в условиях проходившей демократизации социокультурного контекста жизни, когда были получены достаточно емкие результаты в теоретических и экспериментальных исследованиях по психологии развития человека, а также когда произошло усиление неклассических и постнеклассических тенденций в самой дидактике, вариант участия психологии в наращивании педагогического знания о развивающей функции обучения вновь вернулся к той принципиальной модели, которая действовала в 1960-х гг. В обобщенном виде суть этого варианта можно представить как выделение в рамках психологии развития таких исследовательских задач, востребованность которых педагогикой сопровождалась их переводом на язык дидактики. Ярким примером, подтверждающим выдвинутое положение, мы считаем разработку отечественной дидактикой в 1980-х – 1990-х гг. идей и положений развивающего и личностно ориентированного обучения. В разработке обозначенной проблематики тесно взаимодействовали как психологи (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Л.И. Айдарова, И.С. Якиманская и многие др.), так и педагоги (И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина, А.В. Полякова, И.П. Товпинец, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, С.Ю. Курганов и др.).

Продуктивность этого варианта взаимодействия психологии и педагогики обусловлена тем, что результаты психологических исследований были нацелены не столько на обоснование готового и утвердившегося педагогического знания, сколько на опережение, на прокладывание новых путей в плане стимулирования дидактики к обнаружению обновленных проблем и решений, связанных с разработкой представлений о развивающей функции обучения. В силу сказанного анализ исследований отечественных психологов второй половины XX века оказывается значимым не только в плане констатации и расширения объема научных фактов, касающихся описания того, какого уровня развитие в принципе может быть достигнуто в обучении и в каких формах оно может проявить себя в учебном процессе. Гораздо более важно осмысливать полученные в психологии выводы как источник появления новых дидактических идей, которые являются результатом педа-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

гогической интерпретацией сделанных в психологии обобщений и обусловливают новые варианты постановки и решения собственно дидактических проблем. Очевидно, что в таких условиях педагогика обогащала свои возможности, поскольку создавались предпосылки для такого «оборота понятий и фактов с прибылью понятий» (Л.С. Выготский), который проявлялся в обновлении подходов к анализу прежних дидактических фактов, к установлению новых отношений между ними. Это в свою очередь способствовало выделению актуального содержания для введения новых понятий и обогащения содержания ранее сложившихся понятий. «Во всяком научном открытии *познание факта*, – подчеркивал Л.С. Выготский, – и есть в той же мере *познание понятия*. Научное исследование фактов тем и отличается от регистрации, что оно есть накопление понятий, *оборот понятий и фактов с прибылью понятий* (курсив наш – Е.С.)» [68, с. 317].

Поэтому обращение историко-дидактического исследования к анализу психологического знания нельзя рассматривать как отказ от своего собственного предмета, в рамках которого педагогика, являясь теоретической областью знания, изучает систему отношений, возникающих в деятельности обучения (среди которых в качестве базового выступает отношение «учитель – ученик») [183, с. 33], а поэтому понимает обучение (с присущей ему развивающей функцией) в качестве особого средства, с помощью которого осуществляется организация освоения учащимися социокультурного опыта человечества [378, с. 21]. При этом сам опыт, будучи включен в контекст обучения посредством содержания образования и соответствующих ему методов обучения, становится культурным источником целенаправленного, специально планируемого психического развития учащихся в человеке способностей к творчески-созидательной деятельности. Подчеркнем еще раз, что в рамках предмета дидактики «обучение рассматривается как целостная деятельность, главные компоненты которой – преподавание и учение. ... Обучение в дидактике представлено как общественная деятельность, субъект которой – коллективный». В то время как «в психологии с ее ориентацией на индивидуального субъекта обучение распадается на два отдельно существующих компонента – действия учителя и действия ученика» [184, с.108]. В соответствии с этим развитие в процессе обучения попадает в фокус нашего исследовательского внимания не в психологическом смысле, предполагающем изучение его

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

механизмов, условий, уровней и показателей, а в педагогическом, т. е. с точки зрения источника обоснования и разработки содержания образования и методов обучения, в аспекте проектирования такого способа организации обучения, который обеспечивает развивающий результат у большинства школьников. Тем самым психологическому анализу этой проблемы развития учащихся в обучении будет придан дидактический «разворот»: результаты анализа психологического знания о сущности и механизмах развития школьника в обучении будут подчинены его педагогической интерпретации, задаваемой содержанием главного дидактического отношения – единства преподавания и учения. Представленная исследовательская стратегия позволит полноценно реализовать теоретический подход к историко-генетическому исследованию, поскольку она максимально соотносится с тем типом научной рациональности, который присущ методологии научного знания неклассического типа, свойственной второй половине XX века.

### **2.2. Оформление теоретических подходов в осмыслении психологией проблемы соотношения обучения и развития**

Как показал проведенный анализ психологической литературы по обозначенной проблеме, вторая половина XX столетия характеризуется интенсивными теоретическими разработками различных аспектов психического развития, поисками новых подходов к пониманию источников, движущих сил и механизмов психического развития человека. Существенно, что на этом фоне к середине 1950-х гг. вопрос о соотношении обучения и развития становится одной из центральных проблем отечественной психологии, получившей теоретическое решение в рамках двух важнейших научных психологических школ, которые сложились к середине столетия.<sup>3</sup> Речь идет о *культурно-исторической теории Л.С. Выготского* и *субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна*.

---

<sup>3</sup> Следует, однако, отметить, что в принципиальном плане проблема соотношения обучения и психического развития ребенка была поставлена в отечественной психологии еще К.Д. Ушинским.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Обе научные школы, придерживаясь диалектико-материалистического понимания развития, в качестве базового руководствовались положением о том, что развитие психики состоит не только в росте и количественном накоплении изменений, но и в качественном изменении различных видов психической деятельности, т. е. в появлении новообразований (Л.С. Выготский). А поэтому развитие понималось «как процесс, в котором усложнения и количественные изменения психических процессов переходят в качественные, коренные, существенные» изменения, что ведет к «скачкообразно выступающим качественным новообразованиям» [341, с. 89]. Важно подчеркнуть, что развитие психики рассматривалось как поступательный переход (сложный, часто зигзагообразный, идущий по восходящей спирали) от одной ступени к качественно своеобразной другой, переход, основанный на самодвижении психики в условиях борьбы и преодоления внутренних противоречий и связанный с обязательным «непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях», а не только с модификацией уже имеющегося в психике ребенка [66, с. 248]. Поэтому возникновение новообразований выделялось в качестве важнейшего показателя психического развития.

Вместе с тем в осмыслении факторов, обеспечивающих динамичность процесса развития, трактовки его источников, а также понимания механизмов соотношения обучения и развития рассматриваемые теории шли неодинаковыми путями, во многом взаимно дополняя друг друга. Очевидно, что применительно к педагогике подобную поликонцептуальность в психологии можно расценивать как благоприятное условие для формирования широкого массива частнометодологических предпосылок, которые на протяжении всего периода второй половины XX века закладывали содержательную основу для выдвижения психологически обоснованных идей и решений в рамках разработки вариативных представлений о развивающей функции обучения.

Хронологически первой сложилась *культурно-историческая теория Л.С. Выготского*. Будучи *общепризнанной* теорией психического развития, уже начиная с 1956 г., она заметно доминировала в плане психологического обоснования направлений и содержания дидактических поисков в разработке научных положений о развивающей роли обучения.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Обращение к трудам Л.С. Выготского, позволяет выделить по меньшей мере *пять базовых идей*, разработка которых, как мы полагаем, выступала в качестве важнейших составляющих эмпирического базиса целостной дидактической концепции развивающей функции обучения, складывавшейся в отечественной педагогике второй половины XX века.

*Первая идея – идея соотношения реальной и идеальной форм*, раскрывавшая для педагогики понимание исходного момента психического развития и значение социальной действительности, культуры как «основного источника развития» [66, с. 248].

*Идеальные формы*, по Л.С. Выготскому, представляют собой формы культурного поведения человека, в готовом виде фиксирующие в человеческой культуре сформировавшиеся в ходе ее развития формы поведения, способности, качества личности в виде образцов мысли, ценностей и норм социальных отношений, способов деятельности и т.п. Поэтому освоение именно этих форм ребенком только и способно *определять* ход развития ребенка, происходящего в результате «распредмечивания» культуры. Таким образом, важным было положение о том, что вне взаимодействия с культурой, с ее идеальными формами индивид никогда не разовьет в себе специфически человеческих способностей, не приобретет импульса для своего психического развития, соответствующего эталонам человеческого способа бытия.

*Реальные формы* – это, по Л.С. Выготскому, «натуральные», т.е. природные свойства человека, представляющие органическую основу для психического развития. Начальные («натуральные») психические функции преобразуются в ходе развития в высшие («культурные») психические функции (к примеру, мышление в понятиях, осознанная и разумная речь, логическая память, произвольное внимание, воля, чувства и т. п.). Таким образом, по Л.С. Выготскому, направление психического развития человека характеризуется трансформацией «натуральных» (начальных) психических функций в «культурные» (высшие) их формы.

Перспективность для педагогики идеи Л.С. Выготского об идеальной форме состояла в утверждении того, что социальная среда, культура в ее различных проявлениях выступает не в качестве возможного условия или одного из нескольких допустимых факторов разви-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

тия ребенка, а как *единственный обязательный источник его психического развития*, поскольку превращение натуральных форм поведения в культурные (начальных психических функций в высшие) не может быть осуществлено естественным путем, как результат органического созревания и внутреннего самодвижения психики. Очевидно, отмеченное обстоятельство привлекало внимание педагогики к пониманию обучения как одного из ведущих культурных источников развития и помогало в осмыслении психического развития в качестве сущностного результата обучения, во имя которого обучение и организуется обществом. Таким образом, есть все основания утверждать, что выдвигаемое Л.С. Выготским положение в известной степени «провоцировало» дидактику к разработке научно обоснованных представлений о развивающей роли обучения, поскольку утверждало понимание развивающего результата обучения в качестве его сущностной, *функциональной*, а не ситуативной характеристики.

***Вторая идея – положение об интериоризации высших психических функций***, сформулированное Л.С. Выготским в виде закона существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения и деятельности.

Анализируя особенности механизма психического развития человека, Л.С. Выготский отмечал, что становление собственно человеческих форм поведения, культурных по своему генезису, возможно лишь в условиях взаимодействия индивида с идеальными формами в конкретных общественно исторических условиях его жизни, поскольку «за всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [69, с. 145]. Поэтому процесс культурного развития психики человека подчиняется следующему сформулированному им закону существования: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, ... затем внутри ребенка. ...Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» [там же, с. 145-147].

***Третья идея – положение Л.С. Выготского об опосредствованном характере психических свойств человека***, который проявляется в том, что освоение («распредмечивание») идеальных форм куль-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

туры осуществляется с помощью посредника, проводника (или психологического орудия), выступающего в качестве *инструмента психического развития*. Для Л.С. Выготского таким посредником являлся *знак*: «Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует (т. е. создает и употребляет знаки – Е.С.) поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу» [там же, с. 80].

Роль знака как инструмента психического развития, инструмента преобразования натуральных (начальных, наличных) психических форм в высшие (идеальные, культурные) формы могут, по мнению Л.С. Выготского, выполнять: слово как естественный язык, искусственные знаковые системы (математические, коммуникативные и т. п.), символ, миф и т.п. В этом отношении перспективным для педагогики становилось понимание психического развития как «окультуривания» природы с помощью многообразия форм знаково-символического опосредствования, когда, по словам Л.С. Выготского, «законы речевого строя», воплощающие в себе социальность, становятся главными факторами, направляющими психическое развитие ребенка. При этом натуральные формы психики, становясь предметом изменения с помощью речевых знаковых средств, перестают быть естественными, т. е. становятся *осознанными* и *произвольными*. Это приводит к тому, что человек *овладевает* собственной психикой, приобретает культурные формы проявления психических функций и поведения в целом, т.е. развивается. В этом контексте интересной и перспективной для осмысления процесса дидактической концептуализации представлений о развивающей функции обучения является мысль А.В. Брушлинского о том, что культурно-историческая теория, исходная позиция которой состоит в том, что речь как система знаков «становится основным средством мышления и всех высших психологических функций, основным средством построения личности» (Л.С. Выготский), реализует общую идею, идущую от Библии: вначале было слово [41].

**Четвертая идея – идея активности индивида**, с наибольшей силой проявившаяся в разработанном Л.С. Выготским инструментальном методе понимания процесса развития высших психических функций, суть которого как раз и состояла в том, чтобы установить активную роль субъекта, ребенка, обращающегося к орудию как возможной точке приложения своих психических сил.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Важно подчеркнуть, что развитие психических функций, их переход извне вовнутрь изначально трактовался Л.С. Выготским как процесс, подчиненный принципу активности индивида – «активное вмешательство человека в ситуацию», «его активная роль, его поведение, состоящее во введении новых стимулов» [69, с. 75]. Отсюда мощным стимулирующим потенциалом для разработки педагогикой содержательных и процессуальных аспектов развивающей функции обучения, как мы полагаем, оказывалось положение Л.С. Выготского о том, что культура отнюдь не беспрепятственно влияет на ребенка, что он сам *входит в культуру*, проявляет собственную *активность* и «присваивает себе что-то извне» [там же, с. 301]. Лишь при условии активности человека культура может переработать природный, «натуральный» состав его поведения. При этом внешне развертывающаяся активность неотделима от внутренней психической активности.

Среди разных форм активности растущего человека, направленной на окружающий мир, на «вхождение в культуру», особенно важной Л.С. Выготский считал форму сотрудничества ребенка со взрослым и коллективно распределенную деятельность детей. Отмеченное положение создавало предпосылки для теоретического обоснования дидактической идеи о том, что обучение, реализующее свое развивающее предназначение, должно быть вплетено в социальные отношения его основных участников, а не носить характера передачи учащимся «готовых», кем-то наработанных знаний. Отметим, что в данном случае подходы Л.С. Выготского в понимании механизмов психического развития противостояли подходам ассоциативной психологии, которые сводили усвоение к ассоциациям, в результате чего сущность обучения понималась как преимущественная организация заучивания, запоминания и воспроизведения учащимися учебного материала. Следует подчеркнуть, что поскольку в 1950-е гг. в отечественной педагогической психологии преобладали идеи рефлексологического (точнее, неорефлексологического) подхода, которые считались прогрессивными и плодотворными только потому, что декларировались в качестве воплощения идей И.П. Павлова об условных рефлексах, или временных связях, то и в педагогике развивающий результат обучения преимущественно рассматривался в аспекте мобилизации уже сложившихся психических возможностей школьников на усвоение и воспроизведение ими «готового» знания. В силу этого, очевидно, возникали

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

определенные барьеры в разработки дидактикой идеи нацеленности педагогических средств на порождение (формирование) качественно новых состояний.

***Пятая идея – положение о нетождественности процессов развития (как процесса возникновения новообразований) и обучения (как специально создаваемого процесса организации активности ребенка, сущностно нацеленного на введение последнего в мир культуры) и о детерминированности развития процессом обучения.***

В этом смысле следует подчеркнуть, что принципиальное значение для введения в понятийный аппарат педагогики понятия развивающей функции обучения, как мы полагаем, было выделение Л.С. Выготским обучения в качестве базовой движущей силы психического развития, т.е. в качестве детерминанты, которая выступает как *«внутренне необходимый и всеобщий момент* (выделено нами – Е.С.) в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [71, с. 388]. С учетом этого сущность реальных отношений процесса развития и возможностей обучения разрабатывалась Л.С. Выготским через идею перехода развития с *уровня актуального развития*, «который сложился в результате определенных, уже завершенных циклов развития» [там же, с. 348] и определял зону собственных (как правило, натуральных), самостоятельно освоенных ребенком психических возможностей, в *зону ближайшего развития*, содержание которой представляет собой «развитие из сотрудничества путем подражания, ... развитие из обучения...» [70, с. 250].

Определяя механизм влияния обучения на психическое развитие как перевод ребенка с уровня актуального развития в зону ближайшего развития, как помощь в преодолении расхождения «между уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых, и в самостоятельной деятельности» [71, с. 386], как переход ребенка от натуральных к культурным формам психики, Л.С. Выготский, по сути, утверждал, что каждая новая стадия умственного развития ребенка начинается этапом его сотрудничества со взрослым в условиях обучения и лишь затем переходит ко второму этапу, когда ребенок уже не подражая взрослым, без их помощи начинает самостоятельно решать соответствующие задачи.

Однако фундаментально обоснованное Л.С. Выготским положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения,

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития, было выдвинуто лишь на уровне теоретической гипотезы, и нуждалось в экспериментальной проверке, начало которой было положено лишь во второй половине 1950-х гг. усилиями исследовательских коллективов под руководством Л.В. Занкова и В.В. Давыдова. Значение этих психолого-педагогических экспериментов для оформления дидактической концепции развивающей функции обучения мы усматриваем в накоплении массива научных фактов, раскрывавших суть частных методических решений, по-разному обеспечивавших решение задачи психического развития учащихся разных возрастов в процессе изучения различных учебных предметов.

Будучи включенными в систему теоретического знания в предмете психологии, эти факты устанавливали, *что есть* и что, может быть, в развивающейся психике в условиях целенаправленных обучающих воздействий. С одной стороны, они формировали представление о таких видах деятельности, участие в которых для школьников данного возраста в определенной мере гарантирует интенсивное психическое развитие. С другой стороны, они описывали характеристики таких качеств мышления, наличие которых у школьников позволяло бы фиксировать определенное влияние обучения на развитие за счет использования особого содержания (В.В. Давыдов) или методов обучения (Л.В. Занков).

Следует, однако подчеркнуть, что полученный психологами массив экспериментально подтвержденных теоретических данных для системы научного педагогического знания играл роль эмпирических фактов, которые еще предстояло подвергнуть дидактическим обобщениям. С этой точки зрения следует отметить, что вне поля зрения психологов оставались вопросы, которые составляли предмет собственно педагогического исследования, поскольку обращались к вопросам разработки обобщенных характеристик содержания образования и методов обучения с точки зрения их нацеленности на гарантированное решение обучением задачи развития школьников.

Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что, акцентируя принцип психического развития человека «от социального к индивидуальному», который трактовал схему развития как движение от несамостоятельного к самостоятельному, от интер- к интра-, от совместного (межиндивидуального) к внутреннему (индивидуальному), Л.С.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Выготский и его последователи детально выстроили одну из возможных линий развития человека – *психическое развитие*. При этом, как справедливо отмечают психологи, «одновременное, предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному», предполагающее акцентирование внимания к развитию субъектно-личностных характеристик человека, по сути дела не попадало в фокус специального исследовательского внимания [329, с. 188–202].

Как показал анализ литературы, ориентация на разработку иной схемы психического развития, характеризовавшей иную линию развития, основанную на несводимости социальности лишь к влиянию общества на индивида и акцентировавшую влияния *самого индивида* как члена общества на последнее, представлено в отечественной психологии в другой научной школе – *субъектно-деятельностной теории*, родоначальником которой был *С.Л. Рубинштейн*.

Не претендуя на целостный анализ рассматриваемой теории, выделим ряд ее важнейших идей и положений, развитие которых, как мы полагаем, можно рассматривать в качестве предпосылок, обусловивших обогащение эмпирического базиса дидактической концепции развивающей функции обучения, складывавшейся в отечественной педагогике второй половины XX века.

*Первая идея – это принцип единства психики и деятельности, который использовался для объяснения созидательного значения деятельности в психическом развитии и исходил из выдвинутой С.Л. Рубинштейном идеи о том, что человек как субъект и его психика формируются и развиваются прежде всего на основе деятельности, осуществляемой на разных уровнях взаимодействия человека с миром.* Следует подчеркнуть, что, исходя именно из этого положения, отличавшего теорию развития психики С.Л. Рубинштейна от соответствующей теории Л.С. Выготского, В.А. Брушлинский образно оценил первую теорию как теорию, которая реализует общую идею Гете «вначале было дело» [43].

Рассматривая сознательную деятельность человека в качестве определяющего фактора его развития, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «человек не только объект различных воздействий, но и *субъект*, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулирует свое поведение. ... В деятельности человека, в его делах – практических и теоретических – психическое,

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

духовное развитие человека не только проявляется, но и *совершается*» (выделено нами – Е.С.) [342, с.184].

В этом плане важным для разработки дидактических представлений о сущности и способах реализации развивающей функции обучения было, как нам представляется, выделение С.Л. Рубинштейном двух основных способов существования психического, отражающих непрерывное взаимодействие индивида с окружающим миром, – в качестве *процесса* и в качестве *деятельности*. Подчеркивая их нетождественность друг другу, С.Л. Рубинштейн тем самым утверждал, что широкие возможности психического развития, имеющего наследственную предопределенность, вместе с тем могут быть реализованы *только* посредством *собственной деятельности ребенка*. Понимая под деятельностью «такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь» [там же, с.41], С.Л. Рубинштейн отмечал, что всякая деятельность одновременно является процессом или включает в себя процессы. Однако не всякий процесс приобретает деятельностьную окрашенность. Например, мышление рассматривается как деятельность, когда первостепенное значение имеет личностный план мыслительной деятельности, т. е. на первый план выступают мотивы человека, его отношение к задачам, которые он разрешает на основе мышления («человек мыслит, а не просто ему мыслится»). Мышление выступает в процессуальном плане, когда первостепенное значение имеют те процессы анализа, синтеза, обобщения, которые образуют необходимую основу мыслительной деятельности, посредством которых решаются мыслительные задачи. При этом С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что только в личностном плане, надстраиваемым над процессуальным, мышление может быть понято как *деятельность субъекта*. Он уточнял: «Как деятельность, выражающая или осуществляющая отношение человека к окружающему, мышление, точно так же как восприятие и т. д., выступает уже в качестве деятельности познавательной, эстетической – вообще теоретической, а не просто психической. Психической она является только по своему процессуальному и мотивационному составу, а не по задачам, которые она как деятельность решает» [там же, с.41]. В этом смысле в

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

правильно организованном обучении (т. е. ориентированном на развитие как свой закономерный результат) ребенок, отмечал С.Л. Рубинштейн, выступает не только объектом, но и субъектом деятельности.

Очевидно, что обозначенное положение привлекало внимание дидактики к разработке принципа деятельностного подхода в организации обучения. Оно акцентировало идею субъектности школьника в познавательной деятельности как возможную перспективную линию обогащения методологических позиций в разработке представлений о способах структурирования содержания и методов такого обучения, которое предполагает и гарантирует развитие.

*Вторая идея* состоит в том, что *психическое развитие определяется единством внешнего (прежде всего педагогического) воздействия и внутренних условий психического развития ребенка, во имя которого это воздействие оказывается («внешнее через внутреннее»)*.

В этом отношении для педагогики важным было утверждение С.Л. Рубинштейна о том, что внешняя обусловленность развития человека закономерно сочетается с известной «спонтанностью», поскольку человек выступает не только объектом различных воздействий, но и субъектом, который изменяет внешние обстоятельства жизни и в результате этого изменяет свою собственную личность, сознательно регулирует свое поведение, осуществляя процесс самосозидания.

Характеризуя вектор развития человека, определяющий динамические характеристики развития, С.Л. Рубинштейн отмечал его личностную направленность: «И развитие человека является в конце концов не чем иным, как *становлением личности – активного и сознательного субъекта человеческой истории*. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в *многообразные взаимоотношения с окружающим* (выделено нами – Е.С.)» [342, с.184]. Мы полагаем, что для педагогики это положение задавало перспективу на развитие личности. Оно по сути дела формулировало базовое условие развития личностных начал ребенка – включение его в деятельность, целью которой должно быть разрешение встающих перед ребенком конкретных *жизненных* задач, связанных с осуществлением *жизненных* дел и действий, вовлекавших в сферу своего внимания не только знания и умения учащихся, но и их многообразные отношения.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Очевидно, что эта идея, раскрывая неоднолинейность развития, одновременно закладывала для дидактики нацеленность на неоднозначное понимание сущности развивающего результата обучения, связывая его не только с качественным совершенствованием собственно психических процессов, но и с изменением субъектно-деятельностных и субъектно-личностных проявлений школьника. Тем самым потенциально задавалась ориентация на вариативность дидактических средств, способных обуславливать развитие в обучении через перестройку не только содержательной и процессуальной сторон деятельности школьника, но и сферы его отношений с миром.

**Третья идея** отражает представление С.Л. Рубинштейна *об уровнях психического развития, представляющих его движение как переход к творчески-созидательным формам деятельности.*

Перспективным для педагогики в плане разработки представлений о развивающей функции обучения был вывод С.Л. Рубинштейна о том, что сущность психического развития заключается не только в росте новых форм психики, но и в «новых возможностях познавательного и действенного проникновения в действительность», предполагающих *качественное изменение и усложнение психики* человека. Последнее, по убеждению С.Л. Рубинштейна, характеризует «не столько то, что от оперирования вещами он (т.е. человек – Е.С.) может перейти к оперированию замещающими их знаками, сколько то, что, спланировав во внутреннем плане свои действия, он может переделывать вещи, изменять действительность», углубляясь во внутренний, личностный план своей жизни [342, с.117]. Подчеркнем, что именно этот переход человека от деятельности *практической*, связанной с непосредственным преобразованием ситуации, приведением ее в соответствие с той или иной известной практической задачей, к деятельности *теоретической*, связанной с творчески-созидательной деятельностью, осуществляемой посредством вскрытия специфики самого способа этого преобразования и последующего планирования хода и перспектив деятельности, рассматривался С.Л. Рубинштейном как психологический механизм полноценного развития школьника.

**Четвертая идея** характеризует выведенный С.Л. Рубинштейном *основной закон психического развития*, заключающийся в том, что «ребенок не развивается и воспитывается, а *развивается, воспитываясь и обучаясь*, т.е. самое ... развитие ребенка в ходе обучения

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

и воспитания не только *проявляется*, но и *совершается*. Организм развивается, функционируя; человек – взрослый – развивается, трудясь; ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь [там же, с.176].

В этом плане важным для педагогики был вывод С.Л. Рубинштейна о том, что правильно организованное обучение *определяет* развитие и в этом смысле является формирующим, т. е. образовательным [там же, с.179]. Отвергая сугубо тренировочную роль педагогического процесса, С.Л. Рубинштейн акцентировал развивающую сущность обучения и необходимость «использовать процесс овладения системой знаний для того, чтобы не только сообщить учащимся определенный запас знаний, но и научить их мыслить» [340, с.371] с учетом того, чтобы сделать школьника способным быть полноценным субъектом познавательной деятельности. В данном случае перспективным для педагогики в плане разработки процессуальных аспектов развивающей функции обучения было положение С.Л. Рубинштейна о том, что умственное развитие, с одной стороны, способно обнаружить себя только в исследовательских ситуациях, требующих от человека *внутренней перестройки собственных возможностей*, обуславливающих решение возникающих жизненных или интеллектуальных задач. А с другой стороны, именно в таких ситуациях оно только и может быть осуществлено. Так, в качестве исходного момента для обоснования перспектив умственного развития ребенка С.Л. Рубинштейн с самого начала принял следующий важнейший тезис: «Для того, чтобы выявить высший уровень умственного развития ребенка, нужна исследовательская ситуация, в которой ребенок ищет, исследует, приобретает познания, сам задает вопросы» [там же, с. 368-369].

Как видим, разрабатывая психологические механизмы и условия осуществления *единства обучения*, основанного на педагогическом руководстве, и *психического развития*, предполагающего «самодвижение» и «самоизменение», С.Л. Рубинштейн по сути дела выделял принцип субъектности школьника в обучении как перспективное направление дидактической разработки проблематики развивающей функции обучения. Полагаем, что это вносило существенный вклад в обогащение эмпирического базиса дидактической концепции развивающей функции обучения, оформлявшейся в отечественной педагогике второй половины XX века.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Этот процесс начинает приобретать обновленные качественные характеристики в связи с дальнейшей разработкой отечественной психологией проблемы единства психики и деятельности на основе исследования предметного содержания, строения и структуры деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьевым и др.). Мы полагаем, что полученные при этом психологами выводы «толкали» дидактику к уточнению своих позиций в отношении содержания развивающей функции обучения. В этом смысле значимым для концептуального оформления представлений о развивающей функции обучения был переход от понимания сущности обучения как формирования разрозненных познавательных действий к пониманию обучения как формирования целостного человека, мотивированного к достижению определенных познавательных целей и достигающего их своими действиями в результате сознательно и самостоятельно выстроенной им деятельности. Отметим кроме того, что понятия цели, предмета и условий деятельности, разрабатываемые психологией, обращали внимание на теснейшую связь человека с окружающим миром, с которым он находится в постоянном взаимодействии посредством различных видов деятельности, составляющих сложный процесс его жизнедеятельности [8, с. 68].

Отмеченный ракурс движения психологической мысли, позволивший уже в 1950-е гг. поставить вопрос о необходимости изучения условий и механизмов развития мышления, памяти и других психических процессов с точки зрения их деятельностной природы, очевидно, создавал предпосылки для разработки педагогических средств формирования и развития этих процессов в условиях обучения. Следует подчеркнуть, что особенно интенсивно обогащение эмпирической базы оформлявшейся дидактической концепции развивающей функции обучения происходило в рамках исследования процесса мышления как особого вида психической деятельности. В основе обновления обозначенных подходов лежал вывод С.Л. Рубинштейна о том, что мыслительная деятельность выступает как решение задачи в условиях поиска субъектом выхода из проблемной ситуации [339]. По сути дела, С.Л. Рубинштейн углублял представление о психологических механизмах развития школьников в обучении и раскрывал для дидактики значимость проблемного подхода в организации учебного процесса как условия полноценного развития мышления.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Перспективным для концептуальной разработки проблемы развивающей функции обучения в педагогике мы считаем подход С.Л. Рубинштейна к рассмотрению структуры мыслительной деятельности. Анализируя состав процесса мышления (операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и др.), отмечая их регулируемость правилами или строго определенными формулами, С.Л. Рубинштейн вместе с тем подчеркивал, что мышление несводимо только к выполнению операций. Особо акцентируя субъектно-личностную природу мыслительной деятельности, он подчеркивал, что движение мышления побуждается пробелами, обнаруженными *человеком* в процессе мыслительной деятельности на пути к познанию неизвестного. Поэтому структура мыслительной деятельности определяется не только особенностями объекта, на который она направлена, а и тем, как эти особенности преломляются внутренними условиями каждой деятельности, среди которых существенную роль играет отношение человека к проблемной ситуации, в которой он оказался, к задаче, которую он должен решить. Одним образом, подчеркивал С.Л. Рубинштейн, человек относится к задаче, имеющей для него познавательный интерес, по-другому – к учебной задаче, по-иному – к задаче, предлагаемой для испытания его способностей [там же, с.137]. Не операции порождают мышление, конкретизировал он, а, наоборот, мышление как процесс, приводящий к открытию новых правил, порождает операции, которые затем в него включаются.

Отмечая разносторонность подходов С.Л. Рубинштейна в вопросе о структуре мыслительной деятельности, подчеркнем, что дальнейшее углубление положений об операциональном составе мыслительной деятельности на основе результатов исследований А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца и др. ориентировало дидактику на перспективную разработку развивающей сущности обучения в контексте формирования *аналитико-синтетической* деятельности школьников. Все более отчетливо в психологии вырабатывалось понимание того, что мышление выступает в качестве одного из психических «носителей» созидательной, продуктивной по своей сущности познавательной деятельности. Очевидно, это подвигало дидактику к осознанию и разработке идеи о том, что, если операции аналитико-синтетической деятельности не сформированы у школьников, действия анализа и синтеза не могут обеспечивать нужный познавательный результат. Отсюда

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

возникали объективные научные предпосылки для углубления представлений о дидактических механизмах развивающей сущности обучения. Идея нацеленности содержания и методов обучения на формирование у школьников *приемов* восприятия, запоминания, мышления, реализующихся в соответствующих операциях анализа и синтеза и позволяющих учащимся осознанно применять сформированные приемы в своей познавательной деятельности стало рассматриваться как особое направление дидактических поисков.

Таким образом, к 1960-м гг. вследствие развития А.Н. Леонтьевым учения Л.С. Выготского о закономерностях психического развития и его связи с обучением в психологию надежно вошла категория деятельности. Так, А.Н. Леонтьев показал, что за развитием сознания, поведения, личности ребенка лежит не столько языковое общение, сколько предметная деятельность ребенка. «В изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. ... Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание» [210, с. 285].

В соответствии с принципом единства психики и деятельности в психологии происходило обогащение представлений об источниках психического развития ребенка и прежде всего в отношении изучения вопроса о ведущей роли обучения в развитии школьника. Было признано, что источником психического развития выступает не столько культура в ее различных проявлениях, сколько *собственная деятельность ребенка в культуре*, в которой он *под руководством взрослых «присваивает»* (А.Н. Леонтьев) исторически сложившиеся человеческие способности, тем самым формирует новые способы и виды деятельности, порождает новые структуры отражения действительности. Подобное движение мысли в психологии открывало пути к углублению дидактических представлений о содержании и способах реализации развивающей функции обучения за счет поиска дидактических средств моделирования в обучении таких условий, которые в большей мере соответствовали познанным механизмам психического развития школьника.

### 2.3. Развивающее обучение: научно-практический план исследования проблемы соотношения обучения и развития

Успехи отечественной психологии, обусловившие достаточное продвижение в постижении сущности и закономерностей психического развития ребенка, привели к тому, что к началу 1960-х гг. проблема решающей роли обучения в развитии ребенка из теоретической плоскости перешла в научно-практический план и вступила в новую фазу: на повестку дня был выдвинут вопрос об ускорении развития школьников, о расширении познавательных возможностей детей под влиянием обновленных методов обучения и введения в учебный процесс усложненного учебного содержания. Так, исходя из того, что обычное начальное обучение, опирающееся на традиционные подходы, информационные и тренировочные по своей педагогической сути, не обеспечивает должного психического развития детей, Л.В. Занков поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» [134, с.15].

Начало 1960-х гг. отмечено проведением масштабных психолого-педагогических экспериментов. Своеобразие проводимых экспериментов состояло в том, что ставилась задача воспроизвести в «искусственных» (специально созданных) условиях «естественный» процесс психического развития детей, подчиненный действию определенных закономерностей. В сущности, приоритетной задачей этих экспериментальных исследований было установить, является ли развитие школьников, достигаемое при традиционном подходе к обучению, пределом, и выяснить характер связи между построением обучения и ходом психического развития школьников. Тем самым предпринятые усилия были направлены на поиски способов экспериментальной проверки теоретической гипотезы Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии школьника, выдвинутой еще в начале 1930-х гг. и с тех пор не получившей должного экспериментального подтверждения.

В наиболее широких масштабах экспериментальное обучение в начальных классах было организовано Л.В. Занковым и его сотрудни-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ками [139]. Важно подчеркнуть, что в основе экспериментального обучения лежала идея сочетания дидактического исследования с психологическим. Сначала активизировались методы обучения, а позднее происходили изменения и в учебных программах в направлении повышения теоретического уровня учебного материала. При этом прослеживалось, как осуществляется развитие школьников при переходе из класса в класс. В итоге многолетних исследований коллектив, руководимый Л.В. Занковым, пришел к выводу, что программа начального обучения может быть успешно завершена в три года вместо четырех. Тем самым были зафиксированы факты экспериментального обучения, доказывавшие более широкие познавательные возможности младших школьников, которые обнаруживали себя под влиянием специальным образом организованного обучения.

В направлении изменения содержания учебных программ по русскому языку с целью повышения развивающего потенциала обучения шло экспериментальное обучение под руководством С.Ф. Жуйкова [118; 119].

Акцент на реконструирование содержания школьных программ по русскому языку, математике и труду делался в процессе осуществления широкого психолого-педагогического эксперимента, проводимого Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их сотрудниками [58]. В программы вводились знания, которые ранее рассматривались как «сверхтрудные», поскольку логика развертывания учебного содержания приближалась к уровню научного знания (от общего к частному). Основным результатом, который был получен данной группой исследователей, по сути дела соотносился с результатами, полученными в других вариантах экспериментального обучения. Он сводился к тому, что младшие школьники обладают более широкими возможностями в области теоретического мышления, чем им обычно приписывалось.

Подчеркнем, что успешные результаты экспериментальной деятельности исследовательских коллективов, обусловившие к середине 1960-х гг. перестройку содержания обучения в начальной школе, позволили поставить вопрос об изучении закономерностей психического развития детей в новую плоскость – как вопрос о теоретико-психологическом обосновании обучения, рассматриваемого в качестве всеобщей и необходимой формы психического развития подрастающих поколений. Следует подчеркнуть, что по сути дела актуализировалась

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

проблема собственно педагогического осмысления обучения, способного целенаправленно реализовать свою максимальную развивающую сущность, как проблема определения содержания и форм особого типа обучения, получившего название *развивающего обучения* [246, с. 21]. Есть все основания считать, что в отношении дидактической концепции развивающей функции обучения подобная ситуация означала указание на наличие в известной степени оформленного эмпирического базиса, содержащего набор достаточно систематизированных психологических выводов и обобщений, который, по мнению С.Л. Рубинштейна, уже «заключает в себе определенную теорию обучения» [342, с. 179].

Конкретизируя обозначенное выше соображение, отметим, что результаты экспериментальных исследований в теоретическом плане оказывались более востребованными в рамках психологического знания. Вместе с тем они не оказывались нейтральными по отношению к педагогике, поскольку задавали ориентиры для обновления ее исследовательской проблематики. Так, было подтверждено положение о том, что становление фундаментальных психических способностей человека, в частности интеллектуальных способностей, происходит в форме обучения и воспитания. Было обнаружено, что изменение содержания обучения и использование обновленных технологий его введения в учебный процесс обеспечивают формирование у детей таких новообразований, которые в традиционной школе в этом возрасте не развиваются или развиваются лишь у незначительной части школьников, не являясь, в сущности, прямым, специально проектируемым результатом обучения. Результаты экспериментального обучения позволили обнаружить, что усваиваемые школьниками в условиях традиционных подходов научные знания успешно выполняли преимущественно информационную функцию. Однако они не в полной мере способны реализовывать функцию развития.

Важным результатом экспериментального обучения с точки зрения дальнейшей дидактической концептуализации представлений о развивающей роли обучения было выделение совокупности психологических характеристик обучения, в соответствии с которыми должны перестраиваться условия учебного процесса и содержание учебных программ в целях достижения более выраженного развивающего эффекта. Мы полагаем, что в качестве таких критериев прежде всего

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

можно говорить о подтвержденной во всех экспериментальных исследованиях нацеленности обучения на необходимость установления широких связей в изучаемом учебном материале вследствие понимания школьниками тех основных общих идей, которые содержатся в курсе по тому или иному учебному предмету. Тем самым было подчеркнута, что с психологической точки зрения усиление развивающей роли обучения может быть достигнуто за счет качественного изменения характера усвоения учебного материала через повышение уровня обобщенности приобретаемых знаний и умений. Целесообразность данного критерия объяснялась тем, что в таких условиях создается реальная возможность широкого переноса усвоенных знаний и способов оперирования ими на новый материал – на решение новых задач, что, по мнению исследователей, расценивалось в качестве показателя достижения достаточно высокого уровня интеллектуального развития [157; 34; 415 и др.].

Ценность результатов психолого-педагогических экспериментов для оформления дидактической концепции развивающей функции обучения мы прежде всего связываем с обогащением ее эмпирической базы. Речь идет о том, что в ходе экспериментальных исследований был выделен целый ряд положений, конкретизировавших представления о спектре необходимых *педагогических условий*, обеспечивающих высокий уровень психического развития школьников: теоретическое содержание учебных предметов; осознание школьниками способов, хода и результатов обучения как форма рефлексивного усвоения содержания учебных предметов; ограничение готового знания и преимущественного выполнения учащимися действий по образцу при одновременном усилении внимания к самостоятельному «открытию» в условиях доминирования продуктивных методов обучения; обеспечение ситуаций широкого переноса школьниками приобретенных знаний и умений для решения новых разнообразных задач; организация совместной деятельности учителя и учащихся; изменение качества и роли педагогической оценки в обучении и др. Полученные в ходе экспериментального обучения конкретные варианты частнометодических систем развивающего обучения, ориентированных преимущественно на младший школьный возраст и учитывавших специфику новообразований этого возраста, обогащали палитру педагогических фактов. Их

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

многочисленность и разнообразие ставили вопрос о возможности разработки аналогичных подходов к организации обучения учащихся более старшего возраста, переносили фокус исследовательского внимания в плоскость дидактических обобщений, побуждали к соотнесению понятий «развивающее обучение» и «развивающая функция обучения». Все это не могло не стимулировать развитие дидактического знания в направлении концептуального осмысления представлений о развивающей функции обучения.

С этой же точки зрения не менее значимыми оказывались теоретические и экспериментальные исследования, связанные с поиском новых путей исследования интеллекта ребенка, критериев развития его умственных способностей и способов управления этим развитием. Не ставя перед собой задачи специального анализа имевшихся в этой связи в педагогической психологии научных школ и направлений, обратимся к некоторым достижениям, которые, с нашей точки зрения, нацеливали дидактику на обнаружение ряда перспективных идей, разработка которых способствовала обогащению дидактических представлений о развивающей сущности обучения.

С 1960-х гг., как отмечает Л.И. Анцыферова [8, с. 101], отечественные психологи развернули активную работу по экспериментальному изучению особенностей мыслительной деятельности школьников, осуществляемой ими в процессе усвоения знаний. Задача таких исследований состояла в том, чтобы выяснить, что делает сам ученик, приобретая знания, каков конкретный механизм, в соответствии с которым реализуется отношение между овладением знаниями и развитием умственных способностей учащихся и каковы показатели, по которым можно судить о степени продвижения школьника в умственном развитии. Конечным ориентиром обозначенных изысканий была разработка подходов к *управлению* процессом развития умственных способностей школьников, понимаемого как избавление умственного развития от стихийности. Подчеркнем, что разработка вопросов управления развитием умственных способностей означала отказ от его организации в обучении в меру здравого смысла. Более того, она была сориентирована на придание развитию, происходящему в обучении, характера целенаправленности. В этом смысле можно говорить о том, что подобные исследования по сути дела закладывали перспективную

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

необходимость соответствующих дидактических обобщений, поскольку строились в контексте разработки психологического обоснования обучения, подчиненного решению задач умственного развития как своих особых приоритетов.

Следует отметить, что изучение мышления основывалось на сложившейся ранее в отечественной психологии традиции рассмотрения его в двух планах – как психического процесса и в качестве особого вида психической деятельности (С.Л. Рубинштейн). Поэтому в центре внимания исследователей оказывалось изучение зависимости психических процессов, и, в частности, мышления, от особенностей деятельности, в которой они реализуются, и исследования их самих как особого рода процессов, состоящих из определенных этапов.

В исследованиях, проводимых под руководством П.Я. Гальперина [74; 75 и др.], проблема мышления и деятельности рассматривалась с точки зрения вопроса о постепенном, поэтапном формировании умственных действий. В основе исследования лежал принцип, обусловленный идеей интериоризации, переходом «извне внутрь». Основная задача этих исследований носила ярко выраженный психолого-педагогический характер, предполагающий выявление внутренних механизмов обучения, *формирующего* мышление школьников с такими характеристиками, которые соответствовали определенным уровням его развития. Подчеркнем, что задача исследования определялась спецификой понимания П.Я. Гальпериным главной линии психологического изучения действий, которая «должна состоять не в констатации того, как разные индивиды выполняют действия в разных случаях, а в выяснении и построении такой системы условий, учет которых не только обеспечивает, но вынуждает ... действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями» [Цит., по 368, с.240].

В исследованиях, руководимых П.Я. Гальпериным, были получены такие результаты, которые стимулировали дидактику к обобщениям в плане разработки представлений о развивающей функции обучения. Так, было доказано, что непосредственное влияние учения на развитие определяется *характером деятельности учащихся* – ее ориентировочной основой, т. е. знанием о действии и об условиях, объективно определяющих успешность действия. Было установлено, что

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

именно задаваемый обучением тип ориентировки, раскрывающий указания к действию с разной степенью обобщенности и полноты, в готовом виде или через самостоятельную деятельность школьников (стихийно или осознанно выстроенную), обуславливает качество формируемого умственного действия, определяя тем самым тип развития. В этом плане было установлено, что только использование третьего типа ориентировочной основы действия, организующего изучение учебного содержания в условиях вооружения школьников *обобщенными подходами*, которые могут быть использованы для познания целых классов явлений (а не отдельных, частных случаев), обеспечивает максимальный развивающий эффект. В данном случае развивающий эффект обучения обеспечивался за счет усвоения учащимися знаний, раскрывающие сущность изучаемых объектов, что отражалось в наличии у школьников проявлений теоретического мышления как закономерного развивающего результата обучения.

Важно подчеркнуть, что исследования П.Я. Гальперина и его сотрудников, выделяя психологические характеристики содержания, обеспечивающего более высокий уровень развития школьников, и фиксируя некоторые показатели этого уровня, вместе с тем помогали дидактике вырабатывать подходы к осмыслению соответствующих дидактических положений. Так, в исследовании была установлена невысокая развивающая сила обучения, при котором построение содержания учебных предметов основано на первом и втором типах ориентировки, предполагавших, что ученик стихийно (при первом типе) или под руководством учителя (при втором типе) двигается от одного частного случая к другому, а порождающая эти случаи основа остается ему неизвестной. При этом было обнаружено, что такой традиционный способ организации обучения способен обеспечить формирование только эмпирического мышления, ограничивающего сферу переноса приобретаемых учащимися знаний и умений только конкретными или сходными условиями учебных задач, а потому и обуславливающий недостаточно высокий уровень развития мышления школьников.

Выводы П.Я. Гальперина соотносились с положением, которое нашло экспериментальное подтверждение во второй половине 1960-х гг. в исследованиях под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, о том, что если основным содержанием обучения в школе остаются эмпирические знания, то сколь активными ни были бы способы

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

обучения, оно не приобретает определяющего влияния на умственное развитие школьников, не приводит к максимальным развивающим результатам [к примеру, 414].

Подобные выводы оказывались значимыми для обогащения эмпирического базиса дидактической концепции развивающей функции обучения. Они стимулировали науку к исследованию содержания психологических требований к построению таких учебных программ, обучение по которым уже в младшем школьном возрасте обеспечивало возможность формировать основы теоретического мышления. Мы полагаем, что среди этих требований, конкретизировавших психологические характеристики усваиваемого содержания, особое место занимали следующие: понятия должны не даваться учащимся как уже готовые знания, а усваиваться путем их выведения или построения; усвоение знаний общего характера должно предшествовать знакомству с более частными и конкретными, которые должны выводиться из первых как из своей основы через генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру данного круга понятий; сама эта связь, чтобы ребенок мог непосредственно ориентироваться на нее, должна быть зафиксирована с помощью особых моделей, что позволило бы изучать ее свойства «в чистом виде»; содержание учебного материала должно быть направлено на специальное формирование у школьников особых действий, посредством которых можно выявлять предмет в его существенных связях и т.д. [88]. Ориентация на выделенную совокупность условий была реализована в первых опытных вариантах учебников нового типа, появившихся уже в 1960-х гг. и успешно разрабатывавшихся в дальнейшем. Они были связаны с именами Д.Б. Эльконина (букварь), Л.И. Айдаровой (русский язык), В.В. Давыдова и Н.Г. Салминой (математика в начальной школе) и т.п.

В исследованиях Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и их сотрудников было установлено, что усвоение новых для детей теоретических способов мышления наиболее продуктивно протекает в условиях особого вида деятельности – *учебной деятельности*, которая характеризуется тем, что учащийся проявляет инициативу и стремление к самосовершенствованию [60 и др.]. Фактами экспериментального обучения было подтверждено, что именно в результате освоения школьником учебной деятельности осуществляется его психическое развитие, кото-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

рое происходит как приобретение ребенком новых способов ориентации в действительности, новых способов действия, новых возможностей и способностей.

Есть все основания полагать, что исследования психологов, в которых раскрывались качественные характеристики теоретического знания и мышления, его отличия от эмпирического знания и мышления, а также изучалась структура и механизмы протекания учебной деятельности, по сути дела представляли психологические обоснования для выделения направлений дальнейших дидактических поисков по разработке как содержательных, так и процессуальных сторон нового типа обучения, который по сравнению с традиционным обеспечивал более высокий уровень умственного развития школьников – уровень развития теоретического мышления.

Существенно, что в экспериментальных исследованиях 1960-х гг. большое внимание было уделено разработке вариативных подходов к выделению показателей умственного развития школьников в обучении. В результате складывалось достаточно разностороннее представление о психологических механизмах развития мышления в обучении. Так, в исследованиях З.И. Калмыковой в центр внимания попадали темп продвижения школьника в учебном материале, понимаемый как быстрота обобщения, и экономичность мышления [161], Е.Н. Кабанова-Меллер в качестве основного критерия рассматривала – широкий и активный перенос приемов умственной деятельности, в том числе и основанный и на межпредметном обобщении [157], Я.А. Пономарев акцентировал значимость сформированности у школьников внутреннего плана действия, т.е. их возможности действовать в уме [326], Д.Б. Эльконин сущностными в отношении продуктивного развития мышления считал наличие правильно организованной структуры учебной деятельности, а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности [58]; Н.А. Менчинская предлагала набор показателей умственного развития, которые она расположила в определенной иерархии: от более частных – к более общим, от поверхностных – к глубоким и более надежным: 1) богатый запас знаний; 2) организация знаний в системы; 3) формирование обобщенных интеллектуальных умений; 4) качества ума – обучаемость [246].

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Рассмотренные подходы, дополняя друг друга, проливали свет на сложность и неоднозначность психологических механизмов умственного развития школьника в обучении и на этой основе разрабатывали целостное представление о том, какие новообразования психики у школьников данного возраста уже есть и какие могут быть достигнуты в их развивающемся мышлении в условиях целенаправленных педагогических воздействий в процессе обучения. В этом смысле по отношению к педагогическому знанию, фокусирующемуся на выяснении того, **что** и **как** должно быть **сформировано** в развивающемся мышлении, чтобы оно отвечало всем требованиям, которые предъявляет общество к уровню умственного развития школьников, обозначенные результаты формировали массив эмпирических данных. Они конкретизировали представления дидактики о содержании качественных структурных изменений мышления, которые могут быть достигнуты в процессе обучения при определенных подходах к отбору содержания и методов обучения, и в силу этого выступали в качестве базовых психологических ориентиров, которые необходимо было учитывать для дидактической разработки вариативных представлений о специфике содержательных и процессуальных аспектов обучения, целенаправленно и достаточно гарантированно решающего задачи умственного развития школьников.

### 2.4. Идея субъектности как научный принцип понимания развивающей роли обучения

Проведенный анализ психологической литературы позволяет оценивать вторую половину XX века как период, когда в отечественной психологии обрела остроту и актуальность *проблема соотношения личности и индивида*. В ходе оживленных дискуссий о природе человека, имевших место в 1960 – 1970-х гг., выписывались аспекты, аргументировавшие и наполнявшие научным содержанием положение о том, что природные, органические стороны и черты индивида выступают в структуре личности как социально обусловленные ее элементы. Эти подходы в известной степени были заданы еще Л.С. Выготским, который рассматривал личность как активного, инициативного и самоорганизующегося человека, включенного в систему социальных отношений. Он писал, что «личность становится для себя тем, что она есть

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

в себе, через то, что она представляет для других» [72, с. 196]. В отечественной психологии рассматриваемого периода постепенно формировался взгляд о «новом психологическом измерении» (А.Н. Леонтьев) в осмыслении сущности человека, с точки зрения которого намечались подходы к решению проблемы соотношения личности и индивида. На основе понимания принципиальной неидентичности индивидуального измерения в рассмотрении человека (т.е. на уровне психических процессов, свойств и состояний) и его личностного измерения (т.е. на уровне того места, позиции человека в системе общественных связей) [211] в психологии вырабатывалось представление о существовании различных уровней развития человека, оформлялись теоретические принципы, лежащие в основе научной систематизации этих уровней.

Как отмечают исследователи [к примеру, 301, с. 410; 300, с. 233-253], вплоть до 1970-х гг. в отечественной психологии доминантная проблематика лежала именно в контексте развития психики (в частности, применительно к обучению развития мышления), поскольку в силу недостаточной разработанности проблематики личности понятие личности часто оказывалось синонимом психики вообще. Понятия «развитие личности» и «развитие психики» (или, что, то же самое, «психическое развитие личности», «развитие психики личности») оказывались поставленными в один синонимический ряд, постановка вопроса о развивающей сущности обучения связывалась исследователями именно с умственным развитием учащихся. Личностный аспект развития практически выпадал из поля зрения. Это обстоятельство можно рассматривать как достаточно убедительное объяснение того, что и в педагогике этого периода постановка вопроса о роли обучения в психическом развитии школьника (развитии его мышления, памяти, внимания и т. п.) по сути дела отождествлялась с развитием его личности.

Однако примечательно, что уже в 1960-е гг. находились авторы, которые основывали свои научные поиски на положении о возможности обучения влиять и на развитие личности школьника. Так, Н.А. Менчинская, не ставя задачи специального исследования проблемы взаимосвязи этих различных сторон развития человека, неоднократно подчеркивала их внутреннюю взаимосвязанность. Руководствуясь принципом единства психики и деятельности, она настоя-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

тельно подчеркивала необходимость учитывать в исследовании проблемы соотношения обучения и развития, что «развитие ума неразрывно связано с развитием личности. Поэтому, анализируя процесс умственного развития, характеризуя его особенности, мы постоянно будем выходить за пределы той узкой проблемы в более широкую область вопросов формирования личности» [246, с.21].

Фактически до начала 1980-х гг. вопрос о несовпадении и, тем более, об установлении соотношения между понятиями «развитие психики» и «развитие личности» не был поставлен. Лишь в начале 1980-х гг. В.А. Петровским был предложен принцип разведения проблемы психического развития индивида и проблемы развития личности на основе *идеи субъектности* человека, понимаемой как его первопричинность по отношению к своему существованию в мире, как самодетерминация, предполагающая стимулированность активности изнутри и проявляющаяся в самоорганизации деятельности человека [304; 306].

В обозначенном методологическом контексте, исходящим из единства, но не совпадения личности и индивида, в психологии постепенно утверждался системно-структурный подход к пониманию личности как «целостности, возникшей в ходе развития человеческого индивида в условиях определенных общественных отношений» [92, с. 45], как особого «системного качества» индивида, которое не может быть раскрыто через одномерное пространство своего проявления, через своего единственного «психологического измерения». Предложенная В.А. Петровским концепция личности исходила из выделения трех личностных аспектов (трех «ипостасей»), дававших представление о личности как о бытии индивида в системе связей с другими индивидами: пространство индивидуальной жизни субъекта («интраиндивидное пространство»), пространство «межиндивидных связей» («интериндивидное пространство») и пространство идеальной представленности индивида в других людях («метаиндивидное пространство») [304; 305 и др.]. В концепции В.А. Петровского понятие «личность» выступало как многогранное понятие, характеризующее способность человека быть *субъектом четырех форм деятельности*: жизнедеятельности (т. е. строить свои витальные контакты с миром на основе своей психофизической целостности), предметной деятельности (т. е. духовно-практической), деятельности общения и деятельности самосознания.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Обнаруживавшееся внутреннее единство (и одновременно нетождественность) понятий «индивид» и «личность» идентифицировало себя через рассмотрение личности как социального, системного качества индивида, как *целостного субъекта свободной (целесообразной, мотивированной осознанием необходимости изменения обстоятельств) творческой деятельности*, обладающего опытом осуществления различных видов деятельности и *созидающего* (а не потребляющего или воспроизводящего) новые формы общественной жизни [7; 389; 14 и др.]. Так, конкретизируя это содержание понятия «личность», А.Г. Асмолов утверждал, что «индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают» [13], а А.В. Петровский и В.А. Петровский подчеркивали, что в отличие от личности, субъектную силу которой можно метафорически трактовать как источник мощной радиации, преобразующей связанных с ней в условиях деятельностного опосредствования людей, индивида, обделенного личностными характеристиками, можно сравнить с элементарной частицей нейтрино, которая, пронизывая сколь угодно плотную среду, в отличие от радиации, не производит в ней никаких – ни полезных, ни вредных – изменений. «Безличность, – конкретизировали авторы, – это характеристика индивида, **безразличного** для других людей; человек, от которого «не жарко и не холодно», чье присутствие или отсутствие ничего не меняет в их жизни, не преобразует их поведение и тем самым лишает его самого личности» [302].

Рассмотрение соотношения между понятиями «индивид» и «личность» в категориях деятельности в рамках концепции деятельностного опосредствования отношений людей обуславливало обнаружение соответствующих системных связи между понятиями «психическое развитие» и «развитие личности», что, очевидно, способствовало выработке подходов к осмыслению многомерного по своей сути процесса развития человека в категориях *субъектности*. Уже к концу XX века в отечественной психологии в рамках деятельностного подхода к пониманию сущности и развития психики понятие «субъект» приобрело достаточную содержательную определенность. По утверждению А.В. Брушлинского, субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности) и автономности [40, с. 94]. А быть субъектом, на его взгляд, «значит инициировать и осуществлять изначально

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [там же].

Понятие «субъект» настолько гармонично входило в понятийную систему психолого-педагогического знания, что начало претендовать на роль ведущего ориентира в системе его научной парадигмы, в рамках которой вырабатывалось представление о развитии не просто как о «прогрессивном изменении вообще», а как о самодвижении [к примеру, 307]. Мы полагаем, что именно благодаря этому в психологии на основе четкого различения традиционно сложившейся дифференциации высших психических функций (восприятия, мышления, памяти, воображения, воли и др.) и функций субъекта деятельности (субъектности) происходило выделение различных уровней развития человека. Так, В.С. Лазарев подчеркивал, что «функции субъекта отличны от тех, которые принято рассматривать в качестве высших психических и которые соответствуют пониманию человека как индивида. В качестве субъекта человек анализирует ситуацию, оценивает ее, ставит цели, планирует их достижение, принимает решения, контролирует практические действия, т.е. он строит свою деятельность, реализуя функции анализа, оценки, целеполагания, планирования, принятия решений и т.д. Конечно, эти функции выполняются благодаря восприятию, памяти, мышлению, воображению, но по отношению к последним они являются **интегративными образованиями**» [201, с. 19]. В этом отношении не менее значимыми оказываются выводы В.В. Давыдова и руководимого им исследовательского коллектива о том, что максимальное психическое развитие школьника в обучении соотносимо не столько с высоким уровнем развития психических функций, сколько с субъектными проявлениями школьника в осуществлении учебной деятельности, понимаемыми как способность самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач в условиях самостоятельного целеполагания, проектирования, самоконтроля и самооценки хода и результатов производимой учебной деятельности [91].

Подобное движение научной мысли в психологии безусловно способствовало обогащению ракурсов изучения специфики психологических механизмов развития человека: развитие стало рассматриваться не столько на уровне *функционирования отдельных психических*

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

*процессов*, свойственных характеристике индивида (к примеру, мышления, что было типично для психологии 1960-1970-х гг.), сколько на уровне *субъектно-деятельностных* и *субъектно-личностных* характеристик человека. Уже в 1970-е гг. обозначенные тенденции начали обнаруживать себя и в разработке проблемы развития мышления, что способствовало обогащению эмпирической базы для развития педагогических представлений о возможностях обучения влиять на развитие мышления. Так, А.В. Брушлинский, осмысливая развитие мышления не только в категориях процессуальности (т.е. с точки зрения состава операций), но и в существенной мере в категориях деятельности (т.е. в аспекте самостимулирования и саморегулирования субъектом мыслительного процесса), отмечал непрерывность и взаимосвязанность движения различных стадий и уровней мышления, характеризующих его развитие: «мышление как процесс превращается в интеллект – в мышление как способность» [42, с. 58]. Подчеркнем, что для развития дидактических представлений о развивающей функции обучения значимой была выдвинутая А.В. Брушлинским идея о принципиальном направлении развития мышления как превращения его из спонтанно протекающего процесса в особую способность человека – осуществляя саморегуляцию мышлением, выступать в качестве *субъекта познания*. Характеризуя сущность обозначенной способности, А.В. Брушлинский раскрывал специфику механизма *саморегуляции*, состоящую в *прогнозировании субъектом* будущего решения мыслительной задачи, выводящего субъекта за пределы познанного и освоенного опыта. Иными словами, перспективность рассмотренной идеи для движения дидактического знания в отношении развивающей функции обучения определялась тем, что в исследованиях А.В. Брушлинского по сути дела разрабатывалось понимание уровневой природы процесса развития мышления человека – от субъекта отдельных мыслительных/познавательных действий к субъекту целостной мыслительной/познавательной деятельности. Развитие мышления рассматривалось как переход от его операционального уровня, внутри которого можно говорить об умственном развитии как переходе от неосознанных (стихийных) к осознанно осуществляемым мыслительным/познавательным действиям, к субъектно-деятельностному уровню, связанному с интеллектуальным

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

развитием и позволяющему анализировать мышление в контексте целостной познавательной деятельности ученика, а самого школьника рассматривать как субъекта деятельности познания.

Отметим, что уже в 1980-е гг. обозначенные тенденции анализа процесса развития мышления обнаружили себя настолько явно, что породили теоретическое разграничение понятий «умственное развитие» и «интеллектуальное развитие», отличия между которыми ранее фиксировались скорее всего лишь на интуитивно-эмпирическом уровне. Есть все основания утверждать, что в понятии «интеллектуальное развитие» начал отражаться субъектно-деятельностный аспект развития мышления, акцентировавший более или менее осознанный, и саморегулируемый характер познавательной деятельности школьников, который представлялся их собственными целями, мотивами, способностями, рефлексией. В противовес этому в понятии «умственное развитие» в большей степени начал отражаться взгляд на мышление с точки зрения его процедур и отдельных операций – анализа, синтеза, обобщения искомого, требований и условий задачи [44].

Уточнение научных позиций в психологии выдвигало теоретические ориентиры для разведения соответствующих понятий в структуре педагогического знания. В результате в педагогике интеллектуальное развитие стало пониматься как применение творческого мышления для поиска решения новых проблем, разработки новых вариантов действий, выводящих учащихся за пределы познанного. При этом подчеркивалась значимость осознанности познавательной деятельности, которая проявлялась в способности не столько к непосредственному осуществлению познания, сколько к его самоорганизации через прогнозирование, проектирование, планирование и оценку. Вместе с тем умственное развитие стало пониматься как готовность к осознанному и произвольному исполнению отдельных умственных/познавательных действий по освоенному правилу (алгоритму), которые не приводили к принципиально новому, поскольку не сопровождались деятельностным отношением, ограничивая познавательную свободу и творческую инициативу в познании. Установление соотношения между понятиями «умственное развитие» и «интеллектуальное развитие» стимулировало движение дидактики по пути выделения возможных «зон роста», задававших направления для углубления и систематизации научных представлений о развивающей сущности обучения.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Подобный механизм накопления дидактического знания можно объяснить как вариант проявления нового типа научной рациональности, представленного, в частности, взаимообусловленностью и взаимодополняемостью научного знания в отношении изучения развития школьника в обучении.

Обнаруженная качественная неоднородность описанных выше уровней развития приводила психологов к теоретическим выводам относительно возможности рассмотрения развития мышления в составе более широкого, т.е. *личностного плана* развития человека [к примеру, 44], что подтверждались экспериментальными данными и в итоге порождало основания для выделения линий психического и личностного развития в качестве различных уровней, составляющих целостный процесс развития человека. Так, А.И. Липкина, исследуя механизмы умственной деятельности человека, показала, что наряду с объективным содержанием умственная деятельность человека определяется также присущими субъекту *устойчивыми факторами регуляции* мыслительного процесса. Среди них было выделено такое качество ума, как *критичность*, которое характеризует определенный способ поведения субъекта по отношению к содержанию выполняемой деятельности, ее результатам, а также определенным личностным качествам и т.п. Исследуя самооценку школьника, при которой объектом критической ориентации личности становится она сама, А.И. Липкина убедилась в том, что самооценка оказывает существенное влияние на характер и специфику решения задачи в процессе познавательной деятельности. Она становится неотъемлемым, носящим характер регулятора, компонентом решения задачи и существенным образом определяет качество умственного развития школьника [235].

Изучая проблему творческого мышления, Д.Б. Богоявленская установила, что единицей его анализа должна быть признана *интеллектуальная активность*, которая, предопределяя творческие потенции мышления, изначально представляет собой неразрывное единство его личностных и интеллектуальных характеристик [31; 33; 32 и др.]. В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности автор выделила *интеллектуальную инициативу* (или инициативу начала изнутри), предполагающую продолжение субъектом мыслительной деятельности за пределами требуемого или заданного

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

извне. Понятие «интеллектуальная активность школьников в обучении» Д.Б. Богоявленская не связывала только со сферой проявлений мышления. Оно понималось более широко – как проявление *субъектно-личностной* позиции школьника в познании («*познавательной самодеятельности*»), как отражение такой системы его ценностных ориентаций, которые позволяли «включать установку на процесс познания в само раскрытие результата». Тем самым была установлена зависимость творческих результатов в познании от личностного фактора – от наличия у школьника внутренней установки к преобразованию и совершенствованию деятельности *по собственной инициативе самой личности*, отражающей ее жизненную стратегию, потребности применять свои умственные способности к окружающей действительности, в частности, находить в ней новые проблемы, видеть новые стороны. Результаты исследований Д.Б. Богоявленской вносили вклад в развитие представлений о динамике процесса развития человека: способность школьника к саморазвитию стала объясняться не столько с позиций свойств интеллекта, сколько как свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве. Кроме того, было доказано положение о том, что «теоретическое мышление – не только неотъемлемый компонент и средство реализации познавательной самодеятельности школьника. Его сформированность и переход в личностное качество – путь формирования познавательной самодеятельности, путь формирования и развития творческих способностей» [32, с. 41].

Подобные выводы с психологических позиций обосновывали перспективную для педагогики идею о том, что развитие творческого мышления и творческих способностей школьников в условиях познавательной деятельности требует разработки такого нового типа обучения, который ориентирован не только на развитие собственно теоретического мышления. Такое обучение должно обязательно предполагать определяющее влияние на становление у школьников механизмов саморегуляции и на принятие ими научного познания как индивидуальной ценности.

В аспекте выработки обновленных психологических ориентиров, конкретизировавших идею субъектности школьника в обучении, интересно исследование Н.Н. Поддьякова, в результате которого был обна-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ружен психологический механизм самоорганизации мышления дошкольников [313]. Подчеркивая тесную связь когнитивной сферы ребенка, включающей в себя весь накопленный ребенком познавательный опыт, с личностными свойствами, Н.Н. Поддьяков пришел к выводу, что эта связь осуществляется посредством *категориальной структуры мышления*, которая выполняет не только функцию отражения наиболее общих свойств и отношений реального мира, но и функцию *общей организации познавательного опыта человека*, влияя существенным образом на пополнение представлений и знаний дошкольников, способов и мотивов их умственной деятельности. Поэтому категориальный строй мышления, по утверждению Н.Н. Поддьякова, выступает как основа интеллектуального развития детей, как средство разрешения внутреннего противоречия процесса мышления, обеспечивающего субъектную позицию ребенка: «каждый шаг мышления, с одной стороны, что-то проясняет (какие-то новые связи, отношения), а с другой стороны, новое, ясное знание служит основой возникновения новых диффузных знаний, отражающих новые, малоизвестные стороны познаваемого объекта» [там же, с.109]. Подчеркивая, что именно неопределенным знаниям принадлежит четко выраженный момент самодвижения, саморазвития, Н.Н. Поддьяков и суть самостимуляции, саморазвития мышления связывал именно с этими знаниями: «Полноценный процесс мышления характеризуется, – подчеркивает автор, – тем, что возникновение неясных знаний, догадок, вопросов обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний» [там же, с.109]. Уточняя психологический механизм проявления субъектной позиции школьника в познании, автор обращал особое внимание на то, что мышление начинается не с постановки вопроса (как об этом судил целый ряд психологов), а гораздо раньше, когда ребенок преодолевает кажущуюся ясность и точность части своих знаний, осознает их неполноту, неопределенность и противоречивость.

Результатам экспериментального обучения занковского коллектива [267; 325 и др.] было подтверждено, что важнейшим психологическим условием организации обучения, направленного на общее, т.е. личностное развитие школьников в познании, является предоставление учащимся возможности *модификации и совершенствования* способов осуществления учебного познания за счет обогащения отдельными действиями, соответствующими структуре других видов деятельности

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

(к примеру, деятельности общения, трудовой деятельности, художественной деятельности и т.п.). В таких условиях позиция ребенка как субъекта познания будет обогащаться новыми характеристиками, которые способны активизировать определенные грани *личности*, выводящие школьника на возможность выстраивания своей собственной, индивидуализированной не только познавательной, но и *жизненной* стратегии. Речь идет о вплетении познания школьника в контекст его *жизнедеятельности*, сочетающей *разнообразные* виды деятельности. Благодаря этому происходит «провокация» появления у школьника таких изменений, которые не рядоположены только проявлениям его как субъекта познавательной деятельности, а претендуют на субъектно-личностный статус как субъекта многих взаимодействующих видов деятельности и отношений, когда ключевой посылкой к познанию будет выступать не собственно познавательная, а жизненная задача.

Существенное продвижение психологии в освоении идеи субъектности как основы для понимания развития человека было достигнуто за счет результатов исследований В.В. Давыдова и участников возглавляемого им исследовательского коллектива. Так, В.В. Давыдов подчеркивал, что понятие «субъект деятельности» выступает в качестве надежной теоретической основы для объяснения психических свойств человека: «Субъект деятельности выступает подлинным их интегратором и системообразующим началом» [92, с. 51]. По сути дела, многолетнее экспериментальное обучение школьников, организованное под руководством В.В. Давыдова, было направлено на доказательство того, что условием полноценного психического развития ребенка в обучении выступает организация ученического познания, протекающего *внутри* собственно учебной деятельности, предметом которой является сознательное принятие школьником целей обучения и воспитания как своих собственных. При этом формирование учебной деятельности как деятельности, содержанием которой становится самосовершенствование школьников, позволяет им становиться истинными субъектами познания, поскольку именно в ней процессы познания выступают как *ее прямая цель и задача*, как отражение ее доминирующих мотивов [390, с. 13]. В.В. Давыдов подчеркивал, что направленность обучения на формирование учебной деятельности школьников и является психологическим условием его развивающей сущности:

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ребенок как субъект познания не только усваивает учебное содержание, но и на основе сформированного теоретического мышления приобретает опыт самостоятельной регуляции, контроля и коррекции собственной познавательной деятельности. Подчеркнем еще раз, что в психологии утвердилось понимание того, что в качестве субъекта человек способен «относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [366, с. 250].

Соотнесение результатов экспериментального обучения школьников, проводимого под руководством В.В. Давыдова, с результатами широко распространенного, так называемого традиционного обучения, ставили вопрос о мере развития и о возможности существования различных принципиальных схем развития, отражавших различия его качественных, уровневых характеристик. В этой связи следует признать мнение психологов о том, что развитие школьников может происходить и в недействительной форме организации обучения, которая свойственна именно традиционному типу обучения. Так, В.С. Лазарев [201] подчеркивал, что нельзя отрицать того факта, что в традиционном обучении, направленном на формирование отдельных интеллектуальных умений, ребенок тоже развивается. Однако мера развития определяется становлением школьника как субъекта отдельных действий, выполняемых им осознанно и произвольно, и в большей степени соответствует линии индивидуальных проявлений человека (высших психических функций). Для систематизации дидактических представлений о развивающей функции обучения важным оказывается вывод В.С. Лазарева о том, что выделенные линии развития (индивидуальный и субъектно-деятельностный) не только взаимосвязаны, но и находятся на разных уровнях. При этом уровень психического индивида снимается уровнем субъекта деятельности, поскольку по отношению к высшим психическим функциям функции субъекта выступают *интегративными образованиями*, которые в силу этого и характеризуют более высокий уровень развития мышления – теоретическое мышление, составляющее основу интеллектуального развития человека и обеспечивающее способность школьнику выступать субъектом целостной познавательной деятельности. С этой точки зрения понятно, что субъект есть индивид, но не всякий индивид является субъектом деятельности.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Обозначенное направление, состоящее в исследовании психологических условий и механизмов влияния обучения на развитие личности, стало заметно проявлять себя в отечественной психологии в 1990-е гг. Вместе с тем этот процесс еще до сих пор нельзя признать завершенным в силу того, что «идея саморазвития человека в теории деятельности в должной мере еще не развернута» (В.С. Лазарев). Однако представляется возможным выделить целый ряд конструктивных психологических идей, оформление которых в психологии выполняло функцию пополнения эмпирической базы для разработки представлений о развивающей роли, поскольку сдвигали акценты с развития мышления на развитие личности.

Так, в исследованиях, посвященных изучению психологических особенностей различных форм сотрудничества в обучении [344; 401; 318; 343; 399 и др.], было установлено, что организация коллективной учебной деятельности, основанной на сотрудничестве учащихся с учителем и друг другом, в младшем школьном и подростковом возрасте приводит к высокому развивающему эффекту за счет достигаемого при этом единства познавательной и мотивационно-потребностной сфер личности, побуждающего школьника к саморазвитию и самосовершенствованию. Разнообразными фактами экспериментального обучения было доказано, что постановка вопроса о полноценном психическом развитии школьника возможна только в контексте его *саморазвития*, проявляющегося в способности человека формировать самого себя, становиться субъектом собственного развития, т. е. осуществляет самостоятельное строительство своих жизненных обстоятельств, своей стратегии жизни. При этом было выяснено, что психологической основой обучения, ориентированного на развитие личности, является нерепродуктивное взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом, предполагающее распределение между партнерами разных точек зрения на обсуждаемую проблему в условиях культурного *диалога* между различными логиками, носителями которых являются участники обучения [400].

Е.Д. Божович [37; 36], разрабатывая проблему психологических критериев эффективности обучения, исходила из того, что основное направление развития задается понятием «личность» и «характеризуется появлением новых форм деятельности, качеств личности, отношений к действительности». В этом плане подчеркивалась равноценность

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

когнитивного, мотивационного и ценностного углов зрения на динамику учебной работы школьника как показатель определяющего влияния обучения на развитие личности [36, с. 15].

Новые подходы в изучении природы интеллекта, предполагавшие анализ особенностей организации индивидуального умственного опыта как проекции личности, обнаружили, что развивающая роль обучения лежит в плоскости обогащения именно личностных возможностей школьников и проявляется в формировании у них способности к *интеллектуальному саморазвитию* [395, с. 309]. В качестве психологического механизма обоснованной автором «обогащающей модели» обучения, ориентированной на формирование индивидуального познавательного стиля школьника, рассматривался отказ от трансляции знаний и способов познания. При этом акцент ставился на усложнение, обогащение и наращивании «арсенала субъективных средств продуктивного интеллектуального отношения к действительности», составляющих основу интеллектуального саморазвития школьника, в условиях организации диалога в обучении, поскольку именно диалог с равноправными собеседниками способен предоставить ребенку реальную возможность актуализировать свой наличный умственный опыт и одновременно самостоятельно выбрать и выстроить наиболее предпочтительную для себя форму учебного интеллектуального поведения.<sup>4</sup> Ядро интеллектуального саморазвития связывалось не столько с овладением школьниками его инструментальной составляющей (приемами интеллектуальной деятельности), сколько с личностной перестройкой – с трансформацией индивидуальной системы ценностей учащихся, предполагающей обогащение состава ценностей и изменение их иерархии.

---

<sup>4</sup> Следует подчеркнуть, что реализация этой идеи масштабно представлена авторами проекта «Математика. Психология. Интеллект», руководимого Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной, которые на примере школьных учебников математики убедительно доказали возможность использования текста учебника в целях создания атмосферы, благоприятной для создания диалога в обучении. К примеру, речь идет о таких учебниках, как: Гельфман Э.Г. и др. Десятичные дроби в Муми-доме. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1996; Гельфман Э.Г. и др. Положительные и отрицательные числа в театре Буратино. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995; Гельфман Э.Г. и др. Дело о делимости и другие рассказы. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995; Гельфман Э.Г. и др. Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1995; и др.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Исследование психологической сущности обучения, ориентированного на развитие личностных начал ребенка, привело к переосмыслению базовых приоритетов обучения. Так, В.П. Зинченко, подчеркивая приоритетность в обучении «живого знания», которое должно быть понято не как психологическая производная только познавательной деятельности ребенка, а как следствие всей его жизни, не как информация, а в существенной мере как отношение, развивающую сущность обучения связывал с порождением человека, способного к *самоизменению и самоопределению*. В качестве важнейшего психологического условия, соблюдение которого позволит обеспечить реальность личностного развития школьников в обучении, В.П. Зинченко выделял построение такой образовательной среды, которая распахивает перед растущими людьми веер возможных «равнодостоинных» направлений самоизменения [144].

Поиски новых психологических механизмов личностного развития содержали результаты, значимые для психологического обоснования возможности конструирования такого типа обучения, который оказывался способным максимально реализовать потенциал личностного развития школьников. Так, А.Н. Поддьяков, исходя из общенаучного положения о непредсказуемости поведения неустойчивых систем (а активно конфликтующие структуры относятся к неустойчивым системам) и, учитывая активную установку субъектов противодействия на создание разнообразных и неожиданных ситуаций и поиск выходов из них, обнаружил новые стороны в проблеме соотношения обучения и развития [312]. Он подчеркивал, что «если помощь и поддержка при обучении изменяют направление развития заранее предусмотренным (желательным для обучающего) образом, то противодействие имеет имманентно присущую тенденцию изменять направление развития непредсказуемым образом» [Там же, с.18]. Фактами экспериментального обучения он доказал, что в качестве психологического механизма нового типа обучения может быть рассмотрено *целенаправленное замедление* процесса психического развития учащихся, противодействие ему. Тем самым ситуация конкуренции, соперничества и противодействия (а не сотрудничества только) в условиях социального взаимодействия субъектов обучения порождает наиболее благоприятные условия для саморазвития личности, вследствие реализации и соответственно развития ее внутренних, личностных ресурсов.

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Таким образом, к концу XX столетия в психологии в связи с утверждением антропологических подходов определился взгляд на человека как на *целостную (системную) психологическую организацию*, изучение развития которой должно подчиняться требованиям целостности и осуществляться через соответствующие проекции (образы целого), сохраняющие в себе сам принцип целостности. Такими проекциями в психологии утвердились понятия «психический индивид», «субъект деятельности», «личность» [6; 366, с. 207–210; и др.]. По мнению ряда исследователей [201; 367, с.168 и др.], выделенные проекции рассмотрения человека представляют онтогенетические стадии его развития, описывают последовательность соответствующих уровней, каждый из которых, надстраиваясь над предыдущим, снимает его.

Благодаря этому выводу, который фиксировал теоретическое представление психологии об уровневой природе развития человека, создавались предпосылки для систематизации массива теоретических идей и положений, составлявших эмпирическую базу для соответствующих дидактических обобщений. В качестве ключевой идеи для этих дидактических обобщений выбиралось положение психологов о том, что системообразующую функцию в осмыслении динамики развития человека выполняет *идея субъектности* (В.А. Петровский). С ее помощью в психологии осмысливалась специфически человеческая способность к самоизменению и самоорганизации, рассматриваемая как основа внутреннего механизма развития, обеспечивающего переход к качественно более высоким уровням развития человека. Понимание субъектности человека как его самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции активности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский и др.), позволило использовать подход к системному описанию уровней развития:

*стадия психического индивида*, связанная с рассмотрением самоорганизации человека на уровне психических процессов и представляющая его как субъекта психических функций, которые он осуществляет осознанно и произвольно (в частности, в познании владеет приемами анализа, синтеза, классификации и т. п.), становясь *субъектом отдельных психических действий*;

*стадия субъекта деятельности*, предполагающая рассмотрение самоорганизации человека на уровне целостной деятельности (в част-

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ности, познавательной деятельности), в которой он участвует осознанно и произвольно (намечает цели, задачи, отбирает способы их достижения, осуществляет контроль и коррекцию за ходом и результатами деятельности), становясь *субъектом целостно осуществляемой деятельности*;

*стадия личности*, связанная с рассмотрением самоорганизации человека на рефлексивно-смысловом уровне, проявляющемся в способности к жизненному самоопределению, в целостной свободной творчески-созидательной деятельности (В.В. Давыдов) и превращающемся человека в *субъекта отношений*.

Проведенный анализ исследований психологов (В.В. Давыдов, Е.Д. Божович, Д.Б. Богоявленская, З.И. Калмыкова, М.А. Холодная и др.) позволяет выявить тенденцию, состоящую в том, что интеллектуальное развитие в обучении целесообразно рассматривать в составе более широкого, т. е. личностного плана развития школьников, снимающего как индивидуальный, так и субъектно-деятельностный планы. Оно разворачивается во времени как *усложнение организации познавательных структур*, обусловленное усилением субъектных начал формирующегося у школьников познавательного опыта, и, прежде всего, проявляется в качественном совершенствовании хода и результатов овладения учащимися содержанием и средствами осуществления познания. Происходящее при этом качественное усложнение познавательных структур, сопряженное с переходом на более высокие ступени активности и самостоятельности в решении познавательных задач, начинало описываться исследователями [348; 349] на основе идеи субъектности в качестве трех последовательных уровней интеллектуального развития:

- *операционально-действенный как исходный, базовый уровень интеллектуального развития*, который характеризуется становлением формально-логических структур познавательной деятельности и определяет уровень развития школьника как *субъекта отдельных познавательных действий* (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т. п.);

- *субъектно-деятельностный уровень интеллектуального развития*, характеризующийся становлением когнитивно-деятельностных и проблемно-поисковых структур познавательной деятельности, наличие которых определяет уровень развития школьника как *субъекта целостной познавательной деятельности*;

## Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

- *субъектно-личностный уровень интеллектуального развития*, который характеризуется становлением рефлексивно-смысловых структур познавательной деятельности и определяет уровень развития школьника как *субъекта отношений в познании*.

Подобная качественная неоднородность уровней интеллектуального развития приобретала развернутую характеристику, значимую для дифференциации научных представлений о содержании развивающих целей обучения.

Для *операционально-действенного уровня* сущностными являются психологические механизмы самоорганизации познавательной активности на уровне отдельных мыслительных и познавательных действий, которые отличаются осознанностью и произвольностью. Очевидно, целенаправленная ориентация обучения на базовый уровень интеллектуального развития требует специального формирования такой совокупности формально-логических умений, которая и обеспечивает готовность к самоуправлению познанием на уровне отдельных познавательных действий, субъектами которых они становятся.

Достижение *субъектно-деятельностного уровня* интеллектуального развития определяется включением психологических механизмов самоорганизации познавательной активности на уровне самоуправления способами осуществления целостной познавательной деятельности. На этом уровне, в отличие от предыдущего, вступают в действие механизмы, обуславливающие способность к самостоятельному построению учащимися своей познавательной деятельности. Речь идет о самостоятельном формулировании целей и задач познания, выборе пути достижения конечных результатов и подведении итогов познания. В таких условиях познавательная активность школьников все в большей мере начинает приобретать продуктивный характер, связанный с необходимостью приспособления наличного опыта к условиям новых, встающих в ходе обучения познавательных задач. Достижение описанного качества познавательной деятельности требует сформированности ее проблемно-поисковых и когнитивно-деятельностных структур, превращающих школьников в субъектов целостной познавательной деятельности.

*Субъектно-личностной уровень* интеллектуального развития обеспечивается «запуском» психологических механизмов саморегуляции познавательной активности на уровне отношений в познании. Речь

## **Глава 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

идет о познавательной самодеятельности, которая в своих зрелых формах превращается в самообразование, самосовершенствование и самопознание. Достижение этого высшего уровня интеллектуального развития сопряжено с действием смыслообразующих, рефлексивно-смысловых структур познавательной деятельности. Они обеспечивают школьникам готовность к самоорганизации познания посредством выработки ценностно-смыслового отношения к нему. Отражая срез индивидуально-личностных познавательных запросов и предпочтений, этот уровень интеллектуального развития характеризуется избирательностью познавательной активности школьников, придающей познавательной деятельности крайне индивидуализированный и истинно творческий характер и определяющей позицию обучающихся в качестве субъектов отношения в познании.

### Глава 3

## ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

### 3.1. Осмысление дидактикой развивающей функции обучения как особого ракурса теоретических исследований

Период 1950-е – начало 1960-х гг. целесообразно рассматривать как *начального этап* процесса накопления научных представлений о развивающей функции обучения в отечественной дидактике второй половины XX века. Изучение факторов, условий и внутренней логики развертывания этого этапа позволит обнаружить такие его сущностные характеристики, которые создадут основу для рассмотрения его в качестве начального, т. е. в свернутом виде содержащего исследовательские перспективы для дальнейшей теоретической разработки представлений о развивающей функции обучения.

Анализ источников *социокультурной обусловленности* научного педагогического знания убеждает в том, что выделение в отечественной дидактике середины 1950-х гг. проблемы развивающей функции обучения можно рассматривать как социально закономерное явление. Условия нараставшей к началу 1950-х гг. научно-технической революции, социального прогресса, повышения требований к уровню общеобразовательной подготовки молодежи (последовательный переход к всеобщему семилетнему, восьмилетнему, а затем и десятилетнему образованию), подготовки ее к жизни, к труду рождали обновленную социально-педагогическую ситуацию. Декларативное провозглашение установки на всестороннее развитие личности постепенно сменялось ориентацией школы на развитие как на свой *реальный педагогический приоритет* и важнейшую цель. В таком контексте актуализировалась значимость научного обоснования для кардинальной перестройки практики обучения: от подходов, обусловленных логикой *учета* имеющегося у школьников уровня развития, необходимо было переходить к подходам, продиктованным требованиями внесения *изменений*, связанных с обеспечением *сдвигов* в уровне развития учащихся.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Рассматривая *общенаучный контекст*, определявший в педагогике 1950-х – начала 1960-х гг. ракурсы исследования дидактической проблематики, необходима ориентация на особенности базовых методологических установок, свойственных научным исследованиям того времени. Проведенный анализ убеждает в том, что рассматриваемый период характеризовался усилением значимости *парадигмы естественнонаучного знания*, привлекая к себе всемирное внимание после известной мадридской речи И.П. Павлова (1903 г.) и представления результатов его работы по физиологии высшей нервной деятельности. Прошедшая в России в июне 1950 г. объединенная сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук выдвинула задачу внедрять учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности в педагогику [138].

В процессе освоения дидактикой положений и выводов условно-рефлекторной теории И.П. Павлова все в большей мере стало проясняться, что разработка путей и средств обучения должна быть основана на изучении тех *изменений* в психической деятельности учащихся, которые *вызываются педагогическими воздействиями*. Следует подчеркнуть, что несмотря на то, что позднее учеными был обнаружен целый ряд очень серьезных недостатков в Павловском учении о высшей нервной деятельности, наличие которых, как отмечают исследователи [к примеру, 179; 403], сыграло негативную роль в развитии отечественной науки о поведении человека. Вместе с тем применительно к 1950-м гг. нельзя отвергать прогрессивности рефлекторной теории, которая «оставалась неоспоримой в течение многих лет, до того времени, когда ей пришлось испытать ... неизбежное старение» [402, с.121].

Положения павловского учения привлекали внимание дидактов к значимости важнейшего методологического положения, выдвинутого Л.С. Выготским еще в начале 1930-х гг. и обосновывавшего развивающую роль обучения как условие его полноценной организации. Полагаем, что в педагогике 1950-х гг. акцентировалась необходимость его перевода с общетеоретического уровня постановки вопроса, предполагавшего выдвигание *идеи развивающей роли обучения*, на дидактический уровень его разработки. При обосновании этого вывода мы исходим из фиксируемой психологами *преемственной связи* между, с одной стороны, центральным положением культурно-исторической тео-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

рии Л.С. Выготского о том, что овладение человеком своим собственным поведением, выступающим как внутренний механизм развития, осуществляется благодаря использованию знаков, и с другой стороны, двумя общими принципами рефлекторной теории И.П. Павлова – принцип сигнальности в деятельности коры и принцип образования временных связей [см., к примеру, 402, с.123]. Павловское учение давало физиологическое обоснование вопросу о реалистичности реализации обучением своей развивающей роли и ориентировало исследователей на разработку таких способов проектирования обучения, обеспечивающего целенаправленное развитие школьников, в основе которых лежал психологический критерий – *качество умственной деятельности учащихся*, изменяемое под влиянием вариативности организации обучения. В силу сказанного мы склонны рассматривать внедрение учения И.П. Павлова в педагогику как общенаучный фактор, который сыграл роль своеобразного *катализатора*, стимулировавшего постановку дидактикой вопроса о рассмотрении развивающей функции обучения в качестве особого дидактического объекта.

Сложившиеся условия социально-педагогического и общенаучного характера предъявляли особые требования к уровню развития дидактики, поскольку создавали заказ на глубокую научную обоснованность в решении вопроса о роли обучения во всестороннем развитии личности, вопроса, который на предшествующих этапах развития дидактики в силу ряда объективных и субъективных причин не получил должного научного решения. Есть все основания утверждать, что в 1950-е гг. подобные обстоятельства выступали в качестве мощного фактора, обусловившего направление и особенности *внутринаучных перемен*, имевших место в самой дидактике, которая к тому времени стремилась осознать себя как особая область научного педагогического знания. Уже с начала 1950-х гг. в педагогике начинают быть заметными попытки более четкой научной рефлексии в отношении предмета и основных понятий дидактики [297; 253; 358 и др.]. В этих процессах самоопределения дидактики усматривается источник, который создавал предпосылки для теоретической разработки проблемы развивающей функции обучения. Усилия педагогов-исследователей, направленные на научное упорядочивание системы дидактического знания и на преодоление разнобоя в толковании основных понятий дидактики, имевшегося к тому времени в учебниках и учебных пособиях

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

по педагогике [см., к примеру, 285; 271; 114; 283], сопровождались уточнением содержания понятия «обучение» и выделением не только познавательных, но и в существенной мере образовательных аспектов обучения, подчеркивавших его нацеленность на развитие учащихся.

Усилия ряда исследователей (Есипов Б.П., Гончаров Н.К., Каиров И.А., Перовский Е.И. и др.) были сосредоточены на уточнении предмета дидактики. Они были направлены на обоснование и утверждение более определенного научного контекста в рассмотрении предмета дидактики как *теории образования и обучения*, в противовес существовавшей ранее неоднозначности, допускавшей равнозначное толкование дидактики и как *теории обучения*. Очевидно, подобное движение научных представлений можно расценивать как достаточно убедительный показатель намечавшегося перехода отечественной дидактики к более многомерному пониманию сущности и результатов обучения, высвечивавшем не только познавательную, но и его развивающую роль.

И все-таки в начале 1950-х гг. сосредоточенность исследователей на образовательной сущности обучения, подвигавшей дидактику к изучению именно его развивающей роли, еще не рассматривалось как общепринятая научная позиция. К примеру, П.Н. Шимбирев, выступая с критическим анализом сборника научных статей «Вопросы советской дидактики» (1950 г.), высказывал *серьезные* сомнения в отношении правомерности включения в сборник предложенных М.Н. Скаткиным и М.А. Даниловым материалов, в которых за основу авторы принимали идею развития школьника в обучении и, руководствуясь ей, раскрывали новое понимание содержания образования и сущности процесса обучения. Свою точку зрения П.Н. Шимбирев аргументировал тем, что научные позиции оппонентов нельзя считать «прочным достоянием советской дидактики» в силу их очевидной дискуссионности [408]. Вместе с тем сборник научных трудов «Вопросы советской дидактики» оказался знаковым в отношении проблематики развивающей функции обучения, поскольку в нем впервые был наиболее целостно представлен обновленный взгляд на обучение, предполагающий внимание не только к его познавательной, но и к развивающей роли. С этой точки зрения интерес представляют два обстоятельства. С одной стороны, это структура сборника, в которой вопреки сложившейся традиции раздел о задачах и содержании образования и обучения в советской

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

школе *предшествовал* разделу, посвященному рассмотрению сущности процесса обучения. Подобное изменение привычной последовательности изложения можно рассматривать как попытку поиска научных оснований для разведения понятий «образование» и «обучение» именно на основе понимания образования как более общего по отношению к обучению, а потому и придающего последнему (т. е. обучению) свой образовательный, в том числе и развивающий смысл. С другой стороны, в содержании материалов, особенно в статьях М.Н. Скаткина о структуре содержания образования, М.А. Данилова о сущности обучения, Б.П. Есипова о воспитании мышления в процессе обучения и др., четко обозначен принципиально новый ракурс осмысления обучения. Суть его состоит в необходимости рассмотрения обучения как способа включения школьников в полноценную познавательную деятельность, предполагающую соединение различных форм познания (как усвоения, так и исследования) и усиливающую творческую составляющую учения. При этом в сборнике на основе теории деятельности намечались такие подходы к пониманию содержания образования и трактовке методов обучения, которые предполагали значимость достижения не только познавательного, но и в существенной мере развивающего результата обучения.

Несмотря на то, что проблема более глубокого понимания предмета дидактики как теории *образования и обучения* и стоящий за этим образовательный ракурс в выделении исследовательской проблематики был принят исследователями позднее, лишь к середине 1950-х гг. [101], есть все основания полагать, что сама постановка вопроса о научной необходимости в обогащении предмета дидактики имела большое теоретическое значение для наращивания представлений о развивающей роли обучения, поскольку ставила акцент на выделении развивающей функции обучения как особого ракурса дидактических исследований.

Внутринаучное состояние дидактического знания 1950-х гг. характеризуется началом интенсивного процесса поиска и разработки таких способов проектирования обучения, которые соответствовали его нацеленности на достижение *умственного развития* школьников как своей специальной задачи. Однако в 1950-е гг. освоение дидактикой новых методологических установок, закладывавших основу для более

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

позднего введения в понятийно-терминологическую систему педагогики понятия «развивающая функция обучения», проходил не прямолинейно. В известной степени это было обусловлено свойственной педагогике 1950-х гг. (как ни для каких последующих периодов) крайней дискуссионностью в осмыслении своей центральной проблематики. Речь идет о теоретических дискуссиях, развернувшихся на страницах журнала «Советская педагогика» на протяжении всего периода 1950-х гг. В центре внимания оказался целый ряд проблем, обсуждение которых оказывалось невозможным в отрыве от психологических обоснований, связанных с раскрытием развивающих сторон обучения: принципы обучения (1950-1951 гг.), урок и его типология (1950-1952 гг.), сущность процесса обучения (1953-1955 гг.), политехническое обучение в средней общеобразовательной школе (1955-1957 гг.), методы обучения (1956-1957 гг.), взаимоотношение развития и воспитания (1956-1958 гг.) и т.п. В результате проведения дискуссий вырабатывались научные позиции, в соответствии с которыми дидактика обеспечивала для себя возможность постепенного обнаружения в качестве важнейшего ракурса разработки своей проблематики аспект развивающей роли обучения.

Существенно, что именно в 1950-е гг. усилиями целого ряда ярких исследователей (к примеру, М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, и др.) в научное дидактическое знание входили качественно новые эталоны разработки научного педагогического знания, характеризовавшиеся ориентацией на психологическую проработку дидактических выводов. Весь смысл деятельности этих ученых мы оцениваем как стремление «сказать свое слово» (С.Р. Микулинский) [250], в котором в форме личной заинтересованности творца в восприятии новых идей, в сущности, была представлена линия развертывания обновленной «логики науки» (М.Г. Ярошевский), отвечавшей содержательным характеристикам дидактики развития. Эта *личностная координата*, представлявшая в дидактике 1950-х гг. совокупность когнитивных предпосылок процесса развития научных представлений о развивающей функции обучения по сути дела отражала обнаруживавшиеся в науке «приоритеты на открытие» [251, с. 16], генераторами и носителями которых выступали не только отдельные педагоги-исследователи, но и формировавшиеся под их началом научные школы.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Решающим условием возникновения проблемы развивающей функции обучения как проблемы *дидактической* была обозначившаяся к началу 1950-х гг. тенденция «психологизации» отечественной дидактики, нашедшая свое подтверждение в усилившейся интеграции дидактики с психологией, а также в утверждении взгляда на обучение как на реальное средство формирования мировоззрения школьников. Отмеченные обстоятельства способствовали выдвижению требования полноценного развития познавательных сил школьников в обучении. В отличие от предшествовавших периодов исследователи начинали обращать внимание на то, что для выполнения обучением такой воспитательной роли, оно должно не попутно, а целенаправленно развивать мышление школьников, обеспечивая тем самым условия для того, чтобы приобретаемые учащимися знания усваивались сознательно. Поэтому проблема развития мышления школьников в обучении уже с начала 1950-х гг. приобретает особую актуальность как в плане оказания научной помощи школе, так и в плане собственно теоретического осмысления в силу ее недостаточной научной разработанности [59, с. 3]. Отечественной педагогике 1950-х гг., в отличие от первой половины XX века, была свойственна известная новизна постановки вопроса о развитии мышления. В педагогике рассматриваемого периода развитие мышления школьников в обучении начинало пониматься не как простое, автоматическое следствие усвоения ими предметных знаний и умений, а как *результат специальным образом спроектированного обучения*. Подчеркнем, однако, что в дидактике начала 1950-х гг. разработка способов проектирования обучения, обладавшего развивающей ролью, осуществлялась преимущественно с позиций деятельности учителя. Поэтому и способы развития мышления школьников в обучении рассматривались исключительно в аспекте перестройки целенаправленных педагогических действий, при которой «учитель ... должен различными способами культивировать у учащихся умение из фактов делать правильные выводы, сопоставлять факты между собой, проверять сделанные выводы, выделять существенные признаки и свойства, находить главные связи и отношения, подходить к предмету с нескольких сторон, учитывать новые условия и возможности перехода одного явления в другое, владеть знаниями как методом дальнейшего познания» [там же, с.13].

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

С одной стороны, в таком подходе усматривается еще не в полной мере отрефлексируемая дидактикой попытка обратиться к рассмотрению механизмов мыслительной деятельности школьников и на этой основе осмыслить определенный набор мыслительных умений, формирование которых способно обеспечивать развитие познавательных сил учащихся. С другой стороны, в рассматриваемом подходе все-таки более выраженной была установка на обеспечение разнообразия методов и приемов деятельности именно учителя в связи с направленностью его усилий на «воспитание мышления» школьников. Однако ограниченность научных выводов, обусловленная отсутствием должного внимания к анализу внутренних механизмов познавательной деятельности учащихся в обучении, приводила к тому, что конкретные принципы разработки методов обучения, наиболее успешных с точки зрения развития мышления школьников, еще не попадали в фокус полноценного исследовательского внимания. Центр тяжести переносился с теоретического обоснования новых методов и приемов обучения на их регистрацию и описание [141; 380; 198; 39; 173 и др.]. Вместе с тем уместно подчеркнуть, что ориентация дидактики на накопление многообразия представлений о возможной вариативности действий учителя, направленных на развитие мышления школьников в обучении, как правило сопровождалась первоначальными обобщениями, связанными с формулированием отдельных положений, в которых фиксировались отношения между осуществленными учителем действиями, с одной стороны, и достигаемыми при этом результатами развития мышления, с другой. Так, частные выводы о необходимости в процессе изложения вызывать у учащихся вопросы и затруднения (Терехова Г.И.), или разработка идеи варьирования трудности заданий в обучении (Зарецкий М.И.), или мысль о необходимости приучения учащихся к преодолению трудностей в учебной работе [260] и т. п. позднее перерастали в теоретические положения, включенные в состав дидактического знания. В перспективе они складывались в теоретическую схему для разработки таких принципов структурирования содержания образования и обоснования системы методов обучения, которые проектировали развитие мышления школьников как специально важную задачу обучения, решение которой обуславливало структурные изменения внутри самого обучения, а не только внутри обособленной деятельно-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

сти учителя. Очевидно, обозначенные исследовательские перспективы, выраставшие из выводов и положений педагогики 1950-х гг., имели принципиальный характер для оформления дидактически обоснованных представлений о развивающей функции обучения.

Как видим, в первой половине 1950-х гг. дидактика ограничивалась лишь самой общей постановкой вопроса о направленности обучения на развитие познавательных сил школьника. Она не сосредоточивала внимание на осмыслении развивающего результата обучения как *закономерного* следствия его структурной реорганизации. К примеру, содержание таких разделов учебников педагогики первой половины 1950-х гг., как методы обучения, принципы обучения, проблема успеваемости, урок и пр. сводилось к описанию различных форм и правил организации обучения (форм повторения на уроке, передачи знаний, правила упражнений и т.д.), но совсем не раскрывало их вклада в развитие мышления школьников [282; 410 и др.].

Реальное движение в плане теоретической, а не описательной разработки обновленных научных представлений о методах и приемах обучения, благоприятных для развития мышления школьников, начало фиксироваться в дидактике со второй половины 1950-х гг. [97; 371; 407; 385; 111; 64; 209 и т. п.]. Общим принципом, лежащим в основе этого движения, была сосредоточенность не только на действиях учителя, но и на мыслительных действиях школьников, на *качестве* их мыслительной деятельности, организуемой в обучении усилиями учителя. Это было обусловлено влиянием результатов исследований в области педагогической психологии, что отражало начавшийся процесс перестройки методологии дидактических подходов. Утверждение идей деятельностного подхода уже к середине 1950-х гг. подвигало отечественную дидактику к разработке представления об обучении как о двухстороннем процессе, предполагавшем взаимодействие *двух деятельностей* – учителя и ученика, [100; 371; 82 и др.] и подчиненном действию внутренних, присущих обучению закономерностей [100; 99]. При этом существенную роль для определения перспектив теоретической разработки развивающей функции обучения играло обозначившееся в дидактике середины 1950-х гг. и утвердившееся к началу 1960-х гг. представление о ведущей движущей силе обучения как о противоречии между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практиче-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

скими задачами, с одной стороны, и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников, с другой. Значимость выделенного противоречия для углубления научных представлений о развивающей функции обучения определялась тем, что оно ставило вопрос о логике учебного процесса (Данилов М.А.) и вырабатывало научные позиции, через призму которых выстраивалась линия разработки инструментальных и процессуальных характеристик реализации обучением своей развивающей роли. В самом общем виде эту линию можно охарактеризовать как выдвижение перед учащимися новых познавательных задач, которые принимаются ими и могут быть решены при некотором напряжении умственных сил [99]. Введение в дидактику понятия «познавательная задача» фиксировало специфику дидактического механизма, обеспечивавшего проектирование в обучении познавательных затруднений, преодоление которых школьниками гарантировало их умственное развитие. И хотя разнообразие видов познавательных задач, подходы к объединению их в системы, критерии трудности, возможные способы введения познавательных задач в учебный процесс к началу 1960-х гг. еще не стали предметом специальной дидактической разработки, сама постановка этого вопроса имела теоретическое значение для развития представлений о развивающей функции обучения в силу того, что она определяла направление перспективной научной систематизации педагогических идей.

Происходившая в педагогике середины 1950-х гг. смена методологических ориентиров в аспекте деятельностного подхода закономерно приводила к тому, что и сам процесс усвоения учащимися знаний также начинал осознаваться в деятельностном ключе. Это позволило рассматривать ход и результаты усвоения школьниками учебного материала не только как следствие усилий учителя, но и в существенной мере в контексте внутренних механизмов *собственной* мыслительной активности школьников, его сознательной мыслительной деятельности. В этих условиях в дидактике 1950-х гг. все более явно начинала осознаваться идея о том, что качество этой мыслительной деятельности, обуславливающее уровень развития мышления школьников, напрямую определяется проектируемым содержанием образования и методами обучения, что фактически предполагало заявку на функциональный подход к осмыслению соотношения между обучением и развитием.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Важную роль в разработке отечественной дидактикой 1950-х гг. представлений о специфике самого процесса обучения, реализующего свою развивающую роль, (о специфике процессуальных характеристик развивающей функции обучения) сыграла дискуссия по проблеме принципов обучения, начатая в 1950 г. на страницах журнала «Советская педагогика» по инициативе М.Н. Скаткина [361]. Следует подчеркнуть особую научную значимость теоретических дискуссий по ключевым проблемам дидактики (о принципах, сущности обучения и методах обучения), развернувшихся с начала 1950-х гг. на страницах журнала «Советская педагогика». Эти дискуссии, выступая в роли своеобразной движущей силы, своего рода феномена развития педагогического знания [152], способствовали оттачиванию научных идей, которые стимулировали дидактику к обогащению сложившейся понятийной системы новым спектром научных значений, определявших содержание нового понятия «развивающая функция обучения».

В дискуссии приняли участие все ведущие дидакты того времени, которые, однако, придерживались различных теоретических позиций [98; 409; 381; 3 и др.]. Поскольку в дискуссии четко обозначились попытки анализа принципов обучения с точки зрения *закономерностей* процесса обучения (Данилов М.А., Скаткин М.Н.), мы склонны рассматривать эту дискуссию в качестве первой оформленной попытки теоретического обоснования обучения, в основе которого лежало не одномерное представление о его сущности, выходящее за пределы только познавательного ракурса ее рассмотрения, а ставившего задачу выделить развивающее предназначение обучения [347].

В предлагаемом для обсуждения новом наборе принципов обучения (научность и коммунистическая идейность обучения; связь учения с борьбой за построение коммунизма; сознательность; гармоническое сочетание интересов личности и коллектива), по существу, отвергалось одностороннее понимание обучения как процесса *сообщения и усвоения* знаний, которое и отстаивалось приверженцами устоявшегося набора принципов обучения (наглядность; сознательность; прочность; систематичность; доступность). Выдвигая приоритет развития познавательных возможностей школьника, новый набор принципов обучения изменял взгляд на понимание качественных характеристик усвоения. Прежде всего он подвергал критике традиционное толкование усвоения как движение от понимания к запоминанию и от него к

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

воспроизведению. Одновременно он отстаивал взгляд на организованное в обучении усвоение как на деятельность, осуществление которой и способно обеспечивать развитие школьников, поскольку она свободна от формализма и выводит учащихся на такой уровень владения материалом, который предполагает не только его воспроизведение, но и *использование знаний* в различных практических и жизненных ситуациях, требовавших от учащихся поиска и творчества. Поскольку в основе нового подхода лежало рассмотрение обучения *в контексте качественных характеристик мыслительной деятельности учащихся*, в дискуссии о принципах обучения вырабатывался такой угол зрения на обновление требований к содержанию и методам обучения, в котором просматривалась идея развивающей роли обучения. Новый набор принципов обучения и дискуссии вокруг него заостряли внимание на необходимости изменения принципов структурирования содержания образования за счет включения в его состав не только самих предметных знаний и умений как готовых итогов человеческого познания, но и тех *способов усвоения*, которыми пользуется школьник, преобразуя социальный опыт в свой собственный. Более того, в ходе дискуссии вырабатывалось представление о том, что даже самое совершенное содержание способно «развернуться» своими развивающими гранями только при условии проработки соответствующих процессуальных характеристик обучения, представленных в его методах и приемах.

Требования, зафиксированные в новом наборе принципов обучения, и мнения, возникавшие по поводу них в процессе дискуссии, подвигали дидактику к трансформации представлений о соотношении обучения и развития, к переходу от причинно-следственного характера понимания связей между обучением и развитием, к их функциональному пониманию. Важно подчеркнуть, что вектор движения научного знания определялся переходом от описания характера структурных изменений, происходивших *в отдельно взятых компонентах процесса обучения*, которые в силу этого рассматривались как возможные *причины* развития, лежащие *внутри* самого процесса обучения (к примеру, в деятельности учителя, отбирающего содержание и методы обучения), к описанию характера структурных изменений *между основными компонентами процесса обучения*, к примеру, между деятельностью учителя и деятельностью ученика. Отмеченная трансформация научных подходов отражала осмысление дидактикой новых возможностей

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

обучения: не просто порождать какие-то изменения психики ребенка, а *проектировать* эти изменения в соответствии с теми целям, которые обучение ставит перед собой.

С учетом сказанного есть все основания рассматривать эту дискуссию как первоначальную заявку на выделение совокупности идей, способных определить векторы теоретической разработки отечественной дидактикой второй половины XX века представлений о развивающей роли обучения. В понимании сущности обучения постепенно стали открываться такие стороны и оттенки, которые обнажали его развивающую роль и привлекали внимание к проблеме развивающей функции обучения. Прежде всего имеется в виду постановка *проблемы соотношения учебной и научной форм познания* (усвоения и исследования) в обучении, интерес к которой возобновился в дидактике к началу 1950-х гг. и в дальнейшем оказывал существенное влияние на разработку как инструментальной, так и процессуальной составляющих развивающей функции обучения. Обращение к изучению вопроса о соотношении учебной и научной форм познания в той или иной степени было характерно для всего периода 1950-гг., что отражалось на изменении подходов к отношениям между усвоением и исследованием в обучении. От преимущественного обсуждения *различий* между ними, противопоставлявших усвоение и исследование, в первой половине 1950-х гг. (Лемберг Р.Г., Огородников И.Т. и др.) [207; 270 и др.] к постепенному выделению сущностных оснований для определения возможностей их сближения – во второй половине (Данилов М.А., Скаткин М.Н., Шапоринский С.А. и др.) [100; 360; 407 и др.]. Именно благодаря отмеченной динамике представлений происходило изменение дидактических подходов к пониманию структурных и качественных характеристик содержания образования. Так, к середине 1950-х гг. уже достаточно явно обнаружила себя идея рассмотрения содержания образования как важного дидактического инструмента развития школьников в обучении, как средства формирования у них базовых составляющих успешной исследовательской деятельности – овладение научными понятиями и их системами, посредством которых учащиеся могли бы выступать в обучении в роли исследователей [361; 100 и др.].

Благодаря этому дидактика переставала развиваться как теория процесса организации усвоения готового знания и начинала накапливать факты, позволявшие ставить проблему формирования активности

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

и самостоятельности мысли учащихся в процессе обучения как *центральной проблеме дидактики* [380; 173; 252; 373; 112; 109; 370; 394; 111; 10; 413; 254; 269 и др.]. Представленный подход не был совершенно новым для отечественной дидактики. Однако на предшествовавших этапах ее развития постановка проблемы активности и самостоятельности школьников не рассматривалась в контексте сущностных характеристик обучения, а потому и не могла быть представлена в формате развивающей роли обучения. Подчеркнем, что это стало возможным лишь к середине 1950-х гг. во многом благодаря интеграции педагогики с психологией, которая, углубляя представление о механизмах психического развития школьника в обучении, снабжала педагогику теоретическим обоснованием для разработки представлений о педагогической модели развивающей функции обучения. К середине 1950-х гг. в отечественной педагогике достаточно прочно утвердилось положение о том, что проектирование умственного развития школьника в обучении возможно только на основе знания механизмов протекания познавательной деятельности школьников и их использования для разработки педагогических средств развития мышления учащихся.

Дополнительные возможности в исследовании развивающих начал содержания образования возникали в связи с проникновением в педагогику идей деятельностного подхода, что ставило вопрос о необходимости расширения состава содержания образования за счет включения в него не только собственно предметных, но и *логических знаний и умений*, владение которыми обеспечивало осознанность и произвольность мыслительных действий учащихся в процессе усвоения учебного материала не только под непосредственным руководством учителя, но и в условиях самостоятельной познавательной деятельности. Как известно, в 1950-е гг. в отечественной педагогике произошла конкретизация задач обучения, с решением которых связывалось получение полноценного развивающего результата обучения: давать прочные и глубокие знания предметного и надпредметного (логического) плана, формируя широкие и многосторонние системы этих знаний, с одной стороны, и, с другой стороны, учить учащихся думать, формируя соответствующие логические умения, владение которыми обеспечивало школьникам готовность выступать субъектом отдельных познавательных действий.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Однако, несмотря на признание в дидактике положения о том, что логические знания и умения должны стать таким же важным предметом усвоения, как и предметные знания и умения, вопрос о выделении способов их обоснованного включения в состав содержания образования еще не выходил на уровень разработанной идеи. Так, не было определенности в обосновании необходимого состава логических знаний и умений, не удавалось еще установить возрастные критерии отбора состава логических знаний и умений, не были обнаружены возможности взаимодействия содержания различных учебных дисциплин в отношении формирования логических умений и т.п. Вместе с тем следует подчеркнуть, что постановка проблемы изменения принципов построения содержания образования в связи с его направленностью на формирование у школьника опыта осознанного выполнения отдельных мыслительных действий, а также оформление некоторых подходов к ее решению свидетельствовали о движении дидактики по пути разработки инструментальных аспектов развивающей функции обучения как особого дидактического объекта.

Проведенный анализ историко-дидактических материалов позволяет утверждать, что уже к концу 1950-х – началу 1960-х гг. в отечественной дидактике сложились важные предпосылки, которые обусловили возможность выхода концептуальных обобщений о развивающей функции обучения на теоретический уровень. Обнаружение уровневой природы познавательной активности школьника в обучении, выделение и качественное описание воспроизводящего и творческого типов познавательной активности, а также возникавшие первоначальные попытки уяснить их сущность и связь между собой [96; 336; 311; 113 и др.] выдвигали идею о том, что развивающая роль обучения не ограничивается только формированием у школьников опыта быть *субъектом отдельных познавательных действий* и ставили вопрос о перспективах разработки инструментальных и процессуальных характеристик развивающей функции обучения.

Существенный вклад в становление начального этапа процесса оформления теоретической концепции развивающей функции обучения внесли *опытно-экспериментальные дидактические исследования*, которые осуществлялись на протяжении 1950-х гг. (например, Н.Г. Дайри [94], а также проводившиеся под руководством Л.В. Занкова,

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина) [272; 135; 372 и др.]. Их значение в отношении исследуемой проблемы прежде всего определялось накоплением массива достоверных научных фактов, экспериментально подтверждавших наличие связей между способами проектирования отдельных сторон обучения и соответствующими изменениями психического развития школьников. Следует подчеркнуть, что они также выделяли и описывали частные условия и конкретные подходы к организации обучения, целенаправленно решавшего задачи развития познавательных сил учащихся. Результаты опытно-экспериментальных исследований создавали содержательную базу для последующих дидактических обобщений относительно устойчивых взаимосвязей между целями, содержанием и методами обучения, с одной стороны, и качественным изменением познавательных возможностей учащихся, с другой.

Так, многолетнее опытно-экспериментальное исследование под руководством Л.В. Занкова, начатое в 1952 г. и проходившее при активном участии ряда общеобразовательных школ г. Москвы, было направлено на выявление различных вариантов сочетания слова и наглядности в обучении, их сравнительной эффективности с точки зрения той умственной деятельности школьников, которую вызывали эти варианты. Был получен ряд достаточно убедительных данных, анализ которых позволил исследователям (например, Е.Я. Фортунатова, Д.М. Кирюшкин, М.В. Зверева, И.П. Товпинец и др.) интерпретировать зафиксированные у школьников изменения в умственном развитии как *закономерные результаты* специальным образом отобранных способов обучения [см., к примеру, 391; 167; 142; 385 и др.]. В исследовании было также обнаружено, что применение той или иной формы сочетания слова и наглядности вызывает психическую деятельность учащихся *определенного характера*, и что каждый из найденных в эксперименте вариантов конкретной формы сочетания слова и наглядности связан с более или менее значительными видоизменениями характера протекания познавательной деятельности школьников.

Рассмотрение этих выводов в контексте развития дидактических представлений о развивающей функции обучения позволяет нам утверждать, что результаты, полученные занковским коллективом, в существенной мере дополнили массив научно достоверных фактов, под-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

тверждавших справедливость следующих идей, важных для разработки способов проектирования обучения, максимально реализующего его развивающую функцию. С одной стороны, была экспериментально подтверждена безусловная зависимость развивающих результатов обучения от использованных в обучении методов обучения. С другой стороны, экспериментально подтверждалась целесообразность анализа эффективности методов обучения с точки зрения качественных характеристик той познавательной деятельности школьников, на организацию которой они направлены. Значение этих выводов для движения научных представлений о развивающей функции обучения мы видим в том, что они ориентировали дидактику на научное осмысление идеи вариативности хода обучения в зависимости от специфики протекания познавательной деятельности учащихся, постоянно модифицирующейся при видоизменении характера педагогических воздействий. Кроме того, исследование оказалось результативной попыткой обнаружения совокупности проверенных фактов из практики школьного обучения, подтверждавших, что не столько возраст учащихся, сколько *сам способ организации обучения, вся система обучения* обуславливают изменения в умственном развитии учащихся. При этом экспериментальное обоснование развивающей роли методов обучения ориентировало дидактику на разработку обновленных критериев систематизации методов обучения и делало проблему методов обучения перспективной для следующего этапа в развитии теоретических представлений о развивающей функции обучения. В этом отношении существенно, что сделанный М.В. Зверевой вывод о том, что «если ... школьника постоянно вести «на помочах», педагог, конечно, не выполнит удовлетворительно важной задачи продвижения развития ребенка» [142, с. 155], целесообразно рассматривать в качестве самого общего теоретического ориентира, который на перспективу определял подходы к разработке системы дидактических выводов о процессуальных характеристиках развивающей функции обучения.

В ходе экспериментального исследования ленинградских ученых по теме «Система учебно-воспитательной работы школы и развитие учащихся», проходившего под научным руководством Б.Г. Ананьева, также была зафиксирована зависимость развивающего результата обучения от качественного своеобразия деятельности учащихся. Одновре-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

менно была сделана попытка отразить это своеобразие на языке содержания образования посредством введения нового понятия «умение учиться» [263, с. 138; 289]. Полученные в исследовании результаты закладывали содержательную основу для последующего пересмотра состава содержания образования за счет дополнения его таким набором умений, которые лежали за пределами собственно предметной области знания и были связаны с формированием у школьников опыта самостоятельной организации своей познавательной деятельности. К примеру, в процессе эксперимента была обнаружена значимость для умственного развития учащихся таких умений, как думать над воспринимаемым учебным материалом, понимать то, что написано в книге или сказано учителем, решать задачу, применять известные правила, приемы, действия, уметь объяснить, а в дальнейшем и доказать правильность выбранного пути решения задачи и т. п. [289, с. 96]. Вместе с тем следует отметить, что разработка способов включения обозначенных умений в состав содержания образования еще не вставала как специальная исследовательская проблема.

Выделенные в исследовании уровни (ступени) освоения учащимися знаний – узнавание; воспроизведение обозначенного учителем знания; самостоятельное, вариативное (но ограниченное данной ситуацией) воспроизведение; применение знаний в новых условиях [там же, с. 130-131] – экспериментальными фактами подтверждали мысль о возможности целенаправленного развития школьников в условиях формирования их полноценной познавательной деятельности, которая не должна ограничиваться только усвоением готового знания. Тем самым создавались теоретические предпосылки для выделения самых общих ориентиров, которые определяли разработку дидактических представлений о специфике организации процесса обучения, максимально реализующего свою развивающую роль. Полученные выводы противостояли утвердившимся в педагогике 1950-х гг. представлениям об обучении как о передаче школьникам знаний в процессе организованного усвоения и обращали мысль на необходимость разработки педагогических условий использования в обучении таких форм познания, в основе которых лежала идея усиления самостоятельности школьников в решении усложнявшихся познавательных задач. Выявленные в ходе эксперимента уровни познания и их качественные характеристики, отражавшие динамику познавательной деятельности

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

учащихся, открывали дидактике путь к выработке способов конструирования систем учебных заданий, проектировавших целенаправленные изменения в умственном развитии учащихся. Однако эти перспективные подходы были реализованы в отечественной дидактике гораздо позднее.

Теоретические факты и выводы, важные в плане обогащения идейного ядра накапливавшихся теоретических представлений о развивающей функции обучения, содержали и результаты экспериментального исследования Н.Г. Дайри, посвященного сравнительному изучению способов организации проверки знаний учащихся [94]. В нем было убедительно доказано, что влияние приемов проверки на развитие учащихся объясняется существованием закономерной связи между определенным содержанием спрашивания, с одной стороны, и применяемым приемом спрашивания, с другой. Тем самым были экспериментально подтверждены положения о том, что: 1) развивающий результат проверки достигается в условиях единства содержательной и процессуальной ее сторон – один и тот же прием оказывает различное влияние на развитие учащихся в силу разницы используемого при этом содержания; одно и то же содержание спрашивания по-разному влияет на развитие в зависимости от использования различных приемов спрашивания; 2) развивающий результат достигается при любом приеме проверки, однако качество этого результата, определяемое мерой развития, может быть различным. Полученные Н.Г. Дайри факты и выводы, сделанные применительно к частному этапу процесса обучения, в известной степени выступали в качестве образца новой схемы педагогических обобщений, построенной на основе приоритетов развития школьника в процессе обучения. Вполне очевидно, внутри них уже угадывалась принципиальная возможность и необходимость разработки такой новой системы дидактических координат, которая бы базировалась на учете характера познавательной деятельности учащихся, закономерно зависящего от состава и структуры содержания образования и способов систематизации методов обучения.

Начатое в конце 1950-х гг. экспериментальное исследование, проводимое под руководством Д.Б. Эльконина в I и II классах школы № 91 г. Москвы, было направлено на поиски путей усовершенствования процесса обучения в начальной школе на основе развития умственных сил ребенка. В основе экспериментального обучения лежала идея

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

о необходимости расширения возможностей школьников в усвоении знаний и ускорении в этой связи темпов обучения. Уже к началу 1960-х гг. были получены первые результаты, раскрывавшие внутренние психологические механизмы выполнения обучением своей развивающей роли. Они способствовали переходу разработки представлений о развивающей функции обучения в новую фазу, для которой было характерно усиление теоретической направленности в выявлении особенностей дидактических механизмов опережающего влияния обучения на умственное развитие школьников.

Научные факты, накопленные в условиях психолого-педагогических экспериментов, выполняли важнейшую роль. С одной стороны, они способствовали обогащению эмпирической базы, значимой для будущих дидактических выводов. С другой стороны, они наталкивали исследователей на выбор отправных точек для последующих научных обобщений в рамках расширения и систематизации дидактических представлений о развивающей функции обучения.

Таким образом, проведенный анализ убеждает в том, что начальный этап процесса накопления научных представлений о развивающей функции обучения характеризовался развертыванием исследований в двух взаимосвязанных плоскостях – теоретической и опытно-экспериментальной. При этом каждая из них, внося свой специфический вклад, развивалась, поддерживая другую. В рамках теоретических дидактических исследований под углом зрения идеи соотношения обучения и развития происходило уточнение базовых научных понятий (обучение, содержание образования, методы обучения). В рамках опытно-экспериментальных психолого-педагогических исследований происходило накопление массива данных, в которых отражалось стремление изучить сравнительную эффективность отдельных, частных подходов к организации обучения, способного целенаправленно реализовывать не только познавательную, но и развивающую роль. В результате к началу 1960-х гг. в отечественной дидактике соотношение обучения и развития обнаруживало себя не только как явление, характеризовавшееся совокупностью разнородных качественных состояний, но и в существенной мере как научное понятие (развивающая функция обучения), требовавшее формально- и содержательно-логической идентификации в рамках предмета педагогики.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Более того, есть достаточные основания утверждать, что к началу 1960-х гг. в отечественной педагогике были намечены контуры качественно новых подходов в разработке дидактических представлений о развивающей функции обучения. Принципиальные характеристики этих подходов были связаны с разработкой проблемы формирования самостоятельности и творческой активности школьников в обучении, которая, как отмечалось на Всесоюзном совещании по вопросам дидактики (ноябрь-декабрь 1960 г.), приобретала ранг *основной проблемы дидактики* [61]. Подобная установка фактически означала выдвигание таких теоретических ориентиров, которые лежали в плоскости будущих исследовательских решений и по-новому представляли традиционно сложившееся в педагогике толкование соотношения между усвоением знаний и развитием учащихся в обучении. Главным из этих новых ориентиров, как было признано на совещании по вопросам дидактики, можно считать идею «усвоения через развитие» (Монозон Э.И.), что изменяло ракурс разработки дидактической проблематики с акцентом на развивающую роль обучения и диктовало необходимость рассмотрения усвоения знаний как *продукта и закономерного следствия управляемого учителем развития школьников*, вооружения их методами познания, формирования у них исследовательских навыков, самостоятельной инициативы и пробы в преодолении познавательных трудностей (М.А. Данилов). Утвердившееся к тому времени в отечественной дидактике представление об обучении как двухсторонней деятельности, попытки теоретического обоснования закономерностей учебного процесса и на этой основе выделения педагогических условий, при которых развитие учащихся в процессе обучения протекает наиболее интенсивно, а также закрепившееся в дидактическом сознании представление о новой системе принципов обучения, в которых в нормативном плане раскрывалась схема развивающего обучения – все это в полной мере свидетельствовало об окончании начального этапа накопления фонда исходных представлений о развивающей функции обучения и о переходе его на новую фазу. Внешним показателем этого перехода к следующему этапу по сути выступало проведение Всесоюзного совещания по дидактике, на котором нацеленность на разработку педагогических средств проектирования развивающего

результата обучения была сформулирована не в качестве второстепенной проблемы, а как вопрос ключевой важности, решение которого определяло перспективы развития дидактического знания в целом.

### **3.2. Оформление базовых теоретических оснований, готовящих почву для дидактической концептуализации развивающей функции обучения**

Хронологическое начало следующего этапа процесса накопления дидактических представлений о развивающей функции обучения мы связываем с началом 1960-х гг., временем, когда в понимании целей общего среднего образования обнаружились существенные содержательные изменения. Перестройка отечественной системы образования начала 1960-х гг., ориентировавшая педагогическую практику на усиление связи школы и жизни, на соединение познавательной и практической деятельности школьников, выступала в качестве мощного социокультурного источника постановки в педагогической науке таких исследовательских задач, которые были связаны с разработкой способов проектирования обучения именно в контексте его развивающей функции. Сама жизнь и масштабность производимой в стране перестройки системы образования ставили вопрос об малопродуктивности только эмпирического пути решения проблемы развивающей функции обучения и об усилении значимости другого подхода, теоретического по своей сущности.

Следует подчеркнуть, что содержание социального заказа школе начала 1960-х гг., выводившее отечественную дидактику на осмысление неоднозначности и многомерности возможных развивающих результатов обучения (к примеру, логическое мышление, активное мышление, самостоятельное мышление, проблемное мышление), одновременно ставило вопрос о теоретической систематизации принципов структурирования содержания образования и отбора методов обучения, определявших соответствующие инструментальные и процессуальные характеристики развивающей функции обучения. Основная линия этой систематизации определялась движением научного знания от разработки способов организации сознательного усвоения учащимися

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

учебного материала (формирование у школьника опыта быть субъектом отдельных познавательных действий) к разработке способов обучения школьников инициативной, самостоятельной познавательной деятельности, которая все в большей мере приобретала творческий характер (формирования у них опыта быть субъектом целостной познавательной деятельности). Подобные исследовательские ракурсы отражали внутреннюю необходимость дидактики в достижении теоретической цельности знания о единстве содержательных, инструментальных и процессуальных сторонах развивающей функции обучения, что свидетельствовало о том, что в отечественной дидактике 1960-х гг. развивающая функция обучения, поднимаясь на уровень теоретической разработки, начинала идентифицировать себя в качестве особого дидактического объекта, все в большей мере ассоциируясь не с попутной исследовательской проблематикой, а приобретая статус отдельного направления научных поисков.

В 1960-х – начале 1980-х гг. специфика процесса обогащения представлений о развивающей функции обучения состояла в выделении базового набора дидактических идей и положений, которые составляли теоретическое ядро для возможности перспективной концептуализации представлений о развивающей функции обучения. Подобные результаты стали возможными благодаря ряду обстоятельств. Прежде всего имеется в виду действие тех основных внутринаучных тенденций, которые определяли изменения, происходивших внутри самого дидактического знания.

В рассматриваемый период разработка проблематики развивающей функции обучения была в существенной мере обусловлена влиянием *общенаучной идеи целостности*, с которой связывались центральные тенденции движения научного знания рассматриваемого периода. Суть ее состояла в требовании *целостного* рассмотрения изучаемых явлений, предполагавшего раскрытие их структуры, закономерностей и сущностных характеристик [28]. В дидактике отмеченная тенденция прежде всего обнаруживала себя в возникновении таких новых понятий, в которых на уровне научных обобщений фиксировалось понимание обучения как целостности, предусматривавшей единство многих функций, в том числе и развивающей. В качестве одного из таких новых понятий, определявших специфику научных дидактических обобщений в отношении развивающей функции обучения начиная с

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

1960-х гг. и вплоть до конца XX века, можно выделить понятия *типа обучения* [365; 363; 244 и др.] и *дидактической системы* [134]. В этом смысле примечательно, что вслед за Л.В. Занковым дидактика и частные методики начинали оперировать понятием *дидактическая система*, которое использовалось как по отношению к обучению в целом [184; 78 и др.], так и применительно к структурно целостному представлению о его отдельных сторонах, когда речь шла, к примеру, о системе методов обучения, системе познавательных задач, о содержании образования как системе соответствующих элементов и т. п. [215; 255; 309; 379 и др.]. Следует признать, что проявлением целостного подхода к обучению выступала и разработка идеи оптимизации обучения [18].

Применительно к проблеме развития мышления школьников в обучении идея целостности обуславливала изменение базовой исследовательской схемы, определявшей подходы к изучению роли обучения в развитии мышления школьников, которая сложилась еще в 1950-х гг. и основывалась на выделении в содержании образования совокупности *отдельных логических умений* и на накоплении *разрозненных приемов обучения*, обеспечивавших выработку у школьников навыков «правильного» мышления, надлежащего пользования формами, законами, правилами и операциями логики [см., к примеру, 59; 351; 386; 299; 95; 1; 178; 22 и др.]. В отличие от этого в дидактике начала 1960-х – начала 1980-х гг. достаточно четко обнаружилась попытка ориентироваться на особенности *целостной* структуры мышления, что позволило исходить из понимания мышления как деятельности и использовать это в качестве научной основы для разработки способов проектирования *целостного* процесса обучения, моделирующего эту структуру [см., к примеру, 4; 388; 108; 417; 245; 128 и др.].

Благодаря отмеченным обстоятельствам в дидактике 1960-х – начала 1980-х гг. обозначилось движение к уменьшению описательности в разработке вопросов содержания образования, методов обучения и способов обоснования функционирования целостных дидактических систем. Это позволяло не ограничиваться выделением отдельных приемов активизации мышления школьников в обучении, описанием частных подходов к изменению содержания образования, а создавало основу для постановки вопроса о научной разработке *новых принципов*

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

*проектирования* такого обучения, которое на уровне структурных изменений гарантировало совершенствование процессов мышления школьников, *рост «производительности» их умственного труда в целом*. Продуктивность подобных подходов к разработке проблематики развивающей функции обучения во многом определялась влиянием на дидактическое знание сформировавшейся идеи о необходимости *сближения в обучении учебного и научного познания* как двух разных форм познавательной деятельности, в равной мере имеющих отношение к обучению и представлявших качественно различные уровни познавательной деятельности школьников. Следует подчеркнуть, что утверждению этих идей в педагогике способствовали и положительные результаты экспериментальных *психолого-педагогических исследований* (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, С.Ф. Жуйков, Н.А. Менчинская и Д.Н. Богоявленский и их сотрудники). Несмотря на известное расхождение исходных теоретических установок, а также аспектов, в которых велись отмеченные выше эксперименты, полученные при этом результаты совершенно согласованно свидетельствовали о наличии больших возможностей обучения не только в принципиальном улучшении приобретаемых школьниками знаний и умений, но и в достижении значительно более высокого уровня умственного развития по сравнению с тем, как оно понималось в традиционно сложившихся подходах к организации обучения. Существенными были и те данные экспериментального обучения, которые показали, что возросшие возможности школьников обнаруживались прежде всего в *продуктивной познавательной деятельности*, которая обуславливалась не столько наличием у школьников логических умений, сколько способностью *преодолевать познавательные трудности* в процессе решения познавательных проблем.

Однако способы педагогической интерпретации механизмов развития продуктивных процессов мышления, выявленных в психолого-педагогических экспериментах, не попадали в фокус исследовательского внимания психологов. Тем самым актуализировалась необходимость соответствующих педагогических разработок, которые бы могли на языке дидактики «расшифровать» идею *развития познавательной деятельности школьников*, ориентировавшую дидактику на выяснение *новых принципов проектирования такого обучения*, которое уходило

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

от доминанты репродуктивной познавательной деятельности школьников и ставила акцент на *формировании опыта продуктивной познавательной деятельности*.

Как видим, в дидактике 1960-х – начала 1980-х гг. идея развития познавательной деятельности школьников в обучении оказывалась ведущей не только по отношению к обновлению научных представлений об *инструментальной стороне* развивающей функции обучения, раскрывавшей специфику состава содержания образования, отбора методов и приемов обучения, которые способны проектировать познавательную деятельность школьников в форме научного познания, но и по отношению к ее *процессуальной стороне*, раскрывавшей специфику соответствующих динамических характеристик обучения. Уже к середине 1960-х гг. внутри дидактики произошла такая трансформация ее базовых исследовательских ориентиров, которая по сравнению с периодом 1950-х гг. изменяла трактовку ведущих дидактических вопросов «*чему учить?*» и «*как учить?*», усиливая их развивающий смысл. Именно в этом плане можно полностью согласиться с мнением тех исследователей, которые определяли отечественную дидактику 1960-х гг. как качественно новый этап ее развития, который на теоретическом уровне ставил и решал проблемы развивающей функции обучения [134; 372; 49; 277 и др.]. В основе обновления исследовательских ракурсов следует признать выдвигание проблемы *целенаправленного формирования продуктивного (творческого) мышления* школьников в обучении, формирования у них на этой основе опыта осуществления продуктивной познавательной деятельности, которая в обучении проявлялась в форме научного познания. Подобный подход, разработка которого изначально осуществлялась с ориентацией не на внешние, а на внутренние характеристики познавательной деятельности учащихся, на учет типа мышления и базовых механизмов ее протекания [65; 96 и др.], создавал содержательную основу для обогащения представлений об инструментальной и процессуальной сторонах развивающей функции обучения, что обеспечивало базу для теоретической систематизации накопленных научных знаний о развивающей функции обучения в целом.

Движение научного знания в отечественной дидактике 1960-х – начала 1980-х гг. обеспечивалось двумя важнейшими источниками, от-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

личавшимся по своим качественным характеристикам. Речь идет о *передовом педагогическом опыте* и о *научно-теоретической разработке способов модернизации процесса обучения*. Каждый из этих источников играл свою особую роль в отношении обогащения представлений о развивающей функции обучения в ситуации, когда требования социального заказа существенно обновляли представления о целях обучения.

Пополнение фонда эмпирических фактов, формировавшее *эмпирический базис* для перспективной концептуализации научных представлений о развивающей функции обучения, проходило в условиях широко развернувшейся по всей стране после выхода Закона о связи обучения с жизнью (дек. 1958 г.) работы по накоплению *передового педагогического опыта*, который был направлен на дальнейшее повышение уровня общего образования в аспекте формирования у школьников способности свободно применять приобретенные знания при решении разнообразных задач, выдвигаемых жизнью и практической деятельностью. Наиболее успешно эта работа проходила в школах Липецкой и Ростовской областей, а также в Татарской АССР [234; 245; 62; 63; 84; 265; 245; 268; 54; 150; 264; 331; 362 и др.]. Складывавшейся педагогический опыт на практике демонстрировал многообразие отдельных, еще не систематизированных педагогических решений, связанных с достижением качественно более совершенных результатов умственного развития учащихся, которое проявлялось в расширении реальных возможностей школьников действовать оригинально, обнаруживая все больше инициативы и творчества. Вместе с тем все эти частные варианты организации обучения были объединены стремлением учителей добиться целостности учебного процесса для обеспечения непрерывного продвижения учащихся в развитии посредством постоянного совершенствования способов применения знаний. Способствуя постоянному углублению приобретаемых знаний, подобный подход обеспечивал усиление самостоятельности школьников в познании и одновременно подчеркивал ограниченность традиционно доминировавшей в обучении познавательной деятельности исполнительского характера. Все это способствовало накоплению массива эмпирических положений и выводов, заставлявших ставить вопрос о том, что направленность учебного процесса на развитие познавательной самостоятельности учащихся предполагает *нарушение сложившейся схемы*

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

*традиционного обучения*, основанного на доминировании репродуктивной познавательной деятельности учащихся. Так, главный смысл применения комментированных упражнений липецкие учителя видели в том, чтобы ставить учащихся перед необходимостью самостоятельного принятия решения, самостоятельного определения того, где и какое правило нужно применить. В опыте казанских учителей также важное место занимала организация самостоятельного приобретения учащимися новых знаний на основе обогащения их жизненных представлений, усвоенных ранее знаний, изучения учебника и других источников информации. При этом очень большую роль играла система вопросов и заданий учителя, побуждавших учащихся к самостоятельным поискам нужных фактов и способов аргументации выдвигаемых выводов.

Существенно, что наблюдавшиеся у школьников отдельные сдвиги в сторону усиления самостоятельности и продуктивности их мышления расценивались учителями в контексте перестройки базовых требований к организации обучения. Проводимые учителями наблюдения убеждали в ограниченности возможностей частичной модернизации обучения, направленной на целенаправленное формирование продуктивного мышления школьников, и ориентировали на необходимость поиска конкретных способов, которые позволяли изменять общую схему развертывания процесса обучения. Так, для учителей школ Ростовской области характерной была постановка перед учащимися учебных задач в виде сформулированных учителем проблем, обнажавших познавательное противоречие. Их разрешение, в отличие от традиционной организации усвоения учащимися ограниченных порций учебного материала, выделяемых и предъявляемых учителем, ориентировало не на последовательное (линейное), а на одновременное осуществление школьниками и усвоения нового, и его закрепления и углубления. Такой подход не укладывался в сложившуюся схему понимания традиционного обучения, поскольку он требовал от учащихся не простого воспроизведения знаний, а их вариативного применения в относительно обновленных условиях, заданных учителем через содержание учебных проблем. Однако следует подчеркнуть, что это, хотя и приводило к совершенствованию качества *результатов* усвоения, однако принципиально не изменяло *качество самой познавательной деятельности* учащихся, поскольку не способствовало формированию у

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

школьников проблемного мышления, связанного с их включением в *самостоятельное выделение и формулирование* проблем, что, по мнению психологов, было необходимо для «запуска» механизмов продуктивного мышления.

По сути дела, накапливавшийся передовой педагогический опыт представлял собой попытки учителей и методистов, разнообразить способы активизации мышления учащихся на основе повышения эффективности усвоения знаний за счет сочетания репродуктивных и продуктивных процессов мышления школьников, оставаясь при этом в рамках традиционного типа обучения. Однако важным было то, что изучение передового опыта и его обобщение шло от выявления *внешних закономерностей* активизации учебного процесса в системе «учитель-ученик» (связь с жизнью, структура урока, различное сочетание методических приемов и т.д.) к выделению *внутренних закономерностей*, проявляющихся в системе «ученик – учебный материал» (логическое содержание вопроса и познавательной задачи, активизирующее мышление учащихся и направляющее их на «открытия», на самостоятельное усвоение, закрепление и применение знаний). В этом смысле нельзя недооценивать тот вклад в развитие представлений о развивающей функции обучения, который внесли результаты передового педагогического опыта. Он состоял в разрушении сложившихся в 1950-х гг. стереотипов в понимании развивающей роли обучения, которые складывались под влиянием формально-логического взгляда на процессы мышления, и тем самым сдвигал акценты в сторону диалектического подхода, который акцентировал внимание на значимости внутренних противоречий, разрешение которых создавало источник для развития мышления. Теоретическое осмысление системы работы лучших учителей побуждало к обнаружению *общего принципа* перестройки подходов в активизации познавательной деятельности учащихся, подчеркивая необходимость поисковой деятельности, требующей *напряжения интеллектуальных сил* школьников, вызываемого, главным образом постановкой проблемных вопросов, проблемных познавательных задач и учебных заданий исследовательского характера. Это напряжение, возникавшее в столкновении с трудностью, в процессе осмысления нового факта или понятия как необходимого момента развития имеющихся знаний, и характеризующееся наличием проблемной ситу-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ации, начинало рассматриваться в качестве ключевого момента, который, по мнению психологов, определял «запуск» стартового психологического механизма для формирования у школьников опыта продуктивной познавательной деятельности.

Очевидно, результаты изучения и обобщения передового педагогического опыта выступали как мощная эмпирическая база для разработки *нового типа обучения*, основанного на приоритете проблемного мышления, а потому и могущего обеспечивать более высокий уровень достигаемых при этом развивающих результатов. В противовес сложившимся ранее подходам, выражавшим логику *количественных* изменений внутри традиционного, объяснительно-иллюстративного типа обучения, которая проявлялась в расширении массива приемов деятельности учителя, активизировавшего извне познавательную деятельность школьников, в передовом педагогическом опыте формировалось понимание необходимости *качественных* изменений в организации обучения. Поиск этих изменений шел в области внутренних характеристик осуществляемой школьниками познавательной деятельности с точки зрения изменения самого *характера их познавательной деятельности*. Поэтому в результате обобщения передового педагогического опыта обнаруживался новый ракурс для перспективных теоретических обобщений в отношении разработки инструментальной и процессуальной сторон развивающей функции обучения. Речь идет о том, что на первый план выходили такие качественные характеристики познавательной деятельности школьников, которые проявлялись в направленности обучения на формирование у них опыта исследовательской познавательной деятельности, связанной с умением *выделять, осознавать, формулировать и самостоятельно преодолевать* ситуации познавательных затруднений. Очевидно, что именно уяснение значения проблемной ситуации, а также психолого-педагогических закономерностей, характерных для полноценной познавательной деятельности, продуктивной по своей сущности, намечало возможность формулирования обновленных теоретических положений, которые обеспечивали постепенное углубление научных представлений о развивающей функции обучения.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что внутри передового педагогического опыта скорее только эмпирически намечались, а не форму-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

лировались на уровне теоретических положений такие выводы, которые позволяли видеть в нем наряду с единичными и отдельными фактами и общие устойчивые связи, открывавшие возможность осмысливать эти факты в контексте концептуальных представлений о развивающей сущности обучения. В данном случае уместно напомнить важное методологическое положение о том, что правильное, т. е. обладающее прогностической силой, научное обоснование обучения не может быть осуществлено только с ориентацией на обоснование эффективности уже *имеющегося* педагогического опыта (В.В. Краевский). Поэтому сложившийся в начале 1960-х гг. интересный и разнообразный педагогический опыт нельзя рассматривать в качестве единственного источника, из которого *сами по себе* следовали обновленные теоретические представления о развивающей функции обучения. Однако отмеченное обстоятельство не умаляет значения передового опыта как источника пополнения эмпирического базиса для последующих теоретических осмыслений.

Переход отечественной дидактики 1960-х – начала 1980-х гг. на теоретический уровень концептуальной разработки развивающей функции обучения являлся естественным продолжением этих педагогических поисков, но обеспечивался на основе *научного проектирования* проблемного обучения как особого типа обучения, противостоящего по своей развивающей роли объяснительно-иллюстративному типу обучения [355; 243; 224 и др.]. Процесс разработки дидактикой педагогической модели проблемного обучения осуществлялся на строгой психологической основе как процесс *моделирования* дидактическими средствами закономерностей проблемного мышления, выделенных С.Л. Рубинштейном и раскрывавших внутренние механизмы продуктивного мышления как процесса освоения познающим субъектом нового в условиях выделения, осмысления и разрешения познавательных противоречий. Видимо именно в силу этой тесной связи с психологическим обоснованием в условиях, когда опыт интеграционных взаимодействий дидактики с психологией еще не до конца был освоен, подходы к разработке проблемного обучения зачастую не достигали собственно дидактического уровня, а оставались преимущественно в рамках предмета психологии. Так, исследование Н.К. Жерносекова, посвященное, в частности, изучению процесса обучения в контексте

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

его развивающего результата [115], как справедливо отмечали критики, застряло на этаже «психологического анализа проблемы» [см.: 232]. К примеру, важнейшее положение, которое предлагал Н.К. Жерносеков, состояло в следующем: «Зная структуру умственной деятельности, мы можем перевести ее в процесс, а в соответствии с последним организовать обучение» [115, с.106]. Но как организовать обучение с ориентацией на получение развивающего результата, каким образом обновленная структура учения соотносится со структурой обучения – все эти собственно дидактические аспекты, разработка которых способствовала углублению научных представлений о развивающей функции обучения, в книге не получили освещения. В результате возникла ситуация, когда обновление совокупности дидактических понятий за счет понятий из психологии, отражавших новые, развивающие ракурсы обучения как *явления*, одновременно не способно было привести к соответствующему отображению новых сторон *сущности* обучения [184, с. 172]. Тем самым такое обновление лишь на эмпирическом уровне содействовало расширению представлений о развивающей функции обучения, т. е. в той мере, в какой оно помогало более полно представить развивающую функцию обучения со стороны явления. При этом из поля зрения дидактики уходила возможность постичь сущность развивающей функции обучения в системе отношений, свойственных предмету дидактики: единства преподавания и учения как главного дидактического отношения, лежащего в основе движения научного познания от абстрактного к конкретному; единства содержательной и процессуальной сторон обучения; единства двух аспектов обучения, в которых оно выступает в системе научного знания – обучение как объект изучения и обучение как объект конструирования [там же, с.174]. В обозначенном контексте важно отметить, что возникшие модельные представления о новом типе обучения изначально предопределяли теоретический характер тех базовых положений, которые формировали содержательную основу для будущей концептуализации представлений о развивающей функции обучения [80; 334, с.119].

Разработка теоретической модели проблемного обучения осуществлялась в единстве его содержательных и процессуальных аспектов, что позволяет делать вывод о ее дидактической принадлежности. С одной стороны, в поле зрения попадала разработка дидактической

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

модели содержания образования, ориентированного на формирование продуктивного мышления в условиях исследовательской познавательной деятельности [237; 219; 314; 379 и др.]. С другой стороны, в дидактике особое внимание было сосредоточено на теоретическом обосновании таких *методов* и приемов обучения, которые исходили из специфики механизмов продуктивного мышления, а поэтому и были ориентированы на целенаправленное формирование продуктивной познавательной деятельности школьников, основанной на доминировании проблемного мышления [233; 193; 215; 242 и др.].

Динамика научной разработки проблемного типа обучения в дидактике 1960-х – начала 1980-х гг. определялась движением научных положений от обоснования отдельных сторон и характеристик процесса обучения, реализовавших специфические особенности психологического механизма формирования продуктивного мышления школьников в обучении (к примеру, изучение особенностей репродуктивных и творческих заданий в обучении, выделение способов их сочетания, разработка уровней усвоения содержания образования, уровней познавательной самостоятельности школьников в обучении, изучение вариантов применения исследовательского метода в обучении и т.п.), к построению целостной дидактической модели нового типа обучения. Это было связано с тем, что все эти подходы не были разрозненными. Они объединялись общей теоретической направленностью на разработку, сначала по частям, а потом и на уровне целостной дидактической системы, *новой схемы развертывания особого типа обучения*, который в дальнейшем получил название «проблемно-развивающий тип обучения».

В отличие от традиционного обучения, в рамках которого осознание дидактикой развивающей функции обучения выстраивалось недостаточно динамично, преимущественно в связи с идеей активизации мышления школьников, новый тип обучения *изначально проектировался* в рамках теоретической модели развивающей функции обучения под влиянием принципа проблемности, который одновременно принадлежал и области психологии мышления и области психологических основ обучения. Именно требования принципа проблемности целесообразно рассматривать в качестве базового концептуального положения, которое выводило разработку представлений о развивающей

функции обучения на теоретический уровень. В данном случае мы опираемся на точку зрения Б.Г. Гершунского о ведущей роли принципов обучения в непрерывном процессе обогащения и углубления теоретического познания в области дидактики, поскольку «именно на их основе зарождаются, набирают силу, приобретают категориальный характер и проверяются на практике наиболее существенные эмпирические зависимости, создающие необходимые предпосылки для формирования полноценных дидактических теорий» [77, с. 46].

Принцип проблемности, выступая в качестве ключевой теоретической установки в дидактике рассматриваемого периода, вытекавшей из идеи сближения учебного и научного познания школьников в обучении, по сути дела играл роль гносеологического и онтологического критерия, использованного дидактикой в процессе обоснования направления обогащения знаний о развивающей функции обучения, их теоретической систематизации, объяснения и оценки [222]. Его роль состояла в регулировании процесса получения научного знания об инструментальной и процессуальной составляющих развивающей функции обучения на основе переориентации дидактики от учета *внешних характеристик* обучения (источники получения знаний, многообразие используемых методических приемов, варьирование форм организации обучения и т.д.) к выделению его *внутренних сторон*, состоящих в фиксации взаимосвязи между выдвигаемыми развивающими задачами обучения и необходимым для их достижения проблемным по своей сути характером организуемой в обучении познавательной деятельности учащихся. Обосновывая общую схему развертывания обучения, подчиненного целям формирования опыта исследовательской познавательной деятельности школьников и развития проблемного мышления в обучении, принцип проблемности утверждал, что если цели обучения определяются приоритетом развития продуктивных начал мышления школьников в познании, то разработка способов их достижения должна подчиняться логике «проблематизации», которая утверждала приоритет идеи сближения научного и учебного (усвоения) познания в обучении как в отношении принципов отбора содержания, так и применительно к системе используемых методов и приемов обучения.

Углубление исследовательских позиций в разработке проблемы *содержания образования* в дидактике начала 1960-х гг. изначально

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

стимулировалась поиском варианта научного обоснования способов совершенствования учебных планов, учебных программ и школьных учебников в связи с потребностью приближения содержания школьного образования к уровню современной науки. В сущности, можно утверждать, что процесс *выработки новых принципов* теоретического осмысления структуры и состава содержания образования проходил в масштабном эксперименте начала 1960-х гг. по обновлению содержания школьного образования, в котором впервые так тесно объединили усилия наиболее яркие представители частных областей научного знания, педагоги, психологи и методисты, а также школьные учителя. К середине 1960-х гг. в отечественной дидактике в целом получила признание трактовка содержания образования, в которой подчеркивалась его развивающая сущность. В отличие от 1950-х гг. (когда по сути дела речь шла не о содержании образования, а о содержании *обучения*) оно стало приобретать образовательные оттенки и определяться как система предметных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает наряду с другими задачами и *развитие умственных способностей* учащихся [276, с. 67]. Однако уже в процессе обсуждения проектов новых учебных программ в первой половине 1960-х гг. со всей очевидностью осознавалась «нетехнологичность», а потому и малая перспективность такого чрезмерно обобщенного толкования, по-прежнему сводящего содержание образования к привычному набору составляющих его компонентов – знаний, умений и навыков – и по сути дела отождествлявшего понятия «содержание образования» и «содержание обучения». Очевидно, во многом именно из-за этого обстоятельства в рамках проходившей в те годы дискуссии по проблеме соотношения науки и учебного предмета И.А. Маркушевич подчеркивал, что «до сих пор мы не имеем сколько-нибудь разработанных и приведенных в систему общих научных принципов решения проблемы содержания образования» [256, с. 21]. Однако практику создания проектов новых учебных программ и учебников в начале 1960-х гг. можно рассматривать как значимую составляющую общего процесса постепенного теоретической систематизации представлений о развивающей функции обучения. В данном случае важно то, что именно условия столкновения разновариантных представлений о содержании школьных учебных предметов, актуализировали сравнительно-сопостави-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

тельный план анализа равновозможных (но неодинаковых) систем построения их содержания. Тем самым они с наибольшей силой стимулировали постановку ряда насущных вопросов, требовавших поиска собственно дидактических решений в отношении выработки принципов обновления содержания образования:

- почему далеко не всегда усвоение школьниками знаний и умений влечет за собой развитие их познавательных сил и познавательной самостоятельности?

- почему при одинаковости осваиваемых знаний и умений вместе с тем не всем учащимся гарантировано развитие продуктивного, проблемного мышления?

- какое дополнительное содержание необходимо освоить школьнику для того, чтобы он стал способным к продуктивной познавательной деятельности, в большей степени соответствовавшей механизмам исследовательской деятельности?

Отметим, что обозначенные вопросы, по сути дела выводили дидактику на необходимость обновления представлений о *составе содержания образования* и на обогащение набора теоретических ориентиров, которые соответствовали подходам к проектированию (построения) учебных программ и учебников, нацеленных на повышение уровня умственного развития школьников в обучении, т. е. на формирование их продуктивного, проблемного (научного) мышления. Между тем внутренний механизм научных поисков в решении этой проблемы отличался сложностью и неоднозначностью взаимоотношений дидактики и частных методик. Нельзя не учитывать того, что в начале 1960-х гг. в связи с разработкой и экспериментальной проверкой новых программ по различным учебным предметам центр тяжести в поиске принципов формирования содержания учебных предметов переместился из дидактики в частные методики. Следует признать, что в области частных методик были проведены глубокие исследования и сделаны выводы, которые представляли интерес не только для данной, но и для смежных методик. Методистами была обнаружена большая развивающая роль ряда частных подходов, которые использовались в программах и учебниках по конкретным учебным предметам, но не были еще осмыслены на уровне дидактических обобщений, т. е. в контексте рассмотрения состава и структуры компонентов содержания образования:

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

- уменьшение описательности и усиление теоретических подходов за счет развертывания учебного материала по принципу от общего к частному. При этом усвоение системы общих понятий и общих принципов действия, характерных для данной области научного знания, являлось основанием систематизации многообразия конкретизирующих их частей. Оно обеспечивало формирование *теоретического отношения* школьников к окружающей действительности, отношения, основанного не на эмпирических житейских представлениях, а на требованиях анализа свойств вещей в форме научных понятий [90; 168; 310; 2; 280; 330 и др.];

- необходимость формирования у школьников умений осуществлять целенаправленное наблюдение, сравнение и классификацию изучаемых объектов и явлений, умений устанавливать причинно-следственные связи, приводить доказательства правильности мыслей и другие логические умения [333; 137; 324; 9; 337; 228; 165; 240 и др.];

- знакомство школьников с общими методами познания, а также методами, специфичными для отдельных областей знания [418; 421; 117; 387; 11; 67 и др.];

- акцентирование связи научного знания с жизнью и использование этой связи не только как иллюстрации, а в качестве источника новых знаний, как средство выделения учебных проблем в жизненных ситуациях [346; 16; 405; 85 и др.];

- использование различных приемов, дозирующих степень и характер внешней помощи учащимся в процессе преодоления возникающих в ходе усвоения затруднений [333; 324 и др.].

В целом можно с уверенностью сказать, что накопление опыта создания и экспериментальной проверки новых учебных программ и учебников, ориентированных не только на усвоение знаний, но и на формирование продуктивных форм мышления школьников, создавало богатую базу частно-методических выводов для выработки дидактических обобщений относительно возможных способов решения вопроса о расширении структуры и состава содержания образования с целью использования его как средства формирования опыта продуктивной познавательной деятельности школьников в обучении. Именно в этом смысле важным был вывод М.Н. Скаткина, который, подводя итоги дискуссии «Наука и учебный предмет», организованной в 1965 г. журналом «Советская педагогика», говорил о большом сдвиге в развитии

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

представления о содержании учебного предмета в сторону его «педагогизации». В частности, подчеркивалось, что учебный предмет не сводится к простой совокупности законов, понятий и методов науки, а включает в себя другие важные компоненты, специально создаваемые для решения задач обучения и воспитания в соответствии с учебными целями [256, с. 24]. В результате в ходе дискуссии был обозначен новый набор структурных элементов, которые должны входить в содержание учебного предмета:

1) важнейшие факты, понятия, законы, теории науки, в том числе и новейшие, доступные для сознательного усвоения учащимися данного класса;

2) мировоззренческие идеи, этические и эстетические нормы, идеалы, формируемые на материале данного учебного предмета;

3) методы исследования и научного мышления, которыми должны овладеть учащиеся и без которых невозможно само усвоение знаний;

4) некоторые вопросы истории науки, сведения о ее выдающихся деятелях, что оказывается важным и в воспитательном отношении, и для развития интереса к науке;

5) умения и навыки, в том числе умение применять знания;

6) способы познавательной деятельности, логические операции, мыслительные приемы, которыми должны овладеть учащиеся;

7) показатели развития способностей, чувств, необходимых для участия в широком диапазоне видов деятельности.

Новые принципы структурирования содержания учебных предметов обладали рядом достоинств в плане проектирования содержания образования как дидактического средства развития продуктивного мышления школьников в обучении. Базовые положения этих принципов исходили из *родства логики учебного предмета с историей развития общечеловеческого научного познания и со ступенями познавательной деятельности школьников* и тем самым в явном виде представляли дидактический инструмент формирования у школьников опыта продуктивной познавательной деятельности, основанной на продуктивном, проблемном мышлении. Актуализировалась необходимость разработки способов включения проблемного мышления и опыта исследовательской познавательной деятельности в состав содержания образования в *качестве обязательного компонента*, который к

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

тому же нуждался в специальной конкретизации своего содержания на уровне дидактического знания. Ситуацию, сложившуюся в дидактике к середине 1960-х гг., можно считать достаточно убедительным показателем изменения качества подходов к разработке проблемы содержания образования, что обнаруживалось в выделении базовых теоретических положений, которые определяли переход на теоретический уровень концептуализации представлений о развивающей функции обучения. В отличие от предыдущих периодов, когда усовершенствование учебных программ и учебников находилось преимущественно в компетенции методистов или представителей соответствующих областей науки, а развитие продуктивного мышления рассматривалось *лишь как цель обучения*, достижение которой специально *не сопровождалось* выдвижением соответствующих теоретических принципов изменения структуры и дополнения состава содержания образования, начиная со второй половины 1960-х гг. разработка обновленного структурного представления о содержании образования на уровне учебного предмета и учебника становилась предметом собственно дидактического осмысления [237; 53; 126; 182; 229; 379 и др.]. При этом важно было то, что в основе такой разработки лежали базовые установки о производности содержания учебного предмета от целей обучения, что обусловливало различия структуры и наполнения учебного предмета.

Уже к началу 1970-х гг. фокус исследовательского внимания в разработке проблемы содержания образования переместился из плоскости частных методик в сферу собственно дидактических исследований. В центре внимания оказывался сам *процесс разноуровневого формирования содержания образования*, усвоение которого (т. е. содержания образования) школьниками обеспечивало им готовность к продуктивной познавательной деятельности (Зорина Л.Я., Лернер И.Я., Краевский В.В., Скаткин М.Н. и др.). [218; 186; 147; 215; 229; 185 и др.]. Вполне очевидно, что это изменение исследовательских ориентиров отражало понимание идеи о том, что развития продуктивного мышления выступает как *функциональная характеристика обучения*, как закономерный результат освоения содержания образования вполне определенного состава.

Таким образом, можно утверждать, что период конца 1960-х – начала 1980-х гг. – это время, когда в отечественной дидактике оформлялось направление теоретических исследований, в которых через

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

призму *состава содержания образования и структуры его отдельных компонентов* отражался функциональный характер связей между обучением и развитием школьников. При этом сначала дидакты обращались преимущественно к изучению этих вопросов на уровне учебного материала. Руководствуясь установкой на то, что определенный вид мышления развивается в соответствующей деятельности, требующей его проявления, исследователи (П.М. Эрдниев, Д.М. Гришин, Б.И. Коротяев, И.К. Журавлев, П.И. Пидкасистый, В.В. Мерцалова и др.) сосредоточивались на выяснении специфики вариантов проявления творческой познавательной активности школьников в обучении по сравнению с репродуктивной познавательной активностью [416; 86; 175; 122; 308; 249 и др.]. Одновременно шла разработка вопросов, связанных с выделением многообразия *типов предметных заданий*, способных организовывать различную по характеру познавательную активность школьников, участие в которой приводит к формированию соответствующего типа мышления – репродуктивного или творческого (П.М. Эрдниев, Д.В. Вилькеев, Н.Г. Дайри, С.Ф. Жуйков, В.А. Крутецкий, А.И. Янцов, В.Ф. Паламарчук и др.). [418; 54; 189; 93; 55; 116; 190; 421 и др.]. Важным с точки зрения выработки дидактических средств проектирования содержания образования на уровне учебного материала было то, что исследователи соотносили тип познавательной деятельности школьников, организуемой учителем посредством определенных предметных заданий, с уровнем их умственного развития. Тем самым в исследованиях (И.Я. Лернер, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев и др.) формировалась содержательная основа для постановки вопроса о необходимости преодоления в обучении преобладания репродуктивных заданий и конструирования систем заданий, в которых сочетаются вопросы и задачи, стимулирующие как репродуктивную, так и творческую познавательную активность учащихся [217; 129; 309; 177 и др.]. Полученные результаты обогащали представления дидактики о предметном задании как способе отражения разнообразия состава содержания образования на уровне учебного материала.

Новый уровень разработки проблемы содержания образования в аспекте отражения в нем целей интеллектуального развития связан с исследованиями И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Д.В. Вилькеева, В.П. Беспалько, Т.И. Шамовой, Б.И. Коротяева и др. [220; 233; 56; 24; 364;

406; 177 и др.]. В них познавательная активность школьников осмысливалась в качестве деятельности, приближавшейся по механизмам своего протекания к деятельности исследовательской, а для описания качественных характеристик познавательной деятельности школьников в обучении использовалось не столько понятие «усвоение знаний» (т.е. их восприятие, понимание и запоминание), сколько понятие «овладение знаниями», которое акцентировало аспект применения знания, в том числе и в качестве *метода познания* других, еще не познанных явлений.

Обозначенный ракурс рассмотрения познавательной деятельности учащихся, подчеркивавший ее принадлежность к исследовательской деятельности, обращал внимание на обязательность овладения школьниками *методами научного познания* и одновременно ориентировал исследователей на необходимость включения их в состав содержания образования в виде *базовых интеллектуальных умений* (мыслительных операций) – анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение и др. (Б.И. Коротяев, Л.В. Занков, Т.И. Шамова и др.) [176; 136; 404 и др.]; *общих методов познавательной деятельности*, т.е. методов «открытия» нового (проблема, гипотеза, доказательство, поисковые навыки и т.п.) (И.Я. Лернер, Т.И. Шамова, Д.В. Вилькеев и др.) [221; 404; 57 и др.]; *обобщенных приемов решения типичных для каждой науки познавательных задач* (Н.А. Половникова, Т.И. Шамова и др.) [316; 404 и др.]. Подобная постановка вопроса ориентировала на необходимость внесения дополнений в состав содержания образования, рассматриваемого на разных уровнях его проектирования – на общетеоретическом, уровне учебного предмета и учебного материала.

Существенным вкладом в оформление теоретических представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения была разработка дидактикой вопроса о *познавательной задаче* как особом виде учебного задания (И.Я. Лернер, Т.В. Напольнова, М.К. Ковалевская, М.А. Беляев) [219; 255; 170; 23]. Специфика состояла в том, что введение понятия познавательной задачи делало возможным включение в состав учебного материала познавательных затруднений, разрешение которых приводило школьников к открытию новых для себя свойств объективного мира, его закономерностей или самих способов выделения этих свойств и закономерностей. В частности, в исследова-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ниях И.Я. Лернера и Н.А. Половниковой доказывалось, что для целенаправленного формирования опыта творческой деятельности и *управления* развитием творческого мышления у *всех* школьников, необходима не случайная совокупность проблемных задач, а экспериментально проверенная их *система* [221; 315 и др.]. Были установлены дидактические требования или показатели, которым должна отвечать такая система. Она должна: 1) включать основные и доступные школьникам типы проблем, характерные для данной сферы науки и практической деятельности; 2) содержать доступные и важные для общеобразовательной культуры типы методов науки и обобщенные способы решения так называемых *аспектных проблем* науки (т.е. ее сквозных проблем, применяемых для анализа всех явлений, изучаемых данной наукой); 3) предусматривать проявление и тем самым формирование основных черт творческой деятельности; 4) строиться по принципу возрастающей сложности и поэтому соответствовать критериям сложности [219].

Заметная динамика дидактических представлений о принципах проектирования опыта продуктивной познавательной деятельности в структуре содержания образования связано с разработкой способов включения в состав учебного предмета методологических знаний и умений, предпринятой Л.Я. Зориной [148; 146 и др.]. Подобное уточнение представлений о составе содержания образования существенно укрепляло теоретические позиции дидактики, поскольку определяло одно из неперемennых условий для того, чтобы перевод школьников к приобретению опыта проблемно-поисковой, исследовательской познавательной деятельности становился не случайным, а планируемым результатом обучения. Это, безусловно, способствовало уточнению и систематизации теоретических представлений дидактики об инструментальной стороне развивающей функции обучения.

Полученные результаты имели важное значение для выделения базового теоретического ядра, определявшего перспективные возможности дидактической концептуализации научных представлений о развивающей функции обучения. Это значение состояло в следующем. В рамках теоретической концепции содержания образования, которая в течение 1960-х – 1970-х гг. последовательно разрабатывалась лабораторией общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР (в терминологии тех лет), получили теоретическое обоснование новые

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

принципы структурирования содержания образования, которые обособывали представление о содержании образования как важнейшем дидактическом инструменте формирования опыта продуктивной познавательной деятельности школьников и развития их продуктивного мышления [217; 379; 103 и др.]. В этом смысле для развития представлений о развивающей функции обучения особое значение имели следующие концептуальные положения:

- углубление представлений о составе содержания образования за счет введения специального структурного компонента «опыт творческой деятельности», содержание которого было представлено через характеристику черт творческого мышления, определявших готовность школьников к принятию нестандартных решений в проблемных ситуациях;

- расширение представлений о составе отдельных компонентов содержания образования, связанное с введением в состав содержания образования видового разнообразия знаний (термины и понятия, факты, законы, теории, методологические знания, оценочные знания, философские знания и оценочные знания), а также видового разнообразия умений (наряду с предметными умениями выделялись надпредметные умения – интеллектуальные умения, поисковые умения);

- были разработаны дидактические средства проектирования развития школьников в обучении посредством включения его в содержание образования на различных уровнях его рассмотрения: **на уровне общетеоретического представления** утверждалось положение о целостности четырехкомпонентного состава содержания образования как педагогической модели социального опыта: *опыт познавательной деятельности*, фиксированный в форме ее результатов – знаний; *опыт осуществления известных способов деятельности* – в форме умений действовать по образцу; *опыт творческой деятельности* – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; *опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений* – в форме личностных ориентаций (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский); **на уровне учебного предмета** предлагался новый подход к типологии учебных предметов, в основе которого лежало представление о ведущей функции предмета (Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев); **на уровне учебного материала** определялся перечень типов познавательных задач и

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

принципы составления систем познавательных задач; при этом непременным условием было включение в содержание учебного материала проблемных задач всех выделенных типов (И.Я. Лернер).

Таким образом, рассматриваемая концепция содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский) впервые сформировала теоретическую основу для того, чтобы интеллектуальное развитие школьников могло пониматься именно в рамках дидактической постановки вопроса и формулироваться на языке научного дидактического знания: оно приобрело формат планируемого результата обучения, который появлялся как закономерное следствие освоения школьниками содержания образования *полного состава*, включающего не только знания и умения, но и опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностных отношений к действительности. Выделение способов научного проектирования развивающего результата обучения ставилось в зависимость от структурной целостности содержания образования и от качественного состава каждого из выделенных в нем элементов. Именно это выступает убедительным доказательством того, что в отечественной дидактике 1960-х – начала 1980-х гг. происходило формирование базовых теоретических оснований, готовящих почву для дидактической концептуализации научных представлений о развивающей функции обучения.

Общая смысловая окраска дидактических исследований этого периода, обусловленная влиянием принципа проблемности и связанной с ним идеи сближения научного и учебного познания школьников в обучении, нашла свое отражение и в теоретической разработке проблемы *методов обучения*, привнеся в нее соответствующий исследовательский контекст. Его значение для теоретического оформления инструментальной стороны развивающей функции обучения состояло в том, чтобы выработать представление о возможности использования методов обучения в целях формирования как репродуктивной, так и творческой познавательной деятельности. В этом плане важно, что к середине 1960-х гг. в отечественной дидактике уже явно обнаруживали себя усилившиеся процессы принципиальных изменений в понимании сущности методов обучения и их места в структуре научного дидактического знания. Эти изменения проявились уже к началу 1960-х гг. в рамках проводимой в 1956–1958 гг. на страницах журнала «Советская педагогика» дискуссии о методах обучения [97; 82; 298; 371; 52; 407].

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Анализ материалов дискуссии позволяет обнаружить ряд позитивных идей, которые предопределяли дальнейшее развитие теории методов обучения в соответствии с направленностью на упрочение оформлявшейся дидактики развития. Особую ценность имели следующие идеи: привлечение внимания к внутренней природе метода обучения, направленность методов обучения на управление познавательной деятельностью учащихся на различных уровнях; связь методов с содержанием образования; рассмотрение метода обучения как формы движения содержания в процессе обучения и т. п. Однако нельзя не признать, что эти перспективные идеи приобрели свое содержательное оформление лишь к середине 1970-х – началу 1980-х гг., когда в дидактике стали уже достаточно заметными теоретические подходы к обоснованию содержания образования как особой педагогической модели [215; 216; 103 и др.]. Установки дидактики 1960-х гг. с характерными для нее приоритетами сближения учебного и научного познания и обязательностью обучения школьников самостоятельному «открытию» нового реализовалась и в уточнении содержания понятия «метод обучения». Независимо от разброса нюансов научных толкований метода обучения, обнаруживших себя особенно ярко в процессе дискуссии о методах обучения, проходившей на страницах журнала «Советская педагогика» во второй половине 1960-х гг. [233; 262; 153; 203 и др.], все исследователи *в качестве основной* характеристики метода обучения выделяли его зависимость от выдвигаемых перед обучением *целей*, с одной стороны, и от содержания *познавательной деятельности учащихся*, необходимого для их осуществления, с другой. «Методы обучения, подчеркивал Е.И. Ительсон, – это системы моделей методических приемов, построение которых определяется *целями обучения* (выделено нами – Е.С.), общими дидактическими принципами, характером учебного материала и особенностями источников учебной информации» [153, с. 120-121].

Представления о взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения, а также о том, что в методах обучения деятельность преподавания находится в единстве с деятельностью учения, легли в основу нового теоретического подхода к их систематизации, который был осуществлен И.Я. Лернером. В теоретической концепции И.Я. Лернера метод обучения понимался как своеобразный знак, обозначающий способ протекания взаимосвязанных друг с другом деятельностей

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

преподавания и учения, направленных на достижение определенной цели обучения [223, с. 115], как модель конструирования конкретных способов организации учителем познавательной деятельности учащихся, устойчиво ведущей к овладению содержанием образования в его *полном* составе [215; 102; 216 и др.].

Следует признать, что дидактическая система методов обучения, включавшая пять общедидактических методов (информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский), безусловно, исходила из идеи направленности всей системы методов на последовательное решение задачи интеллектуального развития школьников посредством управляемого перевода школьников с более низких на более высокие уровни познавательной активности. Важным было и то, что положения Лернеровской концепции методов обучения выдвигали базовые установки для решения задачи формирования продуктивных процессов мышления школьников – овладение учащимися общими и частными методами решения возникающих проблем, самостоятельное добывание ими новых знаний на основе владения способами их добывания, применение знаний в новых ситуациях, непременно вызывающих познавательные затруднения. Общедидактическая система методов обучения в противовес другим имевшимся в отечественной дидактике классификациям методов обучения (к примеру, по источнику получения знания, в зависимости от характера учебных задач, в зависимости от логики развертывания учебного материала) выражала приоритет *развития познавательной самостоятельности* учащихся в обучении как перевод школьников от формирования опыта осознанно и произвольно осуществляемой репродуктивной познавательной деятельности к формированию опыта творческой познавательной деятельности. В ней каждый новый метод по своим целевым установкам представлял собой шаг вперед в освоении школьниками системы элементов содержания образования и тем самым предопределял качественно новый уровень их интеллектуального развития. Поэтому система методов обучения выступала педагогическим инструментом проектирования *любого из планируемых уровней интеллектуального развития* школьников, поскольку она определяла соответствующую форму движения содержания образования, ориентированного на формирование у школьников опыта познавательной самоорганизации, что в полной мере соответствовало положению

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Л.С.Выготского о том, что обучение должно вести за собой развитие, реализуя свою развивающую роль. Перенеся центр тяжести с внешней стороны рассмотрения методов обучения на их внутреннюю сторону обучения – на цели обучения и необходимый для их достижения характер познавательной деятельности учащихся, – концепция методов обучения, по сути, отражала уровневую природу способов проектирования обучения, воплощавших его развивающую роль. Подчеркивая целостность системы методов обучения, она указывала на необходимость использования всей совокупности методов с целью проектирования обучения, целенаправленно формирующего у школьников опыт продуктивной познавательной деятельности и развивающего проблемное мышление, а не ограничиваться только усвоением готового знания и актуализацией репродуктивного мышления. Выступая своеобразным теоретическим критерием, она также предупреждала и от фрагментарного использования в обучении отдельных видов самостоятельных работ учащихся, сориентированных исключительно на исполнительские формы познавательной деятельности. Взамен она выдвигала предполагала обязательность ознакомления школьников со всеми этапами и логикой развертывания научного познания (метод проблемного изложения), а также необходимость обучения школьников сначала опыту осуществления каждого этапа творческой познавательной деятельности в отдельности (частично-поисковый метод), а затем и всех этапов в комплексе (исследовательский метод).

Таким образом, можно уверенно утверждать, что разработка в отечественной дидактике 1960-х – начала 1980-х гг. теоретической концепции *целостного состава содержания образования* как педагогической модели социального заказа и разработка соотносимой с ней *общедидактической системы методов обучения* как теоретической концепции целенаправленного руководства познавательной деятельностью школьников, отражающей логику интеллектуального развития школьников в обучении, определяли ядро теоретических установок будущей концептуализации научных представлений о развивающей функции обучения, в рамках которой понимание развивающей роли обучения описывалось на языке дидактики.

Поскольку отражение реально существующих свойств объектов действительности в системе научного знания находит выражение в той

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

форме и в тех понятиях, которые соответствуют содержанию исследовательских задач [195], а движение научного знания осуществляется в форме движения научных понятий и их систем [12; 48; 192; 345], постольку уместно подчеркнуть, что сама логика развития дидактики выводила ее на необходимость использования для своих научных обобщений нового понятия и соответствующего термина «развивающая функция обучения». Следует отметить, что уже начиная с середины 1960-х гг. в исследованиях Б.П. Есипова, Н.А. Менчинской, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др. это понятие начинало входить в понятийно-терминологический аппарат дидактики [276; 246; 130; 286; 103 и др.]. В нем «схватывалась» суть качественного обновления содержания дидактических положений, связанного с преодолением ограниченности исследовательских позиций только областью разработки вопросов организации усвоения школьниками предметных знаний и умений. В понятии «развивающая функция обучения» фиксировался переход дидактики к теоретической разработке способов формирования у школьников опыта осуществления исследовательской деятельности, соответствовавшей логике научного познания и протекавшей на основе механизмов продуктивного мышления.

Сам факт использования в дидактике нового понятия «развивающая функция обучения» и предпринимаемые попытки установления его связей с другими дидактическими понятиями (к примеру, содержание образования, методы обучения, уровни познавательной самостоятельности и т. п.) можно расценивать как достаточно надежный показатель того, что к началу 1970-х гг. концептуализация представлений о развивающей функции обучения начинала выходить на теоретический уровень. Вместе с тем новое научное понятие еще находилось в стадии уточнения своего содержания и объема. В известной мере это определялось объективными закономерностями, свойственными процессу выделения и содержательного оформления научных понятий. Как известно, установление понятий, относящихся к той или иной проблеме, не может быть продуктом чисто теоретического мышления, т. к. эти понятия в конечном счете являются результатами, в которых на новом уровне обобщаются данные опыта. Вместе с тем нельзя не учитывать того обстоятельства, что практика школьного обучения 1960-х – начала 1980-х гг. и эмпирически, и под влиянием изменившихся теоретических установок, еще только начинала накапливать опыт, научное

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

обобщение которого определяло успешность расширения и углубления научных представлений о многообразии конкретных явлений обучения, которые способны «схватываться» понятием «развивающая функция обучения».

К этим процессам целесообразно отнести и исследования, результаты которых способствовали описанию *процессуальной стороны развивающей функции обучения*. Наряду с традиционным (объяснительно-иллюстративным) типом обучения вырабатывалось представление о *проблемном обучении* как особом типе обучения, которое обеспечивает планируемое достижение более высокого уровня интеллектуального развития в ходе целенаправленного формирования у школьников опыта исследовательской деятельности (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.). Тем самым на языке педагогики стало возможным описывать те внутренние механизмы развития, которые прежде были обнаружены в психологии. Как было показано в п.2.4. настоящей монографии, руководствуясь этими положениями, вектор интеллектуального развития школьника в процессе обучения таким образом был обращен к переводу школьника от позиции субъекта отдельных познавательных действий (при традиционном обучении) к позиции субъекта целостной познавательной деятельности (в условиях проблемного обучения).

Дальнейшая разработка отечественной дидактикой вопросов проблемного обучения, с различной степенью интенсивности осуществлявшаяся вплоть до начала 1980-х гг., шла по пути углубления выводов и положений, раскрывавших именно субъектно-деятельностные стороны его теоретических и технологических аспектов. Так, важную роль играло выделение типологии проблемных ситуаций, разработка способов создания проблемных ситуаций в учебном процессе, выделение уровней осуществления проблемного обучения, разработка конкретных способов управления процессом самостоятельной познавательной деятельности школьников в условиях проблемных ситуаций в обучении, разнообразие видов совместной работы учащихся с учителем и учащихся друг с другом, основанной на идеях сотрудничества и т. п.

Уже к концу 1980-х гг. сложилась *дидактическая модель нового типа обучения – проблемного обучения*, которое обеспечивало формирование у школьников опыта исследовательской деятельности и по

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

сравнению с традиционным типом, обладало более мощными возможностями именно в отношении развивающей функции. *дидактической модели нового типа обучения – проблемного обучения*, которое обеспечивало формирование у школьников опыта исследовательской деятельности и по сравнению с традиционным, объяснительно-иллюстративным типом, обладало более мощными возможностями именно в отношении развивающей функции. Речь идет именно о дидактической модели проблемного обучения, которая отличалась от психологической модели, описывавшей закономерности функционирования продуктивных процессов мышления в условиях стимулирования познавательной потребности и организации в обучении проблемных ситуаций. Дидактическая модель проблемного обучения описывала новый подход к организации обучения на языке дидактики, т.е. раскрывая специфику содержания образования, методов и принципов обучения, которые с достаточной степенью гарантированности обеспечивали формирование у большинства школьников опыта исследовательской деятельности, позволявшей им в обучении не только усваивать готовое знание, но и самостоятельно открывать новое. Теоретический характер этой модели с *содержательной стороны* обеспечивался идеями и положениями теории целостного состава содержания образования как дидактической интерпретации (модели) социального опыта (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), а с *процессуальной стороны* – положениями теории методов обучения, представлявших их системное понимание как способов достижения целей обучения, основанных на учете характера познавательной деятельности и ориентированных на последовательный перевод обучающихся с репродуктивного на продуктивный (проблемно-поисковый) уровень (И.Я. Лернер), и наконец, с *технологической стороны* – теорией проблемного обучения (М.П. Махмутов, И.Я. Лернер и др.).

Обстоятельная разработка проблемного обучения как способа включения школьников в научное познание с точки зрения оптимального сочетания в нем репродуктивной и творческой познавательной деятельности школьников, как деятельного участия самих школьников в процессе приобретения знаний при обязательных организующих усилиях учителя, направленных прежде всего на формирование у школьников активного познавательного отношения к учению, со всей оче-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

видностью актуализировало проблему соотношения процессов *образования и самообразования* школьников в рамках организованного и руководимого учителем обучения. В качестве отдельного аспекта, нуждавшегося в специальной дидактической разработки, исследователи (А.А. Кирсанов, В.А. Крутецкий, Н;Г; Алексеев, Т.И. Шамова, Ю.К. Бабанский и др.) изучали вопросы проектирования обучения, ориентированного на формирование у школьников способности *самообучаться*, осуществлять *самообразование* на основе приобретенного в обучении опыта самоорганизации и самоуправления своей познавательной деятельностью [166; 191; 406; 404; 20 и др.]. Поскольку сформированность у школьников умения самообучаться к тому времени уже рассматривалась психологами в качестве показателя достаточно высокого уровня развития (к примеру, Д.Б. Эльконин основным критерием умственного развития считал наличие у школьников правильно организованной структуры учебной деятельности, определяемой наличием и взаимосвязью ее необходимых компонентов – постановкой задачи, выбором средств ее достижения, самоконтролем и самопроверкой [58 ]), то представленные выше подходы мы склонны рассматривать как новую попытку дидактики расширить круг эмпирических представлений, описывавших *на уровне явления* более высокий по сравнению с проблемным обучением уровень процессуальных характеристик развивающей функции обучения, но, однако еще не претендовавших на более глубокое, сущностное их постижение.

Таким образом, есть все основания утверждать, что к началу 1980-х гг. отечественная дидактика вышла на уровень теоретического осмысления базовых концептуальных положений относительно сущности и способов проектирования обучения, обеспечивавшего формирование у школьников опыта самостоятельной не только репродуктивной, но и исследовательской деятельности.

Однако обозначившиеся в отечественной дидактике к началу 1980-х гг. внутринаучные тенденции, связанные с рассмотрением ученика не только в качестве субъекта познания, но и в существенной мере как субъекта самообразования, обладавшего соответствующим опытом самоорганизации и саморегулирования в познании, определяли перспективы дальнейшего развития научных представлений о развивающей функции обучения. Эти перспективы лежали в области исследования устойчивых зависимостей между содержанием образования и

методами обучения, с одной стороны, и результатами качественного совершенствования субъектно-деятельностных и субъектно-личностных характеристик школьника, с другой. Реализацию обозначенных перспектив мы связываем со следующим этапом систематизации научных представлений о концепции развивающей функции обучения.

### **3.3. Теоретические основы концептуализации дидактических представлений о развивающей функции обучения**

Хронологическое начало третьего этапа систематизации научных представлений о развивающей функции обучения мы связываем с началом 1980-х гг. Сущностной характеристикой этого этапа было обогащение теоретического базиса, который сложился на предыдущем этапе, в аспекте целостной разработки содержательной, инструментальной и процессуальной сторон развивающей функции обучения как особого дидактического объекта. Такая разработка позволила описать меру и глубину интеллектуального развития, планируемого и целенаправленно достигаемого в обучении, а также специфику используемых при этом педагогических средств.

Обогащение представлений дидактики о качественных характеристиках содержания и способов реализации развивающей функции обучения как особого дидактического объекта, происходившее с начала 1980-х гг. до конца XX столетия, можно рассматривать как процесс объективного движения научного дидактического знания, являвшегося закономерным результатом действия как социокультурных, так и внутринаучных факторов. Более того, важно отметить, что их совокупное влияние фактически и определяло направления, а также динамику дидактических представлений о развивающей функции обучения как особом дидактическом объекте.

Если анализировать источники и причины *социокультурной* обусловленности третьего этапа становления целостной дидактической концепции развивающей функции обучения, то следует выделить этот период как новый этап в развитии отечественной школы. Его специфика была связана прежде всего с завершением перехода ко всеобщему обязательному среднему образованию и с появлением в силу этого дополнительных акцентов в понимании целей общеобразовательной

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

школы. В диалектике социально-экономических и духовных процессов, определявших наиболее типичные черты общественной жизни 1980-х – 1990-х гг., все более отчетливо проявлялась взаимообусловленность и интеграция всех сторон жизнедеятельности общества. Обозначенные процессы обнаруживали себя в ряде специфических тенденций. Дальнейший рост общественного производства, повышение его эффективности на базе достижений научно-технического прогресса, интеллектуально-творческое обогащение сферы труда и усиление приоритета качественных показателей трудовой деятельности на основе превращения науки в непосредственную производительную силу общества, повышение значимости среднего образования как важного фактора, способствовавшего повышению производительности труда – все это определяло усиленное внимание к человеку, к субъективному фактору, к активно действующей личности, обладавшей научным мировоззрением и способной к принятию зрелых самостоятельных решений как в жизненной, так и в профессиональной сферах.

Переход общества в эпоху постиндустриального развития усиливал осознание того, что человек превращается из исполнителя определенной социальной роли в свободного субъекта жизнедеятельности, который является «хозяином и распорядителем своей судьбы», действует на основе ощущения личной свободы, выбирает способы самоопределения в разнообразных видах деятельности. Возрастающая роль внутреннего мира, духовного бытия человека и его субъектных проявлений актуализировали необходимость создания условий для свободного развития независимой творческой индивидуальности, для ее самоопределения и самореализации. По точному замечанию И.Я. Лернера, «важнейшей проблемой современного общества и индивида стало самосовершенствование. Наступило время Л.Н. Толстого» [230, с. 32].

Все эти социально-экономические и духовные изменения начала 1980-х гг. приводили к тому, что со стороны общества к школе начинали предъявляться новые требования. Они фокусировались вокруг вопросов действительного (а не провозглашаемого) *развития личности школьника* как «стратега своей жизнедеятельности» (К.А. Абульханова-Славская) и определялись направленностью школьного образования на становление человека как *творческой личности*, способной не

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

только самостоятельно мыслить, но и умело действовать, ориентироваться в трудностях, противоречиях, новых проблемах, возникавших в ходе самой жизни, преодолевать их в условиях сотрудничества и диалога различных точек зрения. Начавшаяся Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и осуществление всеобщего обязательного среднего образования ориентировало школу на решение задач формирования познавательной мотивации учения школьников, на готовность к постоянному пополнению ими сложившегося запаса знаний и умений, на формирование навыков самообразования и самоорганизации в познании, на привитие школьникам интереса к познанию как внутренней, духовной потребности, как личностно значимой деятельности и как важнейшего средства решения жизненных проблем.

Сложившаяся социально-педагогическая ситуация актуализировала заказ на глубокую научную обоснованность в решении вопроса о роли обучения в развитии личности как *субъекта сознательной жизнедеятельности*, обладающего свойственным ей потенциалом самопознания, саморазвития и самоопределения, и стимулировала развитие дидактики в направлении освоения новой категории «личность», через призму которой предстояло выстраивать педагогическую теорию. Интересно в этой связи заметить, что ориентация школьной практики на выбор способов решения новых задач, опираясь лишь на эмпирическое знание о личностно-деятельностном подходе к организации обучения, выработанное, к примеру, в опыте учителей-новаторов 1980-х гг., использовавших оригинальные, авторские методические системы (обобщенное название «педагогика сотрудничества»), продемонстрировала свою недостаточную эффективность. Сама практика обучения 1980-х гг. демонстрировала ограниченность подобной стратегической линии в том смысле, что она не смогла обеспечить преобразование на новых принципах *всей* отечественной системы школьного образования в целом. Вместе с тем следует признать, что опыт *педагогики сотрудничества* оказался значимым для дидактики прежде всего как фактор обнаружения ограниченности собственных теоретических оснований. Полагаем, что именно с начала 1980-х гг. в отечественной дидактике начался интенсивный процесс пересмотра содержания самого понятия «обучение». Трансформация понятия шла по линии приобретения все более выраженного образовательного смысла, в котором акцентирова-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

лось не столько функционально-инструментальное назначение обучения, т.е. значимость для школьника собственно познавательных результатов (знаний и умений, приобретаемых в ходе познавательной деятельности), сколько личностно-деятельностный аспект ученического познания, проявлявшийся в освоении им опыта творческой познавательной деятельности и опыта ценностного отношения к познанию, обеспечивающего школьнику личностную значимость познания как средства самореализации и саморазвития, как средства решения жизненно важных проблем и проектирования стратегии собственной жизнедеятельности.

Представленные обстоятельства предопределяли выход дидактики на новый уровень своего развития, характеризовавшийся усилением неклассических представлений, связанных с необходимостью освоения новой научной парадигмы – парадигмы гуманистической педагогики (Л.М. Перминова) [293]. Как известно, ее приоритеты ориентировались «на необходимость соединения свободного развития (саморазвития) личности с педагогически неавторитарным руководством (управлением) этим процессом, на необходимость приспособления целей и средств воспитания и обучения к человеку при их обязательной ориентации на определенные гуманистические императивы, на значимые образцы культуры, актуальные и перспективные проблемы социального бытия, на признание самоценности человека, превращение задачи его развития в самодавлеющую цель воспитания и образования при учете общественного характера его жизни» [174, с. 43].

В такой постановке вопрос о развивающей роли обучения еще не был предметом специального исследовательского внимания дидактики на предшествующих этапах ее развития. Поэтому отмеченный ракурс мы рассматриваем как *общенаучный фактор*, который обуславливал углубление научных представлений о развивающей функции обучения, сформировавшихся в дидактике 1960-х – 1980-х гг. Вместе с тем направления и качество исследовательских решений в научной разработке развивающей функции обучения как особого дидактического объекта прежде всего определялись *внутринаучным фактором*, т.е. изменениями, которые происходили к тому времени внутри самой дидактики.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Теоретическая готовность дидактики к целостной, системной разработке проблематики развивающей функции обучения определялась процессами интеграции, свойственными общественному сознанию этого периода в целом и дидактике как самостоятельной области научного знания, в частности [412; 227; 230; 292 и др.]. Для дальнейшей систематизации представлений о развивающей функции обучения важным было то, что дидактика 1980-х – 1990-х гг., накапливая опыт рефлексии собственных оснований, способов теоретического описания и объяснения явлений обучения с позиций идеи развития личности школьника, отчетливо обнаруживала тенденции к более четкой и научно обоснованной дифференциации традиционно используемых ей понятий «образование» и «обучение». В дидактике предшествующих периодов соотношение между понятиями «образование» и «обучение» обозначалось в самом общем виде, но содержательно не раскрывалось. Очевидно, это являлось одной из базовых причин, порождавших и в теории, и особенно в практике, известное сближение этих понятий или даже рассмотрение понятия «обучение» в его классическом понимании как более общего по отношению к понятию «образование». Так, В.С. Леднев обращал внимание на существовавшую традицию использования понятия «образование» в узком (дидактическом) смысле как тождественного по отношению к понятию «обучение» [204]. Следует признать, что несмотря на то, что на уровне теории уже к середине 1990-х гг. были достигнуты достаточные уточнения, подобная понятийная недифференцированность продолжала сохраняться в педагогическом сознании вплоть до конца XX века. Достаточно убедительным примером тому может служить до сих пор бытующее понимание сущности *образовательной* функции обучения как направленности обучения на вооружение школьников системой научных знаний, умений, навыков и ее использования на практике.

Системная разработка научных представлений о развивающей функции обучения проходила в рамках собственно дидактического анализа и, по сути дела, отражала изменение научной парадигмы этого анализа. Мы поддерживаем позицию исследователей (к примеру, В.В. Краевский, Л.М. Перминова, Ю.В. Сенько и др. [180; 292; 352 и др.]), которые в качестве сущностной особенности развития отечественной дидактики конца XX века рассматривали принятие ей «методологиче-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ского регулятива», свойственного неклассической науке, согласно которому фундаментальные понятия теории не могут быть корректно определены в границах понятийного аппарата самой этой теории. В дидактике конца XX века подобное обстоятельство, в частности, проявляло себя в необходимости выхода за границы своей понятийной системы в отношении определения понятия «образование», приобретавшего к тому времени характеристики базового понятия и начинавшего оказывать существенное влияние на изменение содержания большинства традиционных дидактических понятий и на порождения новых. Именно в 1990-е годы дидактика начала активно оперировать такими понятиями, как «образовательный процесс», «образовательная программа», «образовательная технология», «образовательный стандарт», «образовательная область базисного учебного плана», «образовательная траектория (маршрут)», «образовательная среда (пространство)» и т. п.

Будучи проникнута гуманистическими идеями, выдвигавшими в качестве базовых исследовательских ориентиров направленность на развитие личности школьника, дидактика рассматриваемого периода все более отчетливо убеждалась в ограниченности сложившейся трактовки образования как процесса и результата усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Усиление гуманистических тенденций, обострявших интерес дидактики к проблемам человека и развития его сущностных сил, подвигали ее к необходимости более глубокого освоения философского смысла образования. Тем самым обнаруживала себя потребность рассмотрения образования как культурно-исторического феномена, связанного с гуманистической идеей *саморазвития* человека, *самоценности* каждой личности, *самореализации* человеком своего природного предназначения быть творцом и созидателем. Отметим, что основанное на этом педагогическое понимание образования как деятельности по созиданию из ребенка человека, в которой происходит становление собственно личностных, культуросообразных начал человека в соответствии с эталонами «*образа человеческого*» (А.В. Луначарский), предполагало обращение к понятию «образовательный процесс». Очевидно, в дидактике это актуализировало вопрос об установлении соотношения между образованием и обучением с позиций *развития личности* ребенка, и прежде всего с позиций его ценностно-смыслового отношения к познанию.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Процессы, происходившие в дидактике, в существенной мере испытывали на себе влияние внутринаучных механизмов, определявших укрепление теоретических позиций на общепедагогическом уровне. Это в явном виде проявилось в попытке педагогики избавиться от терминологической неопределенности в отношении осмысления своего *объекта*, который к началу 1980-х г. связывался с понятием «*воспитание*». Обнаруживавшиеся при этом сложности, порожденные неоднозначной трактовкой *воспитания*, которая предполагала выделение по меньшей мере четырех смыслов понятия «воспитание» (в широком социальном смысле, в широком педагогическом смысле, в узком педагогическом, в значении воспитательной работы, и в еще более узком, обозначавшем участок приложения воспитательных усилий) [284 и др.], приводили к непродуктивным с научной точки зрения спорам о степени приоритетности обучения или воспитания., Недостаточная отрефлексированность гуманистических оснований, определявших принципы соотнесения понятий «обучение», «воспитание», «образование», фактически приводила к сужению содержания понятия «образование» и к отождествлению его с понятием «обучение». Нельзя не признать, что это препятствовало дальнейшей интеграции дидактических представлений о развивающей функции обучения.

Для систематизации дидактических представлений о развивающей функции обучения существенным оказывалось то, что в педагогике 1990-х гг. именно образование выдвинулось в качестве ведущей категории для характеристики объекта педагогики [180; 183; 257; 292 и др.]. В обозначенном общепедагогическом контексте осуществлялась дифференциация понятий «образование» и «обучение». Образование стало рассматриваться как более общее понятие по отношению к понятию «обучение». Его содержание осмысливалось в аспекте личностного развития школьника: как целостный педагогический процесс (Ю.К. Бабанский) [19 и др.], как «процесс и результат целенаправленной, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и/или интересах общества, к которому он принадлежит» [27, с. 3], как прогрессивная линия движения человека от рождения до старости, как процесс становления и развития личности в результате освоения культуры общества [204], как деятельность по приобщению человеческого существа к жизни, состоящая из двух компонентов – обучения (т.е. подготовки ребенка к

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

жизни) и воспитания (т.е. включения его в жизнь посредством совокупности педагогических средств) [181]. Аналогичное, по сути, представление об образовании как педагогическом (образовательном) процессе и об обучении как стороне этого процесса зафиксировано в Законе Российской Федерации «Об образовании», где образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства» [132].

В отношении развития дидактических представлений о развивающей функции обучения в данном случае существенным было то, что на общепедагогическом уровне акцентировалась идея взаимосвязи и единства обучения и воспитания, в противовес прежнему рассмотрению обучения как средства воспитания. В рамках нового понимания объекта педагогики обучение и воспитание рассматривались скорее, как рядоположенные, но взаимосвязанные отношениями целостности внутри образования педагогические процессы, нежели как подчиненные друг другу. Подобная постановка вопроса на дидактическом уровне диктовала необходимость рассмотрения обучения с точки зрения его образовательного ракурса, подчеркивавшего значимость личностного подхода в осмыслении явлений обучения. Такое обновление методологических позиций влияло и на процессы концептуализации дидактических представлений о развивающей функции обучения. Рассмотрение обучения как образовательного процесса подчеркивало его сущностную характеристику быть процессом развития личности, т. е. не столько процессом, имеющим для школьника инструментальный смысл, связанным с операциональным уровнем развитием интеллекта, сколько гуманитарно-аксиологический смысл, определяющий приоритетность личностного уровня развития интеллекта, лежащего в плоскости *творчески-созидательных усилий, ценностей, отношений, смыслов, индивидуальных способов понимания*. В этом плане интерес представляет точка зрения Г.Д. Глейзера, состоящая в рассмотрении понятия «развитие» как *метапонятия* по отношению к педагогическому понятию «образование» [79].

Смещение акцентов на трактовку обучения как процесса обретения школьниками *опыта быть личностью* (личностного опыта) требовала обогащения дидактических представлений о способах включения учащихся в познавательную деятельность на основе *ценностного от-*

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

ношения к ней. На первый план выходила диалоговая сущность обучения как процесса, основанного на субъект-субъектном взаимодействии, в котором в равной мере присутствовали и педагогическое руководство, *извне* стимулирующее познавательную активность, и самостоятельность школьников, не стимулированная *извне*, т. е. стимулированная *изнутри* познавательная активность самого школьника, приобретающая ценностно-смысловую окраску.

Подобный гуманистический, человекоцентрированный ракурс рассмотрения сущности обучения требовал смещения акцентов на процессы самопознания, саморазвития и самообразования и задавал соответствующие ориентиры для углубления принципов систематизации представлений о развивающей функции обучения. Он ставил вопрос о необходимости разработки таких подходов к организации обучения, которые гарантированно обеспечивали более высокий уровень интеллектуального развития школьников как приобретение ими опыта переход на *личностную ступень познавательной активности*, отличавшуюся существенным расширением познавательных возможностей школьников за счет сформированности такой познавательной позиции, при которой научное познание является личностно-значимой для школьника деятельностью, выступающей для него не только средством решения собственно познавательных, но и жизненно важных проблем.

Вероятно, именно с этим связано то, что с середины 1980-х гг. в отечественной дидактике начал оформляться подлинный научный запрос на дидактическую интерпретацию закономерностей психологии личности для разработки наиболее эффективных педагогических стратегий развития личности в обучении. В этом смысле мы полностью согласны с позицией А.Г. Асмолова, который утверждал, что в 1980-е гг. вечные вопросы «что есть человек?», «как рождается личность?», «чему учить и для чего учить?» перестали восприниматься как затрагивавшие лишь интересы философов, психологов и педагогов. Они попали в самый фокус общественного сознания и в силу этого актуализировали необходимость выработки таких психологически мотивированных педагогических решений в отношении содержания и методов обучения, в основе которых лежало научное знание о психологических механизмах развития личности [15]. По сути дела, в дидактике возникала объективная научная потребность в педагогической интерпретации

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

психологической теории личности, рассматриваемой как частной методологической основы для соответствующих дидактических обобщений в отношении теоретических представлений о развивающей функции обучения.

Обозначенные обстоятельства, привлекавшие внимание дидактики к личностно-деятельностным механизмам развития мышления школьников в обучении, в центр внимания выводили задачу разработки способов формирования личностно окрашенного, субъектно-личностного опыта познания, основанного на механизмах диалогового, понимающего (интерпретирующее), индивидуально-неповторимого стиля мышления школьников (В.П. Зинченко, М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.). Очевидно, на дидактическом уровне это порождало появление новых идей, разработка которых обеспечивала «вписывание» личностных механизмов интеллектуального развития школьников в контекст обучения и тем самым определяла ракурс изменения теоретических подходов в отношении углубления представлений об инструментальной и процессуальной сторон развивающей функции обучения. В качестве ключевой идеи, отражавшей на дидактическом уровне гуманитарно-гуманистические ценностные установки, выступала *идея вариативности* содержания и процесса обучения [273; 319; 169; 149; 274 и др.]. Наиболее развернутое представление идея вариативности нашла в подходах к разработке *базового содержания образования* [214; 120; 5; 320 и др.]. Появление подобных идей, задававших направления разработки дидактической проблематики, усиливали наметившиеся еще ранее тенденции, связанные с тем, что в исследовании *инструментальной стороны развивающей функции обучения* внимание фокусировалось не столько на результативных, сколько на процессуальных характеристиках, представленных прежде всего в теоретических подходах к осмыслению содержания образования. Заметим, что процессуальность в разработке содержания образования предполагает внимание не к статическим характеристикам содержания образования (опыт знаний и способов деятельности, полученных школьниками в качестве *готовых результатов* общественно-исторического познания), а к его динамическим составляющим (опыт исследовательской деятельности, опыт ценностного отношения), освоение которых вооружает школьника способностью к продуктивной познавательной деятельности, которая приобретает для негоценностно-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

смысловую окрашенность, становится основой самопознания, саморазвития и самообразования, средством решения не только узко познавательных, но и личностно важных проблем более широкого социокультурного контекста.

Период 1980-х – 1990-х гг. (в отличие от предыдущего) характеризовался *множественностью* теоретических концепций содержания образования, в основе которых лежала идея развития личности школьника, представленная в виде различных вариантов ее педагогических интерпретаций. В этом отношении наибольший интерес в плане цельности концептуальных подходов для нас представляют культурологическая теория содержания образования И.Я. Лернера М.Н. Скаткина В.В. Краевского (1970-е – 1980-е гг.), деятельностная теория В.С. Леднева (1980-е гг.) и бинарно-интегративная теория Л.М. Перминовой (1990-е гг.).

*Культурологическая теория содержания образования И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина – В.В. Краевского*, уже к середине 1970-х гг. принявшая на себя роль базового дидактического инструмента, с помощью которого происходило «встраивание» интеллектуального развития в обучение, в дидактике 1980-х – 1990-х гг. шла по пути углубления своих теоретических позиций, реализуя направленность на проектирование личностных характеристик интеллектуального развития. Подобное движение научного знания достигалось через разработку способов конкретизации инвариантных представлений о составе содержания образования на *уровне учебного предмета* и на *уровне учебного материала*.

На *уровне учебного предмета* были получены такие результаты (М.Н. Скаткин, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина), которые отвечали требованиям целостной теории учебного предмета, ставшей составной частью теории содержания образования и процесса обучения. На предшествовавших этапах развития отечественной дидактики целостной теории учебного предмета не было. Вместе с тем были созданы содержательные предпосылки к этому. Речь идет о ценных идеях, высказанных М.Н. Скаткиным еще в 1940-х гг. и впоследствии им же систематизированных [357; 103]. Они акцентировали внимание к идее о том, что основы наук не покрывают всего содержания учебных предметов, которое, кроме того, включает еще и деятельность, способствующую

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

освоению основ наук, а также развивающий и воспитательный элементы.

Развитие идей М.Н. Скаткина в рамках целостной теории содержания образования в 1980-х – 1990-х гг. привело к разработке *дидактической модели учебного предмета*, которая воплотила понимание его личностно-деятельностной сущности, обеспечивавшей личностный уровень интеллектуального развития школьников [126; 127]. Для углубления представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения имело существенное значение:

- разработка новой типологии учебных предметов, в основе которой лежал не принцип деления наук по объекту изучения, а принцип ведущей цели предмета в учебном плане и его ведущего компонента (научные знания, способы деятельности, эмоционально-ценностные отношения). Новую типологию учебных предметов можно рассматривать как дидактический инструмент «встраивания» интеллектуального развития в учебный предмет, поскольку в качестве способов обобщенного описания типа учебного предмета использовались не категория научного знания, а категория опыта в его инвариантном составе, соотносимая с важнейшими качественными характеристиками интеллектуального развития – осознанность и произвольность познавательных умений, опыт самоуправления познавательной деятельностью, опыт эмоционально-ценностного отношения к познанию;

- выделение в дидактической модели учебного предмета двух неразрывно связанных блоков содержания: *основной блок*, состоящий из предметного содержания и средств его усвоения, и *процессуальный блок*, включавший средства развития и воспитания учащихся и по сути дела игравший роль особого способа «встраивания» развития в содержание учебного предмета;

- описание структуры и состава процессуального блока дидактической модели учебного предмета, который, по замыслу авторов, включал так называемые «*вспомогательные знания*» (межнаучные – логические, методологические и другие; межпредметные, историко-научные, оценочные), а также *способы деятельности и формы организации процесса обучения* (коллективные, групповые, индивидуальные, которые могли реализоваться в лабораторных работах, практикумах, семинарах, игре, диспутах и других разнообразных формах). Структурные элементы процессуального блока выполняли двойную функцию.

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

С одной стороны, они рассматривались как средства, помогавшие освоению основного предметного материала, а с другой стороны, в качестве важнейших средств интеллектуального развития школьников, специально проектируемых в содержании образования, а потому и с достаточной степенью гарантировавших полноценное интеллектуальное развитие школьников. Зафиксированное в структуре дидактической модели учебного предмета *видовое разнообразие* вспомогательных знаний также выступало в качестве того дидактического инструмента, с помощью которого на уровне учебного предмета раскрывалась их известная процессуальность, которая соотносилась с динамическими характеристиками, проектировавшими интеллектуальное развитие на операциональном, субъектно-деятельностном и субъектно-личностном уровнях. К примеру, выделение *логических знаний* в структуре учебного предмета является отражением ориентации учебного предмета на формирование у школьников опыта осознанных с точки зрения законов формальной логики, а потому и произвольных познавательных действий, в основе которых лежит становление формально-логических структур интеллекта. *Методологические знания*, выделенные в качестве особого вида знаний, обязательных в составе учебного предмета, по сути дела проектировали направленность обучения на формирование опыта субъектно-деятельностной регуляции в исследовательской познавательной деятельности, за которой стоит развитие научно-теоретического, проблемного склада мышления. Обязательное включение *историко-научных знаний*, отражавших эволюцию идей, теорий, понятий, движения научной мысли и нравственных побуждений исследователей в процессе научных открытий, и *оценочных знаний*, фиксировавших в явном виде ценностное отношение личности к объекту познания, обуславливали проектирование в содержании учебного предмета опыта личностной саморегуляции научного познания, опыта самопознания и самообразования, придающего познавательной деятельности школьников личностную значимость и развивающего диалоговое, интерпретирующее мышление школьников.

Как видим, дидактическая модель учебного предмета представляла собой научно обоснованный вариант осознанного и эффективного использования учителем интеллектуального потенциала учебного предмета. По сути дела, она на уровне теории учебного предмета описывала нормативную сущность развивающей функции обучения:

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

чтобы интеллектуальный потенциал школьника стал предметом целенаправленного формирования в обучении, он предварительно должен стать предметом проектирования в содержании учебного материала с помощью предлагаемого комплекса дидактических средств такого проектирования. Разработка дидактической модели учебного предмета выступала в качестве важного аспекта приращения знаний об *инструментальной стороне* развивающей функции обучения и оказывала существенное влияние и теоретическую разработку ее *процессуальной стороны*. Она предоставляла теоретические принципы и положения, задававшие способы формирования у школьников не только опыта владения предметным знанием, но и в существенной мере опыта использования этого знания для самостоятельного открытия нового, опыта самоуправления своей познавательной деятельностью, опыта ценностного отношения к познанию, способствовавшего становлению школьника как субъекта отношения в осуществляемой им познавательной деятельности. Таким образом, разработанная модель учебного предмета фиксировала движение отечественной дидактики к достаточно целостной теоретической систематизации научных представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения в соответствии с идеями личностного подхода к пониманию мышления и механизмов интеллектуального развития.

Углубление обозначенной тенденции мы связываем с воплощением теоретического представления об инварианте состава содержания образования на *уровне учебного материала*. В соответствии с этим в дидактике 1980-х – 1990-х гг. происходило интенсивное оформление *теории учебника*, которая становилась составной частью теории инвариантного состава содержания образования и теории процесса обучения [377; 378; 123; 322; 125; 323; 384; 226; 383; 321; 159; 124 и др.] Опираясь на системную теорию содержания образования, на положение об изоморфности состава содержания образования на всех уровнях его рассмотрения, авторы разработали *дидактическую модель учебника*. Эта теоретическая модель, процессуальная по своей сущности, как и сам инвариант состава содержания образования, изначально разрабатывалась с ориентацией на дидактическое описание способов «встраивания» интеллектуального развития школьников в содержание учебного материала учебника. Важную роль в этом сыграло выделение в качестве главной функции учебника функции руководства учебно-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

познавательной деятельностью школьников (И.Я. Лернер, И.П. Товпинец), что, очевидно, позволило обосновать необходимость понимания дидактической сущности учебника в контексте представлений о динамике интеллектуального развития: не как простой набор положений из соответствующей отрасли научного знания, а как своеобразный *сценарий (проект) будущего процесса обучения* (В.В. Краевский, И.К. Журавлев), соотносимый с теоретическим представлением об инварианте содержания образования.

Такой подход, основанный на понимании учебного материала учебника как конкретного, предметно выраженного воплощения (фиксации) полного набора инвариантов содержания образования, открывал возможность для углубления представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения на основе выделения *учебных текстов и заданий* как основных способов «встраивания» интеллектуального развития школьников в содержание учебного материала учебника. Важным для раскрытия характеристик этих способов было выделение деятельностной природы текстов, состоящей в их влиянии на уровень интеллектуального развития школьников благодаря осуществленной учащимися интеллектуальной деятельности по обнаружению и осмыслению характера связей между содержащимися в текстах объектами. Вероятно, именно в этом смысле И.Я. Лернер выдвигал требование обязательного включения в учебник не только текстов познавательно-теоретического характера, реализующих преимущественно информационную функцию, но и текстов инструментально-практического характера, реализующих трансформационную функцию, связанную с преобразованием и применением (в том числе и творческим) информации.

Обозначенное положение конкретизировалось в выделении дидактических характеристик текстов, отвечавших требованиям этих уровней (И.Я. Лернер) и выступавших в качестве дидактического средства описания инструментальной стороны развивающей функции обучения: 1 уровень – тексты предполагают осознание прямого смысла каждого отдельного высказывания, чтобы понять его очевидный смысл; 2 уровень – тексты содержат очевидные связи между высказываниями, составляющими текст; 3 уровень – тексты содержат достаточно очевидные, но не сформулированные прямо связи между объектами, как обозначенными в нем, так и с объектами, не обозначенными

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

в нем, но известными читателю; 4 уровень – тексты содержат более или менее скрытые связи как внутри текста, так и вне его, обнаружение которых требует ряда опосредованных умозаключений, проявления процедур творческой деятельности. Наличие всей совокупности текстов обеспечивает полноценное интеллектуальное развитие, поскольку указанные четыре вида связей отражают все компоненты содержания образования: знания (первый и второй виды); умения (первый-третий виды), поскольку осознание очевидного (выраженного и невыраженного) смысла текста требует умения прежде всего применять усвоенные знания; опыта творческой деятельности (четвертый вид); опыта эмоционально-ценностных отношений (первый-четвертый виды) в той мере, в какой активно осознается явный и скрытый смысл текста и выявляется личностное значение как самого смысла, так и процесса его осознания [226].

Значение данного подхода для обогащения представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения состояло в том, что он акцентировал внимание не на собственно интеллектуальных структурах, характерных для текстов, а на способах их формирования у школьников посредством *специально подобранных* систем учебных текстов и заданий. В этом смысле есть основания утверждать, что разработанная в дидактике 1980-х – 1990-х гг. система способов фиксации содержания образования в учебниках, отражавшая его инвариантный состав [см., к примеру, 231], может быть представлена как обобщенный принцип «встраивания» интеллектуального развития в учебный материал. Важно отметить, что особое место в этой системе было уделено таким видам учебных текстов и заданий, которые традиционно не принимались во внимание, но наличие которых в учебнике вместе с тем и обеспечивало формирование не только формально-логических, но и личностных структур интеллекта. В качестве примера приведем следующие виды:

- эмоционально-насыщенные тексты, обращенные к чувству читателя, образности речи, яркости наглядного иллюстративного материала, к изяществу доказательств и формулировок, к постановке нравственных и эстетических проблем (И.Я. Лернер, А.В. Полякова);

- тексты историко-научного содержания, раскрывающие движущие силы процесса познания, драму идей через драму судеб творцов

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

научного знания и обращенные к эмоционально-ценностному опыту школьников (Л.Я. Зорина);

- задания на осознание и выражение своего отношения, на принятие системы ценностей и т. п. (И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина, А.В. Полякова);

- задания на оценку личностного значения постигаемых знаний и умений (И.Я. Лернер, А.В. Полякова);

- задания на формирование учебных умений в соответствии с полным набором этих умений (И.Я. Лернер);

- вариативные задания для оказания учащимся дозированной помощи (А.В. Полякова);

- задания на осознание учащимися связей причин и следствия, части и целого, цели и средства, общего и частного, необходимого и случайного и т. п. (И.Я. Лернер, А.В. Полякова);

- проблемные задания с разноуровневой помощью (А.В. Полякова) и т. п.

Есть все основания утверждать, что в дидактике конца XX века в рамках культурологической теории содержания образования И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина – В.В. Краевского была выработана система способов дидактического описания *инструментальной стороны развивающей функции обучения*, соотносимая с целостным представлением о *содержательной стороне развивающей функции обучения*. Эта теория впервые на дидактическом уровне описала отличия и вместе с тем обосновала взаимосвязь содержания обучения и содержания образования. Тем самым были раскрыты педагогические условия превращения содержания образования в дидактический инструмент «встраивания» интеллектуального развития в обучение.

Выделение представленной системы способов дидактического описания развивающего результата обучения ставилось в зависимость от структурной целостности состава содержания образования (знания; умения действовать по образцу; умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; личностные ориентации), от состава каждого из выделенных в нем элементов (видов знаний, умений, личностных ориентаций), от изоморфности состава содержания образования на каждом из проектируемых уровней (теоретический, уровень учебного предмета, уровень учебного материала учебника).

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Таким образом, к концу XX века в отечественной дидактике в рамках культурологической теории содержания образования, сложилось целостное теоретическое представление о системе способов дидактического описания *инструментальной стороны развивающей функции обучения* (в аспекте раскрытия проектируемого содержания), которое в снятом виде включало в себя результаты дидактических разработок предшествующих периодов. Оно может быть представлено в следующем виде.

*На теоретическом уровне* описание инструментальной стороны развивающей функции обучения осуществлялось в категориях четырехэлементного инварианта состава содержания образования и в категориях видового разнообразия каждого их элементов, представленного через теоретические ориентиры выделения этого видового разнообразия.

*На уровне учебного предмета* дидактическое описание осуществлялось в форме разработки *новой типологии учебных предметов*, в основе которой лежал не традиционно принятый принцип деления наук по объекту изучения, а принцип ведущей цели предмета в учебном плане и его ведущего компонента (научные знания, способы деятельности, эмоционально-ценностные отношения), и в форме *дидактической модели учебного предмета*, содержавшей два неразрывно связанных блока содержания: *основной блок*, состоящий из предметного содержания и средств его усвоения, и *процессуальный блок*, включавший средства *развития* и воспитания учащихся.

*На уровне учебного материала учебника* в качестве форм дидактического описания инструментальной стороны развивающей функции обучения следует признать:

- *дидактическую модель учебника*, в рамках которой функция руководства учебно-познавательной деятельностью школьников как главная функция учебника определяла его дидактическую сущность как своеобразного *сценария (проекта) будущего процесса обучения*, соотносимого с теоретическим представлением об инварианте содержания образования;

- дидактические характеристики *текстов и заданий* как основных способов «встраивания» интеллектуального развития в обучение, определявшие обязательность их видового разнообразия по разработанным критериям: 1) *тексты*: повествовательные, описательные,

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

формализовано-информационные, обобщающие, инструментально-практические, проблемные, инструктивные, художественные, ценностно-ориентированные; 2) по критерию *процессуальности* – задания, соответствующие всему комплексу уровней усвоения, качеств знаний и уровней сложности; по критерию *содержательности* – задания, объектами которых выступают: ситуации применения базовых предметных и межпредметных знаний; содержание типологии аспектных (сквозных) проблем, свойственной изучаемой области знания; способы предметной деятельности (физический и химический опыт, хронология в истории и т.п.); мыслительные умения (анализ, синтез, сравнение, классификация и т.п.); учебные умения; методы познания для данной предметной области и методологии познания в целом; черты творческой деятельности; мировоззренческое содержание; способы самовыражения учащихся в предметном материале; ценностно-смысловой выбор и т.п.).

Применительно к систематизации научных представлений о развивающей функции обучения это означало углубление теоретических представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения. Развитие положений культурологической теории содержания образования на основе разработки дидактических механизмов «технологизации» способов проектирования содержания образования на всех уровнях его рассмотрения все более очевидно подвигало дидактику к осмыслению дидактических характеристик содержания образования, которые превращали его в инструмент структурного преобразования обучения как процесса, гарантировавшего интеллектуальное развитие школьников за счет «встраивания» в обучение всех его уровней – операционального, деятельностного и личностного.

Следует подчеркнуть, что усиление базовых гуманистических установок в дидактике 1980-х – 1990-х гг. находило отражение в ее стремлении максимально опереться на объективные механизмы становления личности и интерпретировать их на языке содержания образования. Этому в полной мере отвечала *деятельностная теория содержания образования В.С. Леднева*, в рамках которой виды деятельности выступала в роли структурных компонентов содержания [206; 205; 204]. В отличие от теории инвариантного состава содержания образования особенность подхода В.С. Леднева, который обнаружил себя

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

еще в начале 1980-х гг., состояла в разработке теории содержания образования как инвариантной структуры видов деятельности, в соответствии с которой должен строиться учебный план школы. Определяя содержание образования как «содержание триединого целостного процесса образования личности, - усвоения опыта, воспитания и развития», В.С. Леднев исходил из масштабности цели всестороннего, гармонического развития личности и считал, что к определению целей образования следует подходить с позиций современной концепции человека. В качестве теоретических ориентиров были избраны модель динамической структуры личности и модель инвариантных базисных сторон (структуры) человеческой деятельности. Опираясь на них, В.С. Леднев обосновал содержание образования как инвариантную структуру конкретных видов деятельности, включавшую познавательную, ценностно- ориентационную (целее-мотивационную), коммуникативную, преобразовательную технико-технологическую (трудовую), эстетическую и физическую стороны деятельности. Следует подчеркнуть, что поскольку состав этой структуры В.С. Леднев ограничивал знаниями, умениями и навыками, его теория по сути дела играла роль альтернативной по отношению к теории И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина – В.В. Краевского. Акцентируя внимание на теоретическом обосновании условий личностного развития школьников посредством фиксации в содержание образования структурно полной совокупности базисных сторон индивидуальной деятельности, теория В.С. Леднева в сущности недостаточно емко учитывала социокультурную обусловленность механизмов развития личности. Очевидно, это в известной мере препятствовало ее пониманию как единственно возможного дидактического инструмента «встраивания» развития личности в обучение и определяло ее полномочия преимущественно теоретическим обоснованием состава учебного плана школы.

Таким образом, к середине 1980-х гг. отечественная дидактика располагала двумя целостными теориями содержания образования, каждая из которых имела свои преимущества в обосновании инструментальной стороны развивающей функции обучения. Если культурологическая теория обосновывала состав содержания, руководствуясь принципом его изоморфности структуре культуры и тем самым акцентируя преимущественно социокультурный фактор развития личности,

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

то деятельностная теория давала ответ на вопрос, какими видами деятельности должен овладеть ученик в процессе школьного образования и тем самым отражала индивидуально-психологический фактор развития личности. С точки зрения системно полного раскрытия целей и механизмов развития личности школьников в составе содержания образования значимость этих теорий определяется, очевидно, принципом взаимной дополнительности, снимающим противоречие между социальным и индивидуальным (психологическим).

Рассмотренный подход, преимущества которого мы связываем с возможностью преодоления противоречия между социальным и индивидуально-психологическим и на этой основе выработки способов более емкого «встраивания» всех уровней интеллектуального развития в процесс обучения, был представлен в отечественной дидактике 1990-х гг. в *бинарно-интегративной теории содержания образования Л.М. Перминовой* [293; 290; 295 и др.]. Специфика нового подхода состояла в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе *инварианта состава содержания* во всей его социокультурной полноте, и на основе *инварианта структуры видов деятельности*, отражавшего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающего закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана от инвариантной структуры видов деятельности. С методологической точки зрения это означало, что каждый из видов инвариантной структуры видов деятельности (познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, трудовая, эстетическая и физическая) должен быть наполнен инвариантом состава содержания образования (знаниями, умениями и навыками как способами деятельности, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения).

Рассматриваемая теория обосновывала такой подход, который представлял процесс формирования содержания образования как своего рода многомерный, культурно-исторический процесс, выступавший в известной степени как продукт собственной деятельности и учителя и школьника. В этой связи следует подчеркнуть описанную автором многоуровневость процедуры формирования содержания образования: 1) функционально-инструментальный уровень, на котором об-

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

щество задает для индивида состав конкретных знаний и умений, определяемых как «полезные» для него; 2) структурно-инвариантный уровень, на котором задается определенная таксономия целей, элементов образования или базовых видов деятельности; 3) социокультурный, ориентирующий на многофункциональность, на субъектность механизмов образования, на жизненный контекст человека [293, с. 19]. Значение этой теории для обогащения представлений об инструментальной стороне развивающей функции обучения состояло в том, что она предлагала наиболее разработанный вариант теоретико-методологических оснований, максимально соответствовавших личностно-развивающей, образовательной сущности процесса обучения. Следует, однако, отметить, что технология проектирования такого личностно-ориентированного содержания образования на уровне учебного плана, учебного предмета, учебника в 1990-х гг. еще не стала предметом специальной разработки и определяла перспективные линии актуальных дидактических исследований.

Вместе с тем нельзя не признать существенного вклада бинарно-интегративной теории содержания образования в теоретическую разработку инструментальной стороны развивающей функции обучения. Она раскрывала дидактические механизмы выведения интеллектуального развития школьника на индивидуально-личностный уровень. Можно говорить о том, что бинарно-интегративная теория содержания образования задавала теоретические ориентиры, отражавшие принципы проектирования такого содержания, которое приобретало способность играть смыслообразующую роль по отношению к усваиваемому научному знанию и тем самым «встраивать» в обучение не только операциональный и субъектно-деятельностный уровни интеллектуального развития школьников, но и его субъектно-личностный уровень.

Подчеркнем, что подобные факты с достаточной убедительностью отражали важные тенденции, характерные для понимания внутринаучных механизмов, которые в отечественной дидактике 1980-х – 1990-х гг. обуславливали процессы углубления теоретических представлений о развивающей функции обучения как особом дидактическом объекте. Эти тенденции, раскрывавшие качество принципиального обновления методологических установок в связи со становлением парадигмы гуманистической педагогики и усилением интеграционных

процессов в науке и практике, фиксировали процесс перехода дидактики от классического к неклассическому пониманию обучения [291; 292]. «С позиций неклассических представлений, – отмечает Л.М. Перминова, – процесс обучения следует рассматривать как целенаправленный процесс освоения не только знаний, умений, навыков, а знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и ценностей для личностного, профессионального и культурного самоопределения человека» [292, с.13]. Подчеркнем, что в дидактике конца XX века все более отчетливо обнаруживало себя неклассическое понимание процесса обучения как процесса *образовательного*, который оценивался как «гуманитарно-гуманистическая форма» (Л.М. Перминова) осуществления обучения, отличавшаяся ярко выраженным проявлением *личностно-развивающей функции* (В.В. Сериков) [354, с. 29].

Такая постановка вопроса фиксировала переход дидактики к необходимости теоретической разработки *процессуальной стороны развивающей функции обучения*, которая описывает ее в динамических характеристиках, как процесс движения от цели интеллектуального развития к заранее запланированному результату и наиболее отчетливо обнаруживает себя через специфику взаимодействия элементов дидактической системы (цель, содержание, методы, формы, деятельность учителя, деятельность ученика) в рамках того или иного *типа обучения*.

Под влиянием тенденций гуманизации и гуманитаризации происходило оформление контуров нового типа обучения, который характеризовался личностно ориентированной направленностью, состоявшей в том, что в нем развитие личности, в отличие от прежних типов обучения, выступало в качестве специальной, а не попутной педагогической цели. Процесс этот разворачивался постепенно, приобретая форму процесса накопления частных дидактико-методических решений, которые вместе с тем изначально были сориентированы на разработку принципиально новой обобщенной модели организации обучения.

Существенный вклад в ее формирование внесла педагогика сотрудничества, которая представляла собой вариант эмпирического перехода к разработке личностно ориентированных основ обучения, в рамках которой происходило накопление фонда отдельных вариантов

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

обновления обучения на началах личностного подхода, как правило имевших частнометодическую принадлежность.

Период 1980-х – 1990-х гг. можно охарактеризовать как ситуацию, когда в недрах объяснительно-иллюстративного и проблемно-развивающего типов обучения стали складываться такие элементы, возникновение которых было обусловлено ограниченностью этих типов обучения в отношении достижения личностного уровня интеллектуального развития школьников. Большие эвристические возможности связывались с обнаружившей себя в этот период множественностью подходов к поэлементной теоретической разработке нового типа обучения (который позднее получил название личностно ориентированное обучение) преимущественно в рамках обоснования авторских методических систем: *коллективный способ обучения* (КСО) (В.К. Дьяченко) [105; 106], *школа диалога культур* (В.С. Библер, Курганов С.Ю.) [26; 196; 197], *адаптивная школа* (Е.Я. Ямбург) [420], *обогащающая модель обучения* (М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман) [395; 76], *эвристическое (продуктивное) обучение* (А.В. Хуторской) [398; 397] и др. Несмотря на внешнее разнообразие и сущностную неоднородность складывавшихся подходов, всех их, очевидно, объединяла попытка выработать представление о педагогических принципах «встраивания» личности в педагогический процесс. Подчеркнем, что все они в той или иной степени вырабатывали частные педагогические решения, отражавшие сущностную особенность нового типа обучения – его сориентированность на соединение в себе не только содержательно-деятельностных характеристик учебного процесса, но и его ценностно-смысловых характеристик.

Интересно, что именно в этот период в отечественном педагогическом сознании проявился активный интерес к зарубежным альтернативным педагогическим системам, которые в центр внимания ставили интересы развития личности ребенка (к примеру, педагогика А. Нейла, М. Монтессори, С. Френе, метод проектов, Йена-план и т. п.). Показательным было также и то, что по-новому начинали осмысливаться и приобретать практическую востребованность ранее созданные отечественные педагогические системы, раскрывавшие авторские подходы к организации обучения на началах самоопределения и саморазвития личности школьника (Л.Н Толстой, В.А. Сухомлинский, Л.В. Занков и др.).

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Процесс теоретической разработки нового типа обучения – лично ориентированного обучения (образования) – в существенной мере стимулировался решением сугубо практических задач, связанных с явлением «возвратной модернизации» и возрождением в России системы гимназического образования. Процессы, происходившие в практике образования, обнажали потребность решения сугубо теоретических задач, фокусировавшихся вокруг отработки *модели гимназического образования*, основанной на принципах гуманизации и личностной ориентации обучения [171; 419; 294; 38; 350 и др.].

В теоретических исследованиях (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.Я. Якиманская и др.) выработывалось представление о лично ориентированном обучении (образовании) как особом типе обучения, которое, представляя собой гуманитарную систему, обеспечивает направленность на «выращивание» субъектности школьника (В.В. Сериков) в отношении активности и осознанности способов ценностно-смыслового отношения к научному познанию, и превращает последнее в сферу личностного самоопределения школьника. При всей неодинаковости понимания исследователями технологических особенностей нового типа обучения, вместе с тем все они исходили из того, что его целью является развитие личности как особого свойства человека, которое обуславливает способность к духовной самоорганизации, основанной на принятии решений и выборе способов «поступания» (М.М. Бахтин). В отличие от сложившихся ранее типов обучения, сущность лично ориентированного обучения (образования) начала связываться с созданием в обучении пространства для становления личностного опыта, основанного на механизмах личностного способа существования человека – рефлексии, способности к избирательности (выбору), ответственности, автономности внутреннего мира и т. п. (В.В. Сериков) [353; 143; 354]. Принимая во внимание, что конкретным источником личностного опыта школьника могут выступать различные сферы его жизнедеятельности, исследователи справедливо отмечали, что личностный опыт может приобретаться и в сфере интеллектуально-познавательной деятельности, в обучении при условии, если познание превращается в поиск знания, наделенного личностным смыслом. «Учебная задача, – отмечал В.В. Сериков, – решается на личностном уровне, когда она переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и соответственно развивает мощные

### Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

структуры интеллекта» [354, с. 29]. Существенным в плане обогащения процессуальных характеристик развивающей функции обучения было осознание того, что в рамках такого типа обучения интеллектуальное развитие характеризуется становлением у школьника субъектно-личностных структур интеллекта через обретение им опыта быть *субъектом отношения* в познании, когда человек приобщается не только к значению, но и к смыслу. И в этом отношении по качеству своего развивающего результата личностно ориентированное обучение (образование) существенно отличается как от объяснительно-иллюстративного, так и от проблемно-развивающего типов обучения.

Однако период 1980-х – 1990-х гг. в силу объективных причин нельзя рассматривать как период окончательного оформления дидактического знания, раскрывавшего специфику нового типа обучения в его отличиях и связях с другими типами обучения. В частности, в явном или скрытом виде не прекращались дискуссии вокруг вопроса о том, в какой мере педагогическими возможностями популярного в теоретических кругах 1990-х гг. так называемого *развивающего обучения* (в понимании В.В. Давыдова) исчерпывается весь круг развивающих целей, которые могут быть реализованы в обучении [225; 89; 188; 199; 200 др.]. Дискуссии выступали в качестве своеобразного научного катализатора, который обеспечивал формирование отношения к личностно ориентированному обучению (образованию) как к особой педагогической стратегии, с помощью которой возможно обращение к личности школьника через специфически личностные механизмы ее ценностно-смыслового проявления в различных сферах жизнедеятельности и в познавательной деятельности, в частности.

Несмотря на ряд объективных трудностей, возникавших в ходе дидактической разработки личностно ориентированного обучения (образования) как особого типа обучения, есть все основания утверждать, что к концу XX века в самом общем плане было выработано целостное представление о сущностных чертах нового типа обучения. Его развивающая роль связывалась с возможностями обеспечения подлинного и наиболее глубокого эффекта развития интеллекта школьников, который заключался не просто в том, что ученика вооружают все более эффективными средствами мыслительной деятельности, но и (главное) в том, что ученик становится способным к саморазвитию, к самостоя-

### **Глава 3. ДИНАМИКА НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

тельному вооружению себя этими средствами, делая предметом анализа, оценки и преобразования свою собственную стратегию жизни. Тем самым можно говорить о том, что процессуальная сторона развивающей функции обучения получила основу для более углубленного осмысления на более высокой степени целостности в объяснении, описании и проектировании обучения. Все это выступало в качестве важнейших научных предпосылок и для теоретической концептуализации научных представлений развивающей функции обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ фонда научного знания о развивающей функции обучения, накопленного в отечественной дидактике второй половины XX столетия, под углом зрения движения научных представлений о развивающей функции обучения позволил обнаружить особенности данного процесса и представить его как специфический путь, подчиненный действию внутринаучных механизмов развертывания дидактического знания рассматриваемого периода. Особенности этого пути раскрываются как чередование хронологически следовавших друг за другом этапов: *1950-е – начало 1960-х гг.* – этап «открытия» возможности научной постановки вопроса о дидактической разработке развивающей функции обучения на новом витке развития отечественной дидактики и школьной практики; *начало 1960-х – начало 1980-х гг.* – этап формирования теоретических оснований, составлявших базовое концептуальное ядро систематизации научных представлений о развивающей функции обучения; *начало 1980-х – 1990-е гг.* – этап обогащения теоретических идей и положений, определявших целостность концептуализации дидактических представлений о развивающей функции обучения. Выделенные этапы находились в отношениях внутренних связей и взаимовлияний. Их последовательная смена была обусловлена спецификой форм и средств движения дидактического знания и характеризовала отечественный историко-педагогический процесс второй половины XX века как процесс оформления целостной дидактической концепции развивающей функции обучения.

Своеобразие *начального этапа* оформления рассматриваемой концепции состояло в том, что потребность в научном описании собственно *дидактических механизмов* развивающей функции обучения еще только обнаруживала себя, поскольку развитие мышления школьников в обучении начинало пониматься не как простое, автоматическое следствие усвоения ими предметных знаний и умений, а как результат *специальным образом спроектированного обучения*. Вместе с тем в условиях доминирования проблематика *усвоения*, дидактика сосредоточивалась преимущественно на разработке *содержательной стороны развивающей функции обучения* через выделение совокупности логических умений, сформированность которых у школьников понималась в качестве необходимого условия осознанности и прочности

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

усвоения. Вместе с тем инструментальная *сторона* развивающей функции обучения практически оставалась вне специального теоретического внимания дидактики, которая не ставила задачу выработки научно обоснованных принципов, определявших состав содержания образования и отбор методов обучения, с позиций интеллектуального развития школьников. Раскрытие *процессуальной стороны* развивающей функции обучения осуществлялось преимущественно в рамках обобщения передового педагогического опыта, в котором происходило накопление отдельных, частных подходов к организации обучения, способного максимально мобилизовать имеющиеся у школьников интеллектуальные возможности для полноценного усвоения учебного материала. Достигаемые при этом изменения умственного развития школьников, интерпретировались преимущественно как результат педагогического творчества и нестандартных, нетиповых педагогических решений, нежели чем подходы, обоснованные объективными закономерностями обучения.

Накопление базы проверенных в ходе экспериментальных психолого-педагогических исследований (под руководством Л.В. Занкова, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) фактов, подтверждавших правомерность теоретической гипотезы Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в интеллектуальном развитии школьника и описывавших психологические механизмы развития мышления школьников в обучении, «высвечивали» собственно дидактические ракурсы разработки развивающей функции обучения. С одной стороны, это выработка общих принципов корректировки содержания обучения посредством обогащения его таким набором умений, в котором фиксировалась направленность содержания на формирование не только предметно-содержательной, но и операционально-инструментальной составляющей опыта познавательной деятельности школьников. С другой стороны, это выделение подходов к отбору методов и приемов обучения с целью организации познавательной деятельности школьников, связанной с преодолением посильных познавательных трудностей.

Выделение дидактикой второй половины 1950-х гг. идеи активности и самостоятельности познавательной деятельности школьников в обучении как необходимого педагогического условия их полноценного умственного развития смещало акценты в понимании соотноше-

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ния усвоения и развития. Постановка проблемы разработки дидактических подходов к организации «усвоения через развитие», превращало вопрос о развивающей роли обучения из подчиненной проблемы в вопрос первостепенной важности, решение которого связывалось с перспективами развития дидактики в целом. В ходе научной дискуссии о взаимоотношении воспитания и развития детей (1956–1957 гг.) в условиях постижения дидактикой идеи «самодвижения» как источника психического развития ребенка вырабатывались базовые методологические позиции, раскрывавшие положение о том, что управлять умственным развитием можно только посредством организации его познавательной деятельности в соответствии с законами ее протекания. Обозначенный ракурс фактически выделял идею формирования *субъектности* школьника как перспективный принцип дидактической разработки представлений о развивающей функции обучения.

Основной характеристикой *второго этапа* становления рассматриваемой концепции (начало 1960-х – начало 1980-х гг.) является то, что проблема развивающей роли обучения становилась стержневым ракурсом всей дидактической проблематики. Поэтому теоретическая разработка дидактикой своих центральных вопросов – *чему учить?* и *как учить?* – оказывалась тем пространством научного знания, в рамках которого формировалось концептуальное «ядро» идей и положений, раскрывавших содержательную, инструментальную и процессуальную характеристики развивающей функции обучения.

В качестве доминирующего механизма приращения научных знаний о развивающей функции обучения выступало научно обоснованное оформление ее теоретического базиса в рамках дидактической разработки идеи сближения учебного и научного познания. Поэтому *содержание развивающей функции обучения* раскрывалось в контексте проблемы формирования у школьников опыта продуктивной познавательной деятельности, обеспечивавшего им возможность осуществлять познавательную деятельность в логике исследования. Разработка *инструментальной стороны развивающей функции обучения* определялась оформлением ключевых положений культурологической теории содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский), в рамках которой интеллектуальное развитие школьников *впервые* начинало формулироваться на языке научного дидактического знания. Оно рассматривалось в контексте взаимодействия познавательной

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

деятельности школьника с обучающей деятельностью учителя, организующего освоение содержания образования *полного инвариантного состава* (знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения).

Утверждавшаяся в дидактике 1970-х гг. общедидактическая система методов обучения (И.Я. Лернер) в противовес другим имевшимся в отечественной дидактике классификациям методов обучения выражала приоритет *развития познавательной самостоятельности* учащихся в обучении как перевод школьников от репродуктивной познавательной деятельности к формированию опыта творческой познавательной деятельности. Тем самым общедидактическая система методов обучения и система содержания образования, выступали в качестве дидактических инструментов «встраивания» интеллектуального развития школьников в обучение, понимаемого не только как формирование формально-логических, но и в существенной степени как формирование проблемно-поисковых структур интеллекта.

*Процессуальная сторона развивающей функции обучения* раскрывалась в изначально теоретической разработке особого типа обучения – проблемного обучения, который представлял собой качественное отличие от традиционного обучения прежде всего с точки зрения его развивающего предназначения. Если развивающая роль традиционного обучения сводилась к гарантированному формированию у школьников *операционально-предметного опыта* (логических умений), овладев которым он выступал как субъект отдельных познавательных действий, то проблемное обучение проектировалось как педагогическая система, обеспечивавшая формирование у школьников *познавательного опыта*, опыта исследовательской деятельности, наличие которого гарантировало учащемуся позицию субъекта целостной познавательной деятельности, способного не только осознанно усваивать новое знание, но и самостоятельно его открывать в процессе решения познавательных проблем и проблемных задач.

В отечественной дидактике *начала 1980-х – 1990-х гг.* разработка представлений о развивающей функции обучения определялась тенденцией к интеграции дидактического знания на основе идеи гуманизации, соединявшей интеллектуальные и личностные начала развития школьника в обучении. Понимание обучения как образовательного

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

процесса (т. е. процесса развития личности) приводило к необходимости рассмотрения ученика не только в качестве познающего субъекта, но и в существенной мере как *субъекта самоорганизации познания*, обладающего соответствующим опытом самоуправления познавательной деятельностью на основе механизмов деятельностной и личностной саморегуляции. В таких условиях систематизация представлений о развивающей функции обучения приобретала характеристики более высокой степени целостности.

Разработка ее *содержательной стороны* строилась в соответствии с идеей личностного подхода, обуславливавшей три уровня рассмотрения развивающего результата обучения: операционально-предметный опыт, когнитивно-деятельностный опыт, ценностно-смысловой опыт познания (личностный опыт). На первый план выходила необходимость формирования у школьников опыта ценностно-смыслового отношения к знанию, опыта самопознания, основанного на использовании субъективно избирательных средств познавательной деятельности, приобретающей личностный смысл и делающей предмет своего анализа, оценки и преобразования не только сферу научного познания, но и всю жизнедеятельность.

Разработка *инструментальных характеристик развивающей функции обучения* шла по двум направлениям, важным с точки зрения углубления базовых положений, определявших процессы систематизации представлений о развивающей функции обучения. *Во-первых*, происходило *расширение* теоретических подходов к осмыслению проблемы содержания образования. Оно проявлялась в вариативности интерпретации личностного уровня интеллектуального развития школьников в категориях содержания образования (культурологическая теория инварианта состава содержания образования, деятельностная теория инварианта структуры деятельности, бинарно-интегративная теория содержания образования). *Во-вторых*, имел место процесс углубления ранее сложившейся культурологической теории содержания образования как инструмента «встраивания» всей системы уровней интеллектуального развития в обучение. Выявлялась зависимость способов описания интеллектуального развития школьников от уровня рассмотрения содержания образования – уровень учебного плана, учебного предмета, учебного материала учебника.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Процессуальная сторона развивающей функции обучения* была представлена в результатах разработки базовых принципов функционирования нового типа обучения – личностно ориентированного обучения (образования), которое в качестве своей специальной цели выдвигало развитие личности как формирование у школьников личностного опыта, способности «быть личностью». Его развивающая роль, в отличие от проблемного обучения, дидактика видела в возможностях обеспечения подлинного и наиболее глубокого эффекта, характерного для интеллектуального развития школьников. Он заключался не просто в том, что ученика вооружают все более эффективными средствами интеллектуальной деятельности, но и (главное) в том, что ученик приобретает опыт саморазвития, делая предметом анализа, оценки и преобразования свою собственную жизнедеятельность, придающую личностную значимость ходу и результатам научного познания в обучении.

Таким образом, динамика научных представлений о развивающей функции обучения, свойственная второй половине XX века, обусловила выделение развивающей функции обучения в качестве особого дидактического объекта, который на уровне дидактического знания целостно воплощал представления о характеристике цели и планируемых результатов интеллектуального развития школьников, а также педагогических условиях их достижения в обучении. Благодаря этому процесс достижения в обучении целей интеллектуального развития постепенно обретал свойства технологичности. Складывавшаяся к концу XX века теоретическая концепция научных представлений о развивающей функции обучения способствовала превращению ее из явления, которое ранее обнаружилось в практике обучения преимущественно стихийно, в объект научного педагогического проектирования. Этим обеспечивалась гарантированность в достижении всего спектра развивающих результатов обучения, которые описывали на языке дидактики переход с более низких на более высокие уровни активности и самостоятельности учащихся в решении познавательных задач. Низший уровень интеллектуального развития соотносился с позицией школьника как субъекта отдельных познавательных действий; средний – с позицией субъекта целостной познавательной деятельности; высокий – с позицией субъекта отношений в познании, превращающей учебное познание в средство решения не только сугубо познавательных, но и

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

жизненно важных для школьника проблем, в средство самопознания, саморазвития и самообразования.

Процесс концептуализации дидактических представлений о развивающей функции обучения на протяжении всей второй половины XX века осуществлялся в условиях сложных отношений педагогической теории и школьной практики. Как бы одновременно и при том всегда в известном единстве формировалась двойная рефлексия одной и той же реальности – процесса интеллектуального развития школьников в ходе обучения. С одной стороны, научная рефлексия, осуществлявшаяся специфическими средствами науки (теоретическое обобщение и моделирование, категориальный синтез и т. п.), с другой – теоретико-эмпирическая рефлексия учителей-практиков (передовой педагогический опыт, педагогическая деятельность учителей-новаторов по применению авторских методических систем, инновационная педагогическая деятельность отдельных учителей и целостных педагогических коллективов). При этом каждая из разновидностей этой двойной рефлексии выделяла свой предмет. Дидактика стремилась к универсальной, всеобщей, а следовательно, к абстрактно-теоретической рефлексии практики, между тем как учителя воспринимали эту практику с точки зрения частных (в противоположность универсальности теории), ограниченных аспектов. Существование такого двойного знания – универсального теоретического знания науки и частного, теоретико-эмпирического знания учителей и других работников сферы образования – выступало внутренне необходимым для развития научных представлений о развивающей функции обучения и последующего оформления ее целостной дидактической концепции.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдюнин Н.И. Как развивать мышление учащихся на уроках химии // Химия в школе. – 1958. – № 1. – С. 12–23.
2. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие школьники) / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М., 1966. – С. 236–310.
3. Аккерман С.И. К вопросу о принципах и правилах советской дидактики // Сов. педагогика. – 1950. – № 8. – С.86-92.
4. Алексеев М.Н. О педагогической логике // Сов. педагогика. – 1962. – № 1. – С.37-44.
5. Алиев Ю.Б. Значение и возможности базового компонента художественного образования школьников V- XI классов становлении их художественной культуры // Дидактические проблемы построения базового содержания образования: Сб. науч. тр. / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – С.146-162.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – 380 с.
7. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С.4-21.
8. Анцыферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии. – М. : Наука, 1969. – 117 с.
9. Аргинская И.И. Учебник математики для II класса / под общ. ред. Л.В.Занкова. – М. : Просвещение, 1966. – 104 с.
10. Аристова Л.П. Об условиях развития самостоятельности учащихся на уроках. – Казань : Таткнигоиздат, 1960. – 140 с.
11. Артемьева Г.В., Дружкова А.В., Кантор С.Б. О формировании диалектического способа мышления на уроках обществоведения // Сов. педагогика. – 1968. – № 2. – С.21-29.
12. Артюх А.Т. Категориальный синтез теории. – Киев: Наукова думка, 1967. – 154 с.
13. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 28 – 40.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

14. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
15. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 206–237.
16. Атутов П.Р., Махмутов М.И. Пути повышения качества знаний учащихся в школах Татарской АССР // Сов. педагогика. – 1967. – № 2. – С.47-54.
17. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
18. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
19. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
20. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
21. Безрогов В.Г., Матулис Т.Н. Концептуализация и моделирование в истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1996. – С.59-101.
22. Бельская Е.М. Развитие логического мышления учащихся на уроках ботаники // Естествознание в школе. – 1956. – № 6. – С. 17–23.
23. Беляев М.А. Познавательные задачи в обучении литературе // Новые исследования в педагогических науках. Вып. XII. – М., 1968. – С. 13–18.
24. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Сов. педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
26. Библер В.С. Школа диалога культур // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29–34.
27. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
28. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Понятие целостности и ее роль в научном познании. – М. : Знание, 1972. – 48 с.
29. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М., 1961. – 695 с.
30. Блонский П.П. Трудовая школа. Ч.1 и ч.2. – М., 1919.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

31. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – № 1. – М., 1972. – С.19-24.

32. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. - № 2. – С.35-41.

33. Богоявленская Д.Б., Гинзбург М.Р. К вопросу о личностных аспектах творческого мышления // Советская педагогика. – 1977. – № 1. – С. 69–70.

34. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии. – 1962. – № 4. – С. 74–82.

35. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Научно-педагогические парадигмы: история и современность // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. – Т.1. – М., 1994. – С.113-137.

36. Божович Е.Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 14-20.

37. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект / под ред. Е.Д. Божович. – М., 1995. – С.5-12.

38. Бондаревская Е.В., Коновальчук В.Н., Бережной В.А. Содержание образования в гуманитарной гимназии // Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование: Тезисы докладов науч.-практ. конф. Волгоград, 4–7 октября 1994 г. – Волгоград: Перемена, 1994. – С.118-120.

39. Борисенко Н.Ф. К вопросу о развитии мышления учащихся в процессе обучения // Советская педагогика. – 1953. – № 7. – С.13-22.

40. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С.89-95.

41. Брушлинский В.А. Первые уточнения текстов Л.С. Выготского // Психологический журнал. – 1996. – № 3. – С. 19–25.

42. Брушлинский А.В. Проблема развития и психология мышления // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1978. – С.38-62.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

43. Брушлинский В.А. Проблема субъекта, принцип детерминизма и зона ближайшего развития // Психологическая наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории. – С.186-207.

44. Брушлинский А.В., Тихомиров О. К. Психология мышления // Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. – М., 1989. – С.11-34.

45. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики // Избранные педагогические сочинения. – М., 1987. – С.324-384.

46. Вахтеров В.П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм // Избранные педагогические сочинения. – М., 1987. – С.148-162.

47. Вахтомин Н.К. Проблемы логики научного познания. – М., 1965. – 32 с.

48. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания: Факт, идея, теория. – М. : Наука, 1973. – 286 с.

49. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М. : Педагогика, 1982. – 129 с.

50. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. – М. : Тип. торг. дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и Ко, 1906. – 291 с.

51. Вентцель К. Н. Дом свободного ребенка (как создать свободную школу). – М. : Земля и фабрика, 1923. – 60 с.

52. Верзилин Н.М. Об определении и классификации методов обучения // Сов. педагогика. – 1957. – №8. – С. 85–98.

53. Виданов Ф.А. Вопросы теории учебного предмета // Сов. педагогика. – 1970. – № 1. – С. 37–45.

54. Вилькеев Д.В. Использование опыта учащихся вечерних школ в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1963. – № 6. – С.84-89.

55. Вилькеев Д.В. Постановка проблемных вопросов при изучении основ наук в вечерней (сменной) школе // Сов. педагогика. – 1965. – № 9. – С.43-50.

56. Вилькеев Д.В. Роль гипотезы в обучении // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С.59-66.

57. Вилькеев Д.В. Соотношение индуктивного и дедуктивного методов познания в школьном обучении // Сов. педагогика. – 1973. – № 2. – С.37-46.

58. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. – М. : Просвещение, 1966. – 442 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

59. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения / под ред. П.Н. Груздева, Ш.И. Ганелина. – М.-Л., 1949. – 356 с.

60. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М., 1962. – 287 с.

61. Воробьев Г.В. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. – 1961. – № 2. – С.149-154.

62. Воробьев Г.В. Так проводят уроки липецкие учителя // Народное образование. – 1962. – № 2 (приложение).

63. Воробьев Г.В., Романовская З.И. Поиски новой организации урока в школах Липецкой области // Сов. педагогика. – 1962. – № 4. – С. 28–36.

64. Всемерно совершенствовать методы и организационные формы обучения // Сов. педагогика. – 1959. – № 6. – С.3-8.

65. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. – 1961. – № 2. – С. 149–154.

66. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. Т.4. – М., 1984. – 432 с.

67. Всесвятский Б.В. Проблемы дидактики биологии: Пособие для учителей. – М., 1969. – 240 с.

68. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Собр. соч.: В 6 т. Т.1. – М., 1982. – С. 291-436.

69. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений в 6-ти тт. Т.3. – М., 1983. – 367 с.

70. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т.2. – М., 1982. С. 5–361.

71. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

72. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 230 с.

73. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М.: Изд-во МГУ. 1965. – С.5. (На правах рукописи).

74. Гальперин П.Я. Основные типы учения // Тезисы докладов на I съезде общества психологов. Вып. 1. – М., 1959. – С. 57-59.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

75. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 61–72.

76. Гельфман Э.Г., Демидова Л.Н. и др. Обогащающая модель обучения в проекте МПИ: проблемы, сомнения, открытия. Методические указания, книга для учителя. – Томск: ТУ, 1998. – 211 с.

77. Гершунский Б.С. Роль принципов обучения в формировании дидактической теории // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С.41-47.

78. Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика: Некоторые актуальные проблемы теории и практики. – Киев: Вища школа, 1979. – 240 с.

79. Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующее общество // Педагогика. – 2000. – № 6. – С.3-12.

80. Глинский Б.А., Грязной Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования. (Гносеологический анализ). – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.

81. Голант Е.Я. Значение самостоятельной работы школьников // Советская педагогика. – 1942. – № 8–9.

82. Голант Е.Я. К теории методов обучения в советской школе // Сов. педагогика. – 1956. – №11. – С. 90–98.

83. Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников // Ученые записки ЛГПИ им.А.И.Герцена. Т.52. – Л., 1944. – С. 13–18.

84. Горская Г.И. Новое на уроках русского языка. Из опыта работы учителей г. Липецка. – М. : Учпедгиз, 1963. – 215 с.

85. Граник Г.Г. и др. Синтаксис и пунктуация русского языка. – М. : Педагогика, 1970. – 375 с.

86. Гришин Д.М. О видах и структуре учебных задач // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 30–37.

87. Грушин Б.А. Очерки логики исторического исследования. – М., 1961. – 214 с.

88. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – 424 с.

89. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

90. Давыдов В.В. Опыт введения элементов алгебры в начальной школе // Сов. педагогика. – 1962. – № 8. – С. 27–35.
91. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 112 с.
92. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 544 с.
93. Дайри Н.Г. Об уроке с проблемным изложением и логическим заданием // Преподавание истории в школе. – 1965. – № 1. – С. 47–59.
94. Дайри Н.Г. Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории (Экспериментальное исследование в старших классах средней школы). – М., АПН РСФСР, 1958. – 324 с.
95. Дайри Н.Г. Развитие мышления учащихся в VIII классе // Преподавание истории в школе. – 1956. – № 4. – С. 15–23.
96. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С. 32–42.
97. Данилов М.А. К вопросу о методах обучения в советской школе // Сов. педагогика. – 1956. – № 10. – С. 87–101.
98. Данилов М.А. О системе принципов обучения в советской школе // Сов. педагогика. – 1950. – № 4. – С. 115–128.
99. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М. : Учпедгиз, 1960. – 299 с.
100. Данилов М.А. Существенные стороны процесса обучения // Сов. педагогика. – 1955. – № 11. – С. 18–35.
101. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М., 1957. – 518 с.
102. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М., 1975. – 303 с.
103. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
104. Духавнева А.В. Методы исследования личности ребенка в отечественной педагогике первой трети XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1995. – 23 с.
105. Дьяченко В.К. Организация коллективной учебной деятельности на уроке // Формирование познавательной деятельности школьников и студентов / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1982. – С.84-102.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

106. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991. – 192 с.
107. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века. – М., 1987. – 150 с.
108. Еникеев М.И. О системе приемов активизации познавательной деятельности учащихся // Сов. педагогика. – 1962. – № 7. – С.39-45.
109. Еникеев М.П. Активизация мыслительной деятельности учащихся в процессе изложения знаний учителем // Сов. педагогика. – 1957. – № 12. – С. 36–46.
110. Есипов Б.П. Активизация мышления учащихся в процессе обучения (I-IV классы) // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып.20. – М.-Л., 1949. – С.37-72.
111. Есипов Б.П. Об изменениях в процессе обучения в связи с перестройкой школы // Сов. педагогика. – 1959. – № 3. – С.13-24.
112. Есипов Б.П. Проблема улучшения самостоятельной работы учащихся // Сов. педагогика. – 1957. – № 8. – С. 9–21.
113. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961. – 239 с.
114. Есипов Б.П., Гончаров Н.К. Педагогика: Учебник для педагогических училищ. – М., 1950.
115. Жерносеков Н.Г. Процесс обучения и развития (Проблемы дидактики). – Воронеж, 1970. – 201 с.
116. Жуйков С.Ф. Проблемы активизации учащихся в психологии обучения // Сов. педагогика. – 1966. – № 8. – С. 68–80.
117. Жуйков С.Ф. Психологические требования к учебникам русского языка для начальных классов // Сов. педагогика. – 1968. – № 3. – С. 51–61.
118. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М., 1963. – 300 с.
119. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. – М., 1965. – 335 с.
120. Журавлев И.К., Зорина Л.Я., Лернер И.Я. Дидактическая концепция содержания базового образования // Дидактические проблемы построения базового содержания образования : сб. науч. тр. / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – С.162-209.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

121. Журавлев И.К. О некоторых дидактических требованиях к конструированию школьных учебников // Проблемы школьного учебника. Вып.12. – М., 1983. – С.150-163.

122. Журавлев И.К. Роль самостоятельного поиска доказательств в формировании убеждений учащихся // Сов. педагогика. – 1968. – № 12. – С. 35–42.

123. Журавлев И.К. Руководство познавательной деятельностью учащихся средствами учебника // Новые исследования в педагогических науках. – 1989. – №2. – С.31-33.

124. Журавлев И.К. Учебник в системе обучения // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – С. 250–279.

125. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра // Сов. педагогика. – 1990. - № 7. – С. 44–49.

126. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Дидактическая модель учебного предмета // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979, № 1 (33). – С.18-23.

127. Журавлев И.К., Зорина Л.Я. Представление об учебном предмете // Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С.191-202.

128. Заботин В.В. О структурах мышления при самостоятельной постановке проблемы // Ученые записки Владимирского пед. ин-та. – Т. 20. Вып.3. – Владимир : ВПИ, 1969. – С. 42–53.

129. Загвязинский В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... доктора пед. наук. – М., 1974. – 449 с.

130. Загвязинский В.И. Противоречия учебного процесса и способы их разрешения // Сов. педагогика. – 1970. – № 12. – С. 20–29.

131. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917–1973 гг. – М., 1974.

132. Закон РФ «Об образовании» от 17.07.1992 № 3266-1. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/) (дата обращения: 23.11.2021).

133. Занков Л.В. Вопросы обучения и развития учащихся // Сов. Педагогика. – 1955. – № 5. – С.55-60.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

134. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М. Просвещение, 1968. – 175 с.
135. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М. : Учпедгиз, 1960. – 311 с.
136. Занков Л.В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов // Проблемы школьного учебника. Вып.6. – М., 1978. – С. 34-45.
137. Занков Л.В. Новое в обучении арифметике. – М. : Просвещение, 1964. – 88 с.
138. Занков Л.В. О внедрении физиологического учения И.П. Павлова в педагогику (К вопросу о направлении и характере педагогических исследований) // Сов. педагогика. – 1951. – № 10. – С. 17–23.
139. Занков Л.В. Проблема обучения и развития и ее исследование // Развитие учащихся в процессе обучения. – М., 1963. – С.7-68.
140. Зарецкий М.И. Основные вопросы методики умственных упражнений // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М.-Л., 1949. – С. 105–158.
141. Зарецкий М.И. Основные дидактические требования к умственным упражнениям в образовательной работе // Вопросы советской дидактики. Ч.1. – М., АПН РСФСР, 1950. – С. 235–294.
142. Зверева М.В. О взаимодействии слова и наглядности в процессе обучения в III классе // Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. – М., 1954. – С. 95–162.
143. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 21 с.
144. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика. 2-е изд., испр. и доп. – Самара, 1998. – 296 с.
145. Зорина Л.Я. Дидактические ориентиры в практике обучения естественнонаучным дисциплинам // Современная дидактика: теория – практика / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд. ИТПиМИО РАО, 1994. – С.80-139.
146. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
147. Зорина Л.Я. К вопросу о повышении научного уровня содержания образования // Сов. педагогика. – 1975. - №2. – С.25-32.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

148. Зорина Л.Я. Пути отбора методологических знаний // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1973. – № 8. – С. 34–35.

149. Иванова Е.О. Вариативность как свойство личностно ориентированного содержания образования // Модернизация современного образования: теория и практика / под ред. И.М.Осмоловской. – М.: ИТиИП РАО, 2004. – С.189-199.

150. Ильин В.С., Мотова З.П., Попов И.П. О путях совершенствования качества знаний школьников // Сов. педагогика. – 1963. – № 3. – С.19-28.

151. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

152. Истратов Ю.П. Феномен дискуссии в отечественной истории педагогики. – Владимир, 1998. – 103 с.

153. Ительсон Е.И. Приемы и методы обучения // Сов. педагогика. – 1970. – № 2. – С. 115–122.

154. К итогам дискуссии о принципах обучения: редакционная статья // Сов. педагогика. – 1951. – № 4. – С.48-56.

155. К итогам дискуссии о принципах обучения: редакционная статья // Сов. педагогика. – 1951. – № 4. – С.48-56.

156. Кабанова-Меллер Е.Н. Усвоение и применение географических пространственных понятий учащимися // Известия АПН РСФСР. Вып..61. – М., 1954. – С. 166–191.

157. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

158. Каиров И.А. О состоянии и задачах советской педагогической науки // Сов. педагогика. – 1955. – № 3. – С. 3–30.

159. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. В 2-х ч. / под ред. И.Я.Лернера и Н.М.Шахмаева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1992. – Ч. 1–169 с. – Ч. 2–160 с.

160. Калашников А.Г. Проблемы индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. – М., 1919.

161. Калмыкова З.И. Некоторые приемы диагностики умственного развития в процессе обучения // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. – М., 1964. С. 78–97.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

162. Калмыкова З.И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Известия АПН РСФСР. Вып.61. – М., 1954. – С.206-232.

163. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 270–339.

164. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С.163-231.

165. Кириллова Г.Д. Значение внутренних логических связей в системе учебного предмета // Сов. педагогика. – 1968. – № 2. – С. 36–43.

166. Кирсанов А.А. Учить учиться – основа активизации познавательной деятельности учащихся // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: Сборник 2. – Казань, 1969. С. 18–31.

167. Кирюшкин Д.М. Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении // Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. – М., 1954. – С. 163–252.

168. Кирюшкина А.А. Психологическая роль составления уравнений при решения задач в I классе // Повышение эффективности обучения в начальной школе. – М., АПН РСФСР, 1963. – С. 43–67.

169. Ковалева Т.М. Реализация социальных функций образования в современной школе // Ступени педагогического творчества: (Научно-методический комплект для учителя). – М., 2001. – С.145-171.

170. Ковалевская М.К. Познавательные задачи в обучении экономической географии // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М., 1972. – С. 87–91.

171. Кондратьева М.А. Отечественная гимназия: Исторический опыт и современные проблемы: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ижевск, 2003. – 43 с.

172. Копнин П.В. Философские идеи В.И. Ленина и логика. – М.: Наука, 1969. – 484 с.

173. Корман Т.А. К вопросу о воспитании интеллектуальной активности у учащихся // Сов. педагогика. – 1955. – № 6. – С.65-75.

174. Корнетов Г.Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1996. – С. 32–58.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

175. Коротяев Б.И. Вооружать учащихся методом познания учебного предмета // Сов. педагогика. – 1965. – № 9. – С. 109–114.

176. Коротяев Б.И. Методы познания в учебном процессе // Сов. педагогика. – 1971. - №9. – С.25-33.

177. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М., 1980. – 158 с.

178. Корсунская В.М. Пути повышения качества знаний учащихся на уроках основ дарвинизма. – М., 1955. – 220 с.

179. Кочубей Б.И. В защиту эмпиризма // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С.68-72.

180. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. – 1994. - №6. – С. 24–31.

181. Краевский В.В. Общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1989. – С.30-53.

182. Краевский В.В. Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики // Проблемы школьного учебника. Вып. 4. – М., 1976. – С. 13–36.

183. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Перемена, 1996. – 86 с.

184. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М., 1977. – 264 с.

185. Краевский В.В. Пути построения теории общего среднего образования // Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения. – М., 1978. – С. 15–34.

186. Краевский В.В. Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения // Проблемы школьного учебника. Вып.6. – М., 1978. – С.7-17.

187. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ). – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.

188. Круглый стол «Теория и практика личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1996. - № 5. – С.72-80.

189. Кругляк М.И. Руководство мыслительной деятельностью учащихся // Сов. педагогика. – 1963. – № 12. – С.22-30.

190. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., 1968. – 431 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

191. Крутецкий В.А. Развитие умственных способностей школьника в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1971. – № 8. – С. 88–100.
192. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации. – Киев, 1974. – 208 с.
193. Кудрявцев Т.В. Некоторые психолого-педагогические вопросы проблемного обучения // Сов. педагогика. – 1967. – № 8. – С. 61–72.
194. Кудрявцева Е.М. Психологический анализ трудностей в усвоении ботаники учащимися V-VI классов // Известия АПН РСФСР. Вып.61. – М., 1954. – С. 191–205.
195. Кузнецов И.В. Структура научной теории и структура объекта // Вопросы философии, 1968, № 5. – С. 86-98.
196. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: 1989. – 127 с.
197. Курганов С.Ю. Экспериментальная программа Школы диалога культур I - IV классы. – Кемерово, 1993. – 64 с.
198. Курсова В.Д., Сиротенко М.Ф. К итогам «Педагогических чтений» 1952 г. // Сов. педагогика. – 1952. – № 7. – С.122-128.
199. Кушнир А. Вперед ... к Выготскому // Народное образование. – 1997. - № 7. – С. 27-38.
200. Лазарев В.С. Воинствующий эмпиризм против развивающего обучения // Педагогика. – 1998. - № 3. – С.106-113.
201. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С.18-27.
202. Лебедев П..А. Каптерев П.Ф. – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия // П.Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С.7-34.
203. Левина М. М. О сущности методов обучения // Сов. педагогика. – 1970. – № 2. – С.106-115.
204. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. школа, 1991. – 224 с.
205. Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высш. школа, 1989. – 360 с.
206. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

207. Лемберг Р.Г. Об учебно-познавательном процессе // Сов. педагогика. – 1950. – № 9. – С.19-33.
208. Лемберг Р.Г. Работа над общим развитием школьников. – Алма-Ата, 1941. – 49 с.
209. Лемени-Македон О.П. Эвристический метод и его место в учебном процессе // Сов. педагогика. – 1959. – № 8. – С.90-98.
210. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произв.: В 2 тт. Т.1. – М., 1983. С. 281–302.
211. Леонтьев А.Н. Начало личности – поступок // Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т.1. – С.381-385.
212. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Психологическая наука в СССР, т.1. – М., 1959. – С. 9–45.
213. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7–11.
214. Лернер И.Я. Базовое содержание общего образования // Педагогика. – 1991. - № 11. – С.15-21.
215. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
216. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
217. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1970. – 383 с.
218. Лернер И.Я. Критерии сложности некоторых элементов учебника // Проблемы школьного учебника. Вып.1. – М.: Просвещение, 1974. – С. 57–69.
219. Лернер И.Я. Критерии сложности познавательных задач // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 1. – М., 1970.
220. Лернер И.Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью // Сов. педагогика. – 1963. – № 10. – С.15-27.
221. Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся // Сов. педагогика. – 1974. – №7. – С.28-37.
222. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С.35-40.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

223. Лернер И.Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования // Вопросы методов педагогических исследований. – М., 1973.
224. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М., 1974. – 64 с.
225. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. – № 2. – С.7-11.
226. Лернер И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. В 2 ч. Ч.1 / под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1992. – С.80-129.
227. Лернер И.Я. Система дидактических знаний и ее значение для построения учебно-воспитательного процесса // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – С.11-43.
228. Лернер И.Я. Содержание и методы обучения истории в V–VI классах вечерней (сменной) школы. – М., АПН РСФСР, 1963. – 392 с.
229. Лернер И.Я. Состав содержания образования как основа построения учебника // Проблемы школьного учебника. Вып.6. – М., 1978. – С.46-64.
230. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: Изд-во РАО, 1995. – 44 с.
231. Лернер И.Я. Функции учебника и способы фиксации в нем учебного материала // Теоретические основы общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983. – С.305-312.
232. Лернер И.Я., Журавлев И.К. Психолого-дидактический анализ обучения. Обсуждение книги Н.К.Жерносекова «Процесс обучения и развития» (Проблемы дидактики) // Сов. педагогика. – 1973. – № 5. – С.96-102.
233. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С.115-127.
234. Липецкий опыт рациональной организации урока / под ред. М.А. Данилова, В.П. Стрезикозина и И.А. Пономарева. – М. 1963. – 223 с.
235. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1974. – 35 с.
236. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

237. Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета // Сов. педагогика. – 1969. – № 3. – С.91-100.
238. Логвинов И.И. На пути к теории обучения. – М., 1999. – 170 с.
239. Логика научного исследования / Отв. Ред. П.В. Копнин, М.В. Попович. – М., 1965. – 360 с.
240. Люблинская А.А. Опыт работы по экспериментальным программам и некоторые вопросы теории обучения // Сов. педагогика. – 1968. – № 11. – С.30-38.
241. Марев И. Методологические основы дидактики: Пер. с болг. / Предисл. И.Я. Лернера. – М., 1987. – 221 с.
242. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977. – 240 с.
243. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С.49-57.
244. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975. – 368 с.
245. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии // Сов. педагогика. – 1963. – № 5. – С. 10–19.
246. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы школы // Советская педагогика. – 1968. - № 6. – С.21-38.
247. Менчинская Н.А. Вопросы психологии обучения арифметике // Известия АПН РСФСР. Вып.71. – М., 1955. – С.191-224.
248. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Сов. педагогика. – 1968. – № 6. – С. 21–38.
249. Мерцалова В.В. Сравнительная эффективность воспроизводящих и творческих работ учащихся по литературе // Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе / под ред. И.Т. Огородникова. – М., 1969.
250. Микулинский С.Р. Очерки развития историко-научной мысли. – М.: Наука, 1988. – 384 с.
251. Микулинский С.Р., Ярошевский М.Г. Восприятие открытия как науковедческая проблема // Научное открытие и его восприятие /

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – С. 5–20.

252. Михайлов Г.А. Подготовка учащихся к активному усвоению новых знаний // Сов. педагогика. – 1956. – № 4. – С. 49–58.

253. Моносзон Э. И. О методах научного исследования вопросов обучения // Советская педагогика. – 1951. – № 4. – С. 4–21.

254. Моносзон Э.И. Повышать уровень общего образования // Сов. педагогика. – 1960. – № 5. – С. 8–18.

255. Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. – М., 1968. – 52 с.

256. Наука и учебный предмет: Дискуссия // Сов. педагогика. – 1965. – № 7. – С.3-25.

257. Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б. Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. В 2-х тт. Т.2. – М., 1999. – С.110-118.

258. Новиков А.М. Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.

259. Огородников И.Т. Дидактические основы повышения самостоятельности и активности учащихся на уроке по основам наук в школах Татарии // Сов. педагогика. – 1963. – № 5. – С. 35–45.

260. Огородников И.Т. Сущность и закономерности процесса обучения // Сов. педагогика. – 1953. – № 5. – С.19-33.

261. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. – 391 с.

262. О методах обучения: Обзор откликов на статью И.Я.Лернера и М.Н. Скаткина // Сов. педагогика. – 1966. – №9. – С. 97–103.

263. О работе ленинградского института педагогики по проблеме «Система учебно-воспитательной работы в школе и развитие учащихся» // Сов. педагогика. – 1956. – № 4. – С. 135–141.

264. О работе школ и органов народного образования Татарской АССР по улучшению качества знаний учащихся и предупреждению второгодничества по математике // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. № 26. – М., 1965.

265. О состоянии и мерах улучшения преподавания математики в школах РСФСР // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. № 3. – М., 1962.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

266. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б), 25 августа 1932 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов. 1917–1973 гг. – М., 1974. – С.162-163.

267. Обучение и развитие / под ред. Л.В.Занкова. – М., 1975. – 440 с.

268. Огородников И.Т. Дидактические основы повышения самостоятельности и активности учащихся на Уроке по основам наук в школах Татарии // Сов. педагогика. – 1963. – № 5. – С. 27–38.

269. Огородников И.Т. Проблема повышения эффективности урока // Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С.43-54.

270. Огородников И.Т. Сущность и закономерности процесса обучения // Сов. педагогика. – 1953. – № 5. – С.19-33.

271. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика: Учебник для учительских институтов. – М., 1946. – 432 с.

272. Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении / под ред. Л.В. Занкова. – М., 1954. – 272 с.

273. Осмоловская И.М. Вариативная составляющая содержания образования: дидактические ориентиры формирования // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики: Материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера, 26-27 марта 1997 г. / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир, 1997. – С.125-128.

274. Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 43 с.

275. Основные принципы единой трудовой школы («Декларация») // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. – М., 1972.

276. Основы дидактика / под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967. – 472 с.

277. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М., 1986. – 288 с.

278. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961. – М., 1988. – 270 с.

279. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. – М., 1991. – 445 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

280. Панчешникова Л.М. Формирование общих понятий как условие повышения эффективности обучения (На материале курса экономической географии зарубежных стран // Сов. педагогика. – 1968. – № 7. – С.9-19.

281. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 566 с.

282. Педагогика / под ред. А.И. Каирова. – М. : Учпедгиз, 1950. – 461 с.

283. Педагогика / под ред. И.А. Каирова. – М., 1948.

284. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983. – 608 с.

285. Педагогика / под ред. П.Н. Груздева. – М., 1940.

286. Педагогика школы / под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1977. – 383 с.

287. Педагогика школы / под ред. И.Т. Огородникова. – М., 1978. – 320 с.

288. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

289. Первоначальное обучение и воспитание детей. Первый класс / под ред. Б.Г. Ананьева и А.И. Сорокиной. – М., 1958. – 672 с.

290. Перминова Л.М. Дидактические ориентиры к конструированию содержания школьного образования // Вечерняя школа. – 1996. - № 2. – С. 18–23.

291. Перминова Л.М. От классических к неклассическим представлениям в дидактике // Дидактика XXI века: связь традиций и инноваций: Материалы педагогических чтений памяти И.Я.Лернера, 12–13 мая 2004 г. В 3-х частях. Ч.2. – Владимир: ВОИУУ, 2004. – С.75-78.

292. Перминова Л.М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 388с.

293. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1995. – 41 с.

294. Перминова Л.М., Баранов П.А., Ермолаева Л.К., Махинько Л.Н. Опыт введения регионального компонента в содержание образования // Педагогика. – 1998. – №4. – С.35-38;

295. Перминова Л.М., Федоров Б.И. Некоторые вопросы развития современной дидактики // Педагогика. – 2000. - №3. – С.18-23.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

296. Передовая статья // Советская педагогика. – 1956. - № 11. – С. 3-11.
297. Перовский Е.И. О предмете, основных понятиях и структуре дидактики // Советская педагогика. – 1951. – № 6. – С.49-58.
298. Перовский Е.И. Проблема метода в обучении // Сов. педагогика. – 1956. – №12. – С. 23–35.
299. Петрова Е.Н. Развитие мышления учащихся в процессе обучения // Вопросы советской дидактики. Ч.1. – М., 1950. – С. 190–234.
300. Петровский А.В. Психическое развитие и развитие личности // Психология в России: XX век. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – С.233-253.
301. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М. : ИНФРА\_М, 1998. – 525 с.
302. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. - № 3. – С.44-53.
303. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
304. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии. – Вопросы психологии. – 1981. - № 2. – С.41-45.
305. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
306. Петровский В.А. Принцип ведущей деятельности и проблема личностно-образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. – М., 1983. – С.20-33.
307. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С.100-109.
308. Пидкасистый П.И. Воспроизводящая и творческая самостоятельная деятельность учащихся // Сов. педагогика. – 1969. – № 5. – С.60-69.
309. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. – М., 1972. – 184 с.
310. Пильщикова Т.Г. Изучение курса синтаксиса в III-IV классах начальной школы // Повышение эффективности обучения в начальной школе. – М., АПН РСФСР, 1963. – С. 89–104.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

311. Пименова Л.М. О формировании у старшеклассников самостоятельности и активности как черты личности // Сов. педагогика. – 1959. – № 5. – С.63-71.

312. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.13-20.

313. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 105–117.

314. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я. Лернера. – М., 1972.

315. Половникова Н.А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С.76-83.

316. Половникова Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Сборник 2. – Казань, 1969. – С.45-61.

317. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

318. Полуянов Ю.А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. – М., 1983. – С. 68–75.

319. Полякова А.В. Дидактико-методические предпосылки вариативности начального образования // Дидактика в предчувствии III тысячелетия: Материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера, 27-28 марта 2000 г. В 2 ч. Ч.1. Теоретические ориентиры дидактики на рубеже тысячелетий: связь времен / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир, 2000. – С.64-67.

320. Полякова А.В. Особенности начального образования как первой ступени базового // Дидактические проблемы построения базового содержания образования : сб. науч. тр. / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – С.85-97.

321. Полякова А.В. Особенности учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. В 2 ч. Ч.2 / под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шамаева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1992. – С.96-142.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

322. Полякова А.В. Отбор учебного материала в учебники для начальных классов в условиях развивающего обучения // Новые исследования в педагогических науках. – 1989. – №2. – С.33-40.

323. Полякова А.В. Развивающая функция вариативных заданий в учебниках русского языка для начальных классов // Проблемы школьного учебника. Вып.20. – М., 1991. – С.84-101.

324. Полякова А.В. Русский язык: Учебник для I класса. – М., 1965. – 190 с.

325. Полякова А.В., Товпинец, И.П. Развивающее обучение в начальной школе // Современная дидактика: теория – практике. – М., 1994. – С. 44-79.

326. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. – М., 1967. – 264 с.

327. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе / под ред. Б.Г. Ананьева и А.И. Сорокиной. – М., 1960. – 184 с.

328. Пути преодоления второгодничества (из опыта работы школ Ростовской области). – М. : Просвещение, 1966. – 288 с.

329. Психологическая наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1997. – 576 с.

330. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1969. – 288 с.

331. Пути преодоления второгодничества (из опыта работы школ Ростовской области). – М., 1966. – 288 с.

332. Равкин З.И. Идеино-теоретические основы становления и развития социалистической концепции образования // Проблемы развития советской школы и педагогики: В 3 ч. Ч.1. – М., 1991.

333. Развитие учащихся в процессе обучения (I–II классы) / под ред. Л.В. Занкова. – М., АПН РСФСР, 1963. – 291 с.

334. Ракилов А.И. Курс лекций по логике науки. – М. : Высшая школа, 1971. – 176 с.

335. Редько А.З. Усвоение исторических понятий учащимися V–VII классов // Известия АПН РСФСР. Вып.28. – М., 1950. – С. 67–115.

336. Родак И.И. Сущность творческой активности учащихся в учебном процессе // Сов. педагогика. – 1959. – № 4. – С. 69–77.

337. Романовская З.И., Романовский А.П. Живое слово: Книга для чтения во II классе / под общ. ред. Л.В. Занкова. – М., 1966. – 480 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

338. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.
339. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – 147 с.
340. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. – М., 1935.
341. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 2. – М., 1946. – 705 с.
342. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1. – М., 1989. – 488 с.
343. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987. – 160 с.
344. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. –1980. – № 4. – С. 79–89.
345. Рузавин Г.И. Научная теория: логико-методологический анализ. – М. : Мысль, 1978. – 244 с.
346. Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 407 с.
347. Селиверстова Е.Н. М.Н. Скаткин о требованиях к содержанию образования: от знания к созиданию // М.Н. Скаткин и современное образование: Материалы научно-практической конференции. В 2-х тт. / под ред. В.А. Мясникова. Т. 1. – М., 2000. – С.90-95.
348. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: от психологии к дидактике // Образование накануне XXI века: традиции и перспективы: Сборник научных трудов. – Владимир: ВГПУ, 1999. – С. 93–117.
349. Селиверстова Е.Н. От школы знания – к школе созидания: монография. – Владимир: ВГПУ, 2000. – 208 с.
350. Селиверстова Е.Н. Современное гимназическое образование как фактор самоопределения личности (К вопросу о качественных характеристиках личностно ориентированного учебного процесса // Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование : Тезисы докладов науч.-практ. конф. Волгоград, 4–7 октября 1994 г. – Волгоград: Перемена, 1994. – С.125-127.
351. Семушин А.Д. Формирование геометрических понятий и развитие логического мышления учащихся // Вопросы повышения качества знаний по математике. – М., 1955.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

352. Сенько Ю.В. Что есть образование? // Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – С. 14-25.

353. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С.16-21.

354. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

355. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965. – 48 с.

356. Сессия Академии педагогических наук РСФСР // Советская педагогика. – 1946. – № 8–9. – С.117-120.

357. Скаткин М.Н. Вопросы теории построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР. Вып.20. – М., 1949. – С.5-36.

358. Скаткин М.Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. – М. : Учпедгиз, 1950. – 104 с.

359. Скаткин М.Н. Наука и учебный предмет // Сов. педагогика. – 1945. – № 3. – С.3-25.

360. Скаткин М.Н. Научные основы преподавания естествознания в начальной школе // Известия АПН РСФСР. Вып.24. – М., 1956.

361. Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе // Сов. педагогика. – 1950. – № 1. – С.27-44.

362. Скаткин М.Н. Об изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта // Народное образование. – 1967. – № 7.

363. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

364. Скаткин М.Н. Современные проблемы дидактики в свете ленинской теории отражения // Сов. педагогика. – 1970. – №5. – С.27-35.

365. Скаткин М.Н. Что надо знать о современных проблемах дидактики // Народное образование. – 1967. – № 1 (приложение). – С. 1-16.

366. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы педагогической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.

367. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000. – 395 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

368. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. – М., 1975. – 352 с.
369. Сорокин Н.А. Дидактика. – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.
370. Сорокина А.И. Активизация деятельности учащихся на уроках ручного труда в I – III классах // Сов. педагогика. – 1959. – № 4. – С.52-61.
371. Сохор А.М. О методах обучения // Сов. педагогика. – 1957. – № 2. – С.77-85.
372. Сохор А.М. Обобщающий труд по основам дидактики // Сов. педагогика. – 1967. – № 11. – С.143-148.
373. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 55 с.
374. Степашко Л.А. Основные тенденции развития содержания общего образования в аспекте проблемы воспитывающего обучения // Проблемы развития советской школы и педагогики: В 3 ч. Ч.1. – М., 1991.
375. Степин В.С. Наука // Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грищанов, В.Л. Абушенко и др. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С.612-614.
376. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М.: Изд-во ИФ РАН, 1994. – 273 с.
377. Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 325 с.
378. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
379. Теория содержания общего среднего образования и пути его построения / под ред. В.В. Краевского. – М. : НИИ общ. педагогики, 1978. – 108 с.
380. Терехова Г.И. Развитие самостоятельной мысли учащихся при проведении рассказа и беседы учителем в классе // Сов. педагогика. – 1951. – № 8. – С.24-38.
381. Титов И.И. К вопросу о принципах советской дидактики // Сов. педагогика. – 1950. – № 10. – С.47-54.
382. Товпинец И.П. К исследованию проблемы функций учебника // Новые исследования в педагогических науках. № 1(53). – М., 1989. С.35-38.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

383. Товпинец И.П. Дидактические функции учебника // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. В 2-х ч. Ч.1 / под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. – М.: ИТПиМИО РАО, 1992. – С.46-80.

384. Товпинец И.П. Концепция учебника и его структурирование // Проблемы школьного учебника. Вып.20. – М., 1991. – С.34-44.

385. Товпинец И.П. О вопросах учителя при использовании наглядных средств // Сов. педагогика. – 1958. – № 8. – С.74-83.

386. Уемов А.И. Развитие логического мышления учащихся при решении задач // Физика в школе. – 1956. – № 2. – С. 43–51.

387. Фабрикант В.А. О современном курсе физики в средней школе // Сов. педагогика. – 1968. – № 6. – С.39-44.

388. Фарбер В.Г. Некоторые вопросы педагогических применений логики // Сов. педагогика. – 1962. – № 1. – С.45-56.

389. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1994. – 128 с.

390. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М., 1982. – 216 с.

391. Фортунатова Е.Я. Опыт изучения взаимодействия слова и наглядности на уроках объяснительного чтения в I классе // Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. – М., 1954. – С.23-94.

392. Фрадкин Ф.А., Богомолова Л.И. Становление и развитие методологических принципов в советской педагогике // Проблемы истории советской школы и педагогики: В трех частях. Ч.Ш. – М., 1991. – С. 3-33.

393. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1990. – 498 с.

394. Хелем Т.А. Некоторые приемы активизации учебной деятельности учащихся на уроке // Сов. педагогика. – 1959. – № 3. – С.131-135.

395. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск – Москва, 1997. – 392 с.

396. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. – М., 1972. – 406 с.

397. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

398. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. - № 7. – С.15-22.

399. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

400. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М., 1994. – 237 с.

401. Цукерман Г.А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. – М., 1983. – С. 32–43.

402. Чуприкова Н.И. Затормозила ли павловская концепция развитие отечественных наук о поведении // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С.117-124.

403. Чуприкова Н.И. Открытое письмо в редакцию журнала «Вопросы психологии» // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С.180-181.

404. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: НИИ школ ПМ РСФСР, 1976. – 100 с.

405. Шамова Т.И. Влияние действий учащихся на усвоение знаний (На материале опытной работы учителей Новосибирской области) // Сов. педагогика. – 1969. – № 11. – С.39-49.

406. Шамова Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Сов. педагогика. – 1971. – №10. – С.18-25.

407. Шапоринский С.А. К вопросу о методах обучения // Сов. педагогика. – 1958. – № 2. – С.116-122.

408. Шимбирев П.Н. Вопросы советской дидактики // Сов. педагогика. – 1951. – № 2. – С.105-115.

409. Шимбирев П.Н. О принципах обучения и возрастных особенностях школьников // Сов. педагогика. – 1950. – № 2. – С.31-44.

410. Шимбирев П.Н., Огородников И.Т. Педагогика. – М., 1954. – 431 с.

411. Шимбирев П.Н. Педагогика. – М., 1934. – 320 с.

412. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследований? // Сов. педагогика. – 1991. – №7. – С.48-52.

413. Шуман В.П. Активизация деятельности учащихся в процессе преподавания физики // Самостоятельная работа учащихся на уроках / под ред. Б.П. Есипова. – М., АПН РСФСР, 1960.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

414. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Избранные психологические труды. – М., 1989. – С.177-199.

415. Эрдниев П.М. Взаимно-обратные действия в арифметике. – М., 1969. – 335 с.

416. Эрдниев П.М. Кибернетические понятия и проблемы дидактики // Сов. педагогика. – 1963. – № 11. – С.104-117.

417. Эрдниев П.М. О научных основах построения системы упражнений // Сов. педагогика. – 1962. – № 7. – С.27-38.

418. Эрдниев П.М. О построении курса арифметики в начальной школе // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С.25-28.

419. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

420. Ямбург Е.Я. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

421. Янцов А.И. О методическом построении учебников по предметам естественнонаучного цикла // Сов. педагогика. – 1967. – № 3. – С.89-97.

422. Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 525 с.

423. Ярошевский М.Г. Психологическое познание как деятельность // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М., 1998. – С.25-98.

424. Ярошевский М.Г. Трехаспектность науки и проблемы научной школы // Социально-психологические проблемы науки / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – С. 174–184.

*Научное электронное издание*

СЕЛИВЕРСТОВА Елена Николаевна

НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Монография

*Издается в авторской редакции*

**Системные требования:** Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;  
дисковод CD-ROM.

**Тираж 25 экз.**

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
Изд-во ВлГУ  
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт  
eseliver@mail.ru