

**Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,
Красноярск, 2002 г. Васильев В. Г.
Развивающее обучение: основания методики и технологии**

Система развивающего обучения Эльконина - Давыдова (РО) как феномен, как явление современной педагогической и психологической мысли постоянно вызывает к себе пристальное внимание и требует профессиональной, глубокой критики в аналитическом ее понимании. И происходит это на наш взгляд по трем причинам.

1. Созданная на пике развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, она воплотила в педагогическую практику многие идеи и положения этой концепции. Это прежде всего идея Л.С. Выготского об опережающем значении обучения в деле развития ребенка, это перенос идеи формирующего эксперимента в практику школьной жизни, это "построенная руками педагога" интериоризация психических новообразований [1].

2. Созданная в период расцвета советской науки (50 - 60 годы), она воплотила в себе ее лучшие традиции. Основным содержанием и методом РО являются теоретические знания, способы их получения и оформления - теоретическое обобщение и метод восхождения от абстрактного к конкретному [2,3].

3. Пройдя сорокалетний путь нелегкой борьбы и труда, развивающее обучение превратилось в наиболее прогрессивную теорию и практику современного образования, основная идея которого есть развитие. По сути, благодаря развивающему обучению, просветительские задачи (знания о культуре) были заменены задачами образовательными (трансляция культуры), а в настоящее время и задачами порождения культуры. И связано это прежде всего с тем, что, будучи реальной практической формой культурно-исторической концепции, развивающее обучение, говоря словами Б. Д. Эльконина [4,с.6], позволяет и требует "доведения до предела имплицитно содержащихся в нем возможностей" развития. Это и метод проектирования в образовании [5], и образовательные пространства как пространства развития [6], и понятие деятельности, как базисное,

фундаментальное понятие развивающего обучения, позволяющее в конечном итоге преодолевать не только натуральность поведения учеников и учителя, но и сам натуралистический метод [7, 8].

Современное теоретическое представление о деятельности весьма обширно [9,7,10] и ее "предельной" знаковой формой на наш взгляд является знаменитая схема мыследеятельности Г.П. Щедровицкого [11]: *мыследействие <--> мысль-коммуникация <--> мышление*, - три слоя, "пронизанные процессами понимания и рефлексии" [20, с.2].

В данной работе мы делаем попытку "померить" методологическими схемами методику и практику развивающего обучения, как бы "оживляя" эти схемы (по ним создавая практику), а с другой стороны таким "наложением" мы как бы превращаем схемы в технологию, тем самым обогащаем РО.

Идея анализа развивающего обучения с помощью системных теоретических и методологических понятий и схем, как метода развития практики РО, как метода решения проблемы "доведения до предела имплицитно содержащихся в нем возможностей" ранее уже использовалась нами [13, 14], поскольку в ней заключена на наш взгляд основная мысль П.Г. Щедровицкого (в нашей вольной трактовке) о том, что действию по развитию объекта должно быть имманентно, внутренне присуще развитие самого субъекта действия (из доклада на конференции "Педагогика развития", Красноярск, 1995 г.). Например, соотнесение с одной стороны развивающего обучения, а с другой - понятия двух функций знака [12] и понятия формирующего эксперимента [1,2 с. 165] позволило найти новую форму урока РО [13]; построение урока РО по схеме интериоризации не только решило задачу, поставленную В.В. Давыдовым [1, стр.10] по ее использованию в практике образования, но и расширило наши представления о самом процессе интериоризации (о его граничных аспектах) [14].

Теперь мы обращаемся к схеме мыследеятельности. Предварительно сделаем два важных замечания. Первое. Мы не решаем здесь задачу "оживления" схемы мыследеятельности. Это сделано самим автором в практике организационно-

деятельностных игр (ОДИ), где схема выступает как "предельная" знаковая форма таких игр (такой практики) [11], мы же используем ее для анализа другой практики, практики развивающего обучения. И второе. По нашему мнению, одной из причин введения Г.П. Щедровицким приставки "мысле" в таких категориях как действие (действие), коммуникация, мышление и деятельность является желание автора очистить их от "шелухи" эмпиризма и бытовых представлений, необходимость подчеркнуть их теоретическую и методологическую суть. Поэтому, опуская иногда приставку "мысле" в этих категориях, мы будем помнить о такой "мере" и о таком "ракурсе" их употребления.

Базовым положением теории развивающего обучения является положение о внутренней связи учебной деятельности с теоретическими знаниями [2, с. 146]. Опираясь на работы К. Маркса и М.К. Мамардашвили, В.В. Давыдов убедительно показывает, что в развивающем обучении "учебная деятельность школьников строится в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному, ...со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников." [2 с. 146, 149]. Выделяя учебную задачу как "клеточку", единицу учебной деятельности, В.В. Давыдов сводит ее решение к выполнению определенных учебных действий [3, с. 159]:

- принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в "чистом виде";
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;

- действия контроля и оценки,

пронизывая их всеми компонентами процесса интериоризации [1, с. 10; 2, с. 166]. Соотнося момент “обнаружения всеобщего отношения” с моментом обнаружения смысла (этого же всеобщего отношения) в схеме А.Г. Алексеева (“Полная” цепочка становления смысла может быть представлена в последовательности трех “звеньев”. Они суть - предыстория, обнаружение и рефлексия с рационализацией” [15, с. 3]) мы получаем возможность рассматривать рефлексия и рационализацию (понимание) как механизмы переходов от одних учебных действий к другим. Понимая цель развивающего обучения как развитие ребенка, как развитие у него психических новообразований таких как способность к рефлексии, анализу и планированию, необходимо отнестись к проблеме объективации для ребенка его собственных изменений, которая зафиксирована в виде схемы в [16, с. 68] . В основании этой схемы лежат три сферы существования пронизывающих друг друга, но не сводимых друг к другу рефлексивных процессов: мышления, коммуникации и кооперации, самосознания [17]

Даже этот краткий экскурс (анализ) показывает, что в основании теории учебной деятельности положены такие категории как деятельность, мышление, коммуникация, сознание, рефлексия, понимание, для которых схема мыследеятельности на наш взгляд может являться предельной формой их соотношения (взаимодействия, изучения), “всеобщим отношением изучаемого объекта”.

С этих позиций посмотрим, как может быть методически организовано выполнение первых трех учебных действий

.Задание учителем некоторой проблемной ситуации (Sit?) должно предполагать наличие у ученика представления (образа) результата,

разрешающего проблемную ситуацию, и средств (процессов) достижения этого результата, что втягивает детей в определенную деятельность. Во-вторых, эта проблемная ситуация должна задаваться так, что используемые детьми средства не приводят к ожидаемому результату, вызывая через некоторое время остановку

действия (так называемый “тупик”). Эта остановка говорит о возможном принятии и формулировании учеником теперь уже учебной задачи, о поиске новых средств разрешения проблемной ситуации (первое учебное действие). Возобновление действия (может быть в предметно-чувственной форме), в котором происходит обнаружение всеобщего отношения изучаемого объекта в виде нового средства (смысла) и есть выполнение второго учебного действия, свернутого в этом предметном действии. Все это можно оформить известной схемой акта развития.

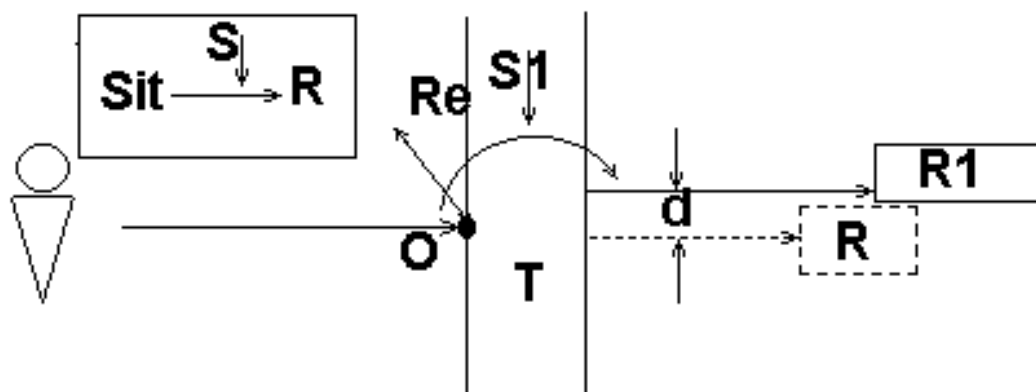


Схема 1.

Где **R** - результат предполагаемый (прогнозируемый),

R1 - результат полученный,

d - отличие результата **R** от **R1**, как основание оценки и контроля,

S - средства не приводящие к результату,

S1 - вновь обнаруженное средство (некоторая форма всеобщего отношения изучаемого объекта),

O - точка остановки,

Re - рефлексивный выход для поиска учебной задачи (нового смысла) и ее решения,

T - зона разрыва действия (тупика).

При выполнении этих действий мы можем наблюдать два типа коммуникации: первый - коллективный поиск задачи по обнаружению нового средства; второй - способ осознания обнаруженного средства.

Опираясь на сказанное, оформим два первых учебных действия и переход между ними в виде блок-схемы:

$$S (Д) \longleftrightarrow S (К) \longleftrightarrow S (Mod) , \quad (2)$$

где $S (Д)$ - пространство действий,

$S (К)$ - коммуникационное пространство,

$S (Mod)$ - пространство знаковых форм и моделей.

Посмотрим, что происходит со знаком и смыслом при движении по этой блок-схеме. Предметное действие $Д$, будучи логически и по форме завершенным, является само для себя знаком и значением. Коммуникация $К$ как ино-действие по отношению к предметному действию разрушает его логическую и формальную целостность, обсуждая разное в одном и том же предмете, как бы пробуя и примеривая новую форму (например, слово) для действия. С помощью коммуникации идет создание и поиск средств для нового действия (ино-действия по отношению к ино-действию) - воссоздания целостности и логичности в новой форме - в форме знака. Так через два ино-действия, диалектически, знак отрывается от действия, порождая модель, где действие свернутое в знаке вновь приобретает свою целостность и логичность. Смысл, обнаруживая себя в предметном действии сначала для учителя, затем для ученика, через рефлекссию рационализирует себя в знаке. Таким образом, с точки зрения схемы мыследеятельности движение по блок-схеме делается понятным. Остается разобраться с рационализацией через рефлекссию, то есть понять, каким образом рефлексия “пронизывает” пространства блок-схемы. Обратимся к понятию рефлексии Re и рефлексивного выхода [18]. Из работы Г.П.Щедровицкого [18], работы В.И. Слободчикова [17], из схемы мыследеятельности ясно, что

коммуникативное пространство есть рефлексивное пространство по отношению к действию, следовательно переход от действия к коммуникации может быть рассмотрен как “точка” (место) рождения рефлексии. С другой стороны, рассматривая переход от действия к рефлексии как остановку в действии и обращение к основаниям действия (рефлексивный выход), мы можем говорить о коммуникации как форме и сути этого обращения [18]. Таким образом, мы получили формально-логически противоречивый факт,

$$K = (D \rightarrow Re), \quad Re = (D \rightarrow K), \quad (3)$$

который приводит к рассмотрению системы являющейся своим собственным элементом. Но спор о противоречивости этих утверждений сродни спору о том, “что вперед, курица или яйцо?” По нашему предположению введение таких “противоречивых” оборачиваний в системные представления форм деятельности обогащает формы представленности мышления в схеме мыследеятельности и рождает понимание самой схемы мыследеятельности как формы мышления (вот еще один пример такого “оборачивания”).

Понятно, что изображать на схемах такого рода оборачивания весьма сложно, так как они, как правило, разворачиваются в ортогональных пространствах, как, например, действие и его рефлексивный выход [18]. Как правило, одно из таких пространств изображается в другом в виде некоторой проекции (части).

В нашем случае сами действия и переход от второго учебного действия D к третьему учебному действию Mod может быть оформлен в виде слоя в пространстве (2)

$$D \rightarrow K \rightarrow Mod \quad (4)$$

Акт перехода $D \rightarrow K$ можно понимать как рефлексивное действие и его форму относительно действия D . А как понимать переход $D \rightarrow Mod$? Исходя из вышесказанного, “ино-действие” $D \rightarrow K$ является переходом из

пространства $S(D)$ в пространство $S(K)$ и обнаруживает тем самым новый смысл (по схеме Н.Г. Алексеева). Поэтому оно может быть понято как новое действие $D_2 = D \rightarrow K$ пространства $S(D)$.

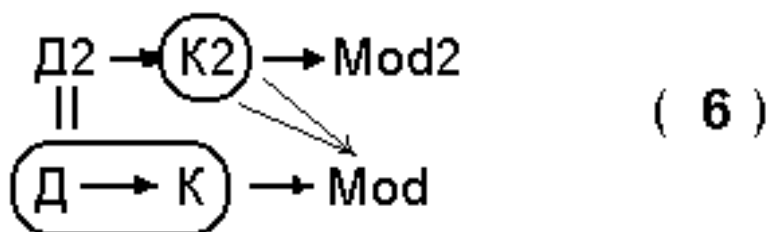
Наличие действия D_2 позволяет нам чисто формально развернуть его через блок-схему (2) еще раз в новый слой. Что на схеме даст:

$$D_2 \rightarrow K_2 \rightarrow \text{Mod}_2 \quad (5)$$

В чем может заключаться содержание блоков K_2 и Mod_2 ?

Формально K_2 - это “коммуникация коммуникации”, но ведь это есть место, где может обсуждаться и проблематизироваться алогичность блока K по отношению к действию D . Именно проблематизация как форма осознания ставит задачу восстановления логики действия D , сохранения его целостности, но уже в другой ипостаси, в виде знака, в виде модели. Так представлен механизм перехода $D \rightarrow \text{Mod}$. По сути ясно, что цепь (5) по отношению к схеме (4) можно назвать рефлексивным слоем, а блок Mod_2 - знаковой формой этой рефлексии.

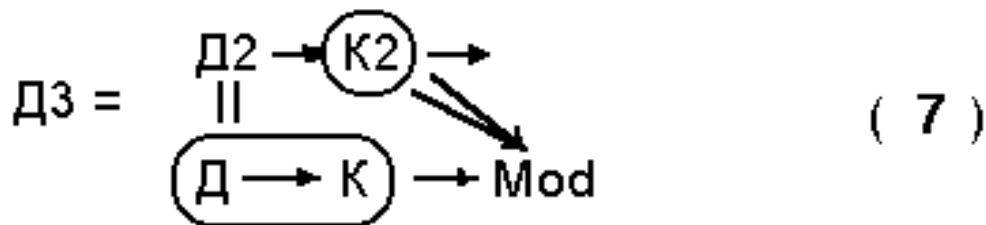
Соединяя схемы (4) и (5), получим переход от действия к его знаковым формам, где блок K_2 является необходимым условием (механизмом) данного перехода



Сравнивая схему (6) с учебными действиями в РО [3, с. 159], мы можем соотнести ее с выполнением двух учебных действий: преобразованием условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта и моделированием выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме.

Чтобы перейти к пятому и шестому учебным действиям, мы должны вернуться к упомянутой нами схеме интериоризации Л.С. Выготского [1 с.10; 14] и соотнести учебное действие по преобразованию модели с блоком культурного и коллективного преобразования знаковых форм представленности деятельности с целью ее индивидуального освоения (интериоризации). А средством организации такой деятельности могут выступать текстовые частные задачи. Кроме того, решение системы текстовых частных задач может быть способом превращения полученного понятия (Mod) в средство получения следующего результата, что делает возможным построения системы понятий, иными словами, теоретического понятия [22, 21 с.7].

Чтобы соотнести сказанное с блок-схемой (2), мы должны факт построения (получения) модели рассмотреть как действие ДЗ, т.е.

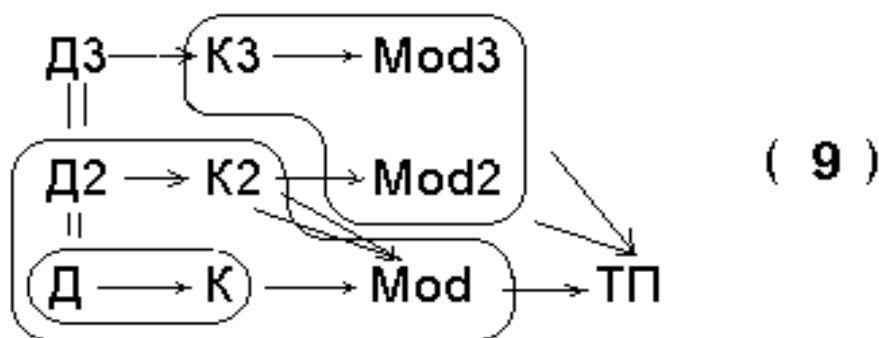


Это опять дает формальную возможность для построения слоя

$$\text{ДЗ} \rightarrow \text{K3} \rightarrow \text{Mod3} \quad (8)$$

Суть содержания блоков K3, Mod2, Mod3 заключена в том, что это есть элементы рационализации действия ДЗ и, следовательно, есть необходимые элементы деятельностного представления преобразования первой модели Mod, вскрытого в действии Д. В этом смысле слой (6) является онтологическим [19, с. 76] по отношению к слою (4).

В общем виде блок-схема порождения теоретического понятия выглядит так:



Наличие системы блоков К3, Mod2, Mod3 не только есть необходимое условие перехода $\text{Mod} \rightarrow \text{ТП}$, но и способ организации контроля сформированности теоретического понятия. А действие оценки всегда связано с ходом и завершением процесса интериоризации тех или иных способностей, в данном случае - к теоретическому мышлению.

Значение этой схемы для нас заключено во-первых в ее управляющем и организующем действии при создании методик РО. Во-вторых, она дает ясное (схемное) представление как, каким способом и в каком месте рефлексивные и онтологические процессы “пронизывают”, “объединяют” элементы блок-схемы (2).

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Л.С. Выготский и реформа школы // “Лев Семенович Выготский и школа”, М., 1994 г.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., Педагогика, 1986 г.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., ИНТОР, 1996г
4. Эльконин Б.Д. Основания прикладной психологии развития // “Педагогика развития и перемены в Российском образовании”, Красноярск, 1995 г.
5. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии, 1996, № 4. С. 72 - 80.
6. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии, 1993, № 1. С. 24 - 32.

7. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // В кн. Избранные труды. М., 1995 г., С.278 - 280.
8. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский - Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии, 1996, № 5, С. 57 - 63.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1977.
10. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского // Вопросы психологии, 1996, № 5, С. 20 - 29.
11. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности - системно-структурное строение, смысл и содержание // В кн. Избранные труды. М., 1995 г. С. 281 - 298.
12. Эльконин Б.Д. Об одном из путей психологического изучения рефлексии // Проблемы рефлексии. - Новосибирск, 1987 г.
13. Васильев В.Г., Казакова Л.В. Развивающее обучение и формирующий эксперимент // Педагогика развития и перемены в Российском образовании. - Красноярск, 1995 г.
14. Васильев В.Г. Развивающее обучение и процесс интериоризации // Педагогика развития. - Красноярск, 1996 г. (в печати)
15. Алексеев Н.Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии, 1991, № 1, С. 3 - 8.
16. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, Пеленг, 1993.
17. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Сб. Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986, С. 12 - 14.
18. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование рече-мыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974.
19. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995 г.
20. Вопросы методологии, 1991, № 1, Введение, с. 2.
21. Эльконин Б. Д. Цели, содержание и оргформы подростковой школы (по итогам семинара). // Рабочие материалы по результатам семинара "Подростковая

школа развивающего обучения (цели, содержание, оргформы)". Красноярск - Москва, май - октябрь, 1999г.

22. Васильев В.Г., Ерохина Ю.А., Федорова Е.А., Васильева С.Ю., Крощихина Е.Ф., Безрученко Н.Е. О роли текстовых задач. // Бюллетень клуба конфликтологов. Выпуск 4, с. 73-80, Красноярск 1995г.