

УДК 159.9.019

До проблеми щодо теорії розвивального навчання (частина 1)

Репкін В.В. Репкіна Н.В.
nvrepkina@gmail.com

У статті розглядаються взаємообумовлені особливості функцій, цілей, змісту і способу передачі норм культури в розвивальному навчанні (далі РН). Ці компоненти в сукупності з особливостями учбової активності і взаємодії учасників РН характеризують його як цілісну освітню систему, підпорядковану завданню розвитку учня як суб'єкта нерепродуктивної перетворювальної діяльності, а потім і творчої особистості.

Основні положення описаної теоретичної моделі РН були покладені в основу його варіанту, розробленого і апробованого харківською дослідницькою групою і реалізованого у вигляді програм і підручників РН мови в 1 - 9 класах і математики в початковій школі.

Ключові слова: функції розвивального навчання; учбова діяльність; суб'єкт учбової діяльності; мета розвивального навчання; зміст навчання.

В статье рассматриваются взаимообусловленные особенности функций, целей, содержания и способа передачи норм культуры в развивающем обучении (далее РО). Эти компоненты в совокупности с особенностями учебной активности и взаимодействия участников РО характеризуют его как целостную образовательную систему, подчиненную задаче развития ученика как субъекта нерепродуктивной преобразовательной деятельности, а затем и творческой личности. Основные положения описанной теоретической модели РО были положены в основу варианта РО, разработанного и апробированного харьковской исследовательской группой и реализованного в виде программ и учебников РО языку в 1 - 9 классах и математики в начальной школе.

Ключевые слова: функции развивающего обучения; учебная деятельность; субъект деятельности; цель развивающего обучения; содержание обучения.

The article outlines representations of nodal components of theoretical model of developing education (further – DE) which were put in the basics of its variant developed by Kharkov research group and implemented in the form of programs and DE textbooks of language 1-9 grades and mathematics in primary school.

Source component of this model is the representation of DE specific function which is to transmit historical experience of constructive creative rather than reproductive and performing, object-transformative activity and student preparation to participate in it. The implementation of this function is possible only providing that goals and methods of creative activity are not transmitted but are re-created and designed in the process of studying by students themselves with the help of a teacher.

Within the framework of such constructive-recreating learning activity a student is in a position of its subject that has to set the goals and find the means of achieving them. Due to this a student acquires and develops an ability to reasonable self-organization of his actions which is a necessary condition of involving an individual into creative activity. The main goal of DE is to develop students first as subjects of simplest object-transformative actions, regulated by cultural norms, and then as subjects of self-transformation.

Specificity of tasks conduces the characteristics of education content. The main contents in the first stage are general methods of action allowing a student to solve independently the whole class of homogeneous practical problems; in the second stage – various holistic functional natural and social systems and theoretical notions explaining their essence, developing the understanding the meaning of different aspects of activity, which is the background of creativity.

These components in conjunction with characteristics of learning activity and interactions of DE participants determine it as holistic educational system subordinated to the goal of student developing as a subject of unproductive transformative activity and then as a creative personality.

Key words: goal of developing education; educational activities; subject of the learning; education content.

Прошло більше двадцяти років відколи в загальноосвітніх школах України і низки країн СНД отримала права громадянства система розвивального навчання Д.Б. Эльконіна - В.В. Давидова (далі РН). Практика не лише підтвердила життєздатність і високу ефективність запропонованої системи навчання, але й виявила ряд істотних труднощів, пов'язаних з її освоєнням. За цей час з'явилося декілька варіантів комплектів підручників для початкової школи, кожен з яких претендував на свою особливу інтерпретацію системи. Не меншою різноманітністю тлумачень системи відрізняються численні статті дослідників і методистів. Усе перераховане утруднює практичну реалізацію РН і обумовлене, передусім, тим, що його теорія залишається незавершеною.

Саме із спроб створення такої теорії і почала розробку альтернативної системи навчання група психологів під керівництвом Д.Б. Эльконіна і В.В. Давидова, бо така система не могла бути створена шляхом узагальнення передового педагогічного досвіду, накопиченого у рамках традиційного навчання. Проте, як відмічає В.В. Давидов, до моменту виходу в світ його монографії це завдання не було доведене до вичерпного, несуперечливого рішення [2]. І це цілком природно, оскільки побудова теоретичної

моделі нової системи навчання, по суті, є особливим дослідженням, що припускає висунення гіпотез відносно вибудовуваної теоретичної моделі і їх перевірку і уточнення в процесі практичної реалізації. Оскільки до моменту написання монографії В.В. Давидова цей процес був незавершений, незавершеною виявлялася і конструйована модель нової системи навчання. Зокрема, залишалися без відповіді питання про ті суспільно-значимі освітні проблеми, які не можуть бути вирішені традиційним навчанням і для вирішення яких потрібна принципово інша система навчання; про ті цілі, які мають бути досягнуті для вирішення цих проблем; про ті засоби і способи, які дозволяють реалізувати ці цілі. Але відповіді саме на ці питання і повинні, на нашу думку, скласти ядро теоретичної моделі РН. Найактуальніше завдання на сучасному етапі розвитку системи РН і полягає, мабуть, в тому, щоб довести почату В.В. Давидовим справу до кінця, побудувавши його цілісну несуперечливу теоретичну модель.

У цьому повідомленні ми формулюємо в тезовій формі ряд положень, які, на нашу думку, можуть розглядатися як вузлові моменти такої моделі. Сформульовані положення відбивають уявлення про РН, що склалися в харківській дослідницькій групі, яка під керівництвом спочатку П.І. Зінченка, а потім одного з авторів цієї статті вже на початку 60-х р.р. минулого століття активно включилася в дослідження проблем РН, а потім в розробку програм і підручників РН мови і математиці. Якнайповніше втілення ці положення, з якими солідаризувався у своїй монографії В.В. Давидов [2], знайшли в харківському варіанті програм і підручників РН мови в перших - дев'ятих класах (автори В.В. Репкін та ін.) і математиці в початковій школі (А.М. Захарова та ін.). Багаторічна практична перевірка цих матеріалів в умовах масової загальноосвітньої школи підтвердила правильність втіленої в них теоретичної моделі РН [5, 6].

Функція РН.

Основна функція будь-якого навчання полягає в передачі досвіду людської діяльності для збереження спадкоємності культурно-історичного розвитку і включення нових поколінь в ті або інші види предметно-перетворювальної діяльності. Вирішальний вплив на виконання навчанням вказаної функції робить той факт, що предметно-перетворювальна діяльність людини здійснюється в двох принципово різних формах. Її початковою формою є творчість, перетворення природи, тобто творення того, чого до неї не існувало. Але обов'язковим атрибутом людського життя його результати можуть стати тільки тоді, коли вони виявляються надбанням маси людей, тобто тиражуються, відтворюються у виробництві. Ці діяльності психологічно настільки різні, що передача історичного досвіду і підготовка до включення в кожному з них неможливі у рамках єдиного навчання. Тому виділяються дві системи навчання, різні по своїх функціях.

Історично вихідним є навчання, функція якого полягає в підготовці нових поколінь до включення у відтворювальні, тиражуючі види діяльності, досвід якої передається шляхом трансляції фіксуємих його культурних норм (умовно назвемо цей тип навчання трансляційним, далі - ТН). Це не означає, що у рамках цієї системи не передається досвід творчості. Але оскільки ця система для передачі цього досвіду не призначена, здійснюється вона нецілеспрямовано, стихійно, і тому її результати чисто випадкові, непередбачувані.

Передача досвіду творчої діяльності і підготовка учнів до участі в ній - це специфічна функція другої системи навчання, початок розробки якої був покладений Д.Б. Эльконіним і В.В. Давидовим. Помітимо, що під творчістю у даному контексті мається на увазі діяльність, спрямована на отримання принципово нового результату або вже відомого результату принципово новим способом, але не обов'язково пов'язана з якою-небудь творчою професією.

Історично вихідним є навчання, функція якого полягає в підготовці нових поколінь до включення у відтворюючі, тиражуючі види діяльності, досвід якої передається шляхом трансляції фіксуємих його культурних норм (умовно назвемо цей тип навчання трансляційним, далі - ТН). Це не означає, що у рамках цієї системи не передається досвід творчості. Але оскільки ця система для передачі цього досвіду не призначена, здійснюється вона нецілеспрямовано, стихійно, і тому її результати чисто випадкові, непередбачувані.

Передача досвіду творчої діяльності і підготовка учнів до участі в ній - це специфічна функція другої системи навчання, початок розробки якої був покладений Д.Б. Эльконіним і В.В. Давидовим. Помітимо, що під творчістю у даному контексті мається на увазі діяльність, спрямована на отримання принципово нового результату або вже відомого результату принципово новим способом, але не обов'язково пов'язана з якою-небудь творчою професією.

Способи передачі культурних норм у навчанні.

Будь-яке навчання припускає передачу елементів культурно-історичного досвіду, зафіксованих в нормах культури. Норми культури в обох розглянутих системах навчання відповідно до їх функцій передаються по-різному. Якщо функцією навчання є підготовка учнів до відтворювальної виконавської діяльності, то для цього досить транслювати норми культури, в яких в знаковій формі зафіксовані формально-узагальнені способи виконання різних дій. Засвоєнням цих способів в основному і вичерпується завдання підготовки учнів до репродуктивної виконавської діяльності.

Але трансляція норм культури дозволяє передати тільки досвід репродуктивних виконавчих дій. Для передачі досвіду творчої діяльності, який не піддається формалізації, цей спосіб принципово непридатний. Проте існує інший спосіб передачі досвіду предметно-перетворювальної діяльності і культурних норм, що регулюють її. Цим способом широко користуються дорослі при навчанні дітей раннього віку. Замість того, щоб повідомляти їм правила виконання тієї або іншої дії, дорослий виконує

її разом з ними, надаючи їм можливість самим подумати про те, що і як робити далі. В результаті діти не лише виконують потрібну дію, але і опановують норму, що регулює її. Але цей спосіб залучення дітей до культурно-історичного досвіду може бути використаний і в процесі шкільного навчання. Запропонувавши учням виконати добре освоєну та усвідомлену ними дію в ситуації, що вимагає деяких змін у способі цієї дії, які учні самі виконати не можуть, учитель допомагає дітям зрозуміти, в чому причина виниклого у них утруднення, що і як треба зробити, щоб усунути його і довести потрібну дію до кінця. В результаті такої спільної роботи учні відкривають для себе раніше невідому культурну норму, конструюючи її у вигляді уточненого правила або відповідної моделі. Але головний результат полягає в тому, що, конструюючи цю норму, вони хоч би на маленький крок просунулися вперед у своєму розвитку як суб'єкти діяльності. А мета РН якраз і полягає в розвитку учня як суб'єкта діяльності.

Із сказаного не виходить, що в процесі РН усі культурні норми, якими належить оволодіти учневі, мають бути відтворені, відкриті ним самостійно. Звичайно, така «творчість» учнів і безглузда і неможлива, але РН і не припускає її. Відтворення, конструювання культурної норми - це спосіб її передання, розрахований не стільки на її засвоєння, скільки на розвиток учня як суб'єкта. Коли в результаті подібного конструювання деякої кількості культурних норм він досягне певного рівня розвитку як суб'єкт вчення, потреба в такому конструюванні відпаде і учень виявиться здатним освоювати нові культурні норми, критично оцінюючи їх зміст, зафіксований у відповідному правилі або визначенні поняття, тобто самостійно працювати з джерелами учбової інформації.

Мета РН.

Відмінність функцій ТН і РН визначає і відмінність в їх цілях, тобто результатах, досягнення яких дозволяє реалізувати функції тієї або іншої системи навчання. Для включення індивіда у відтворювальну виробничу діяльність необхідно і достатньо, щоб він опанував деяку суму знань і умінь, вже накопичених до нього. Мета ТН і полягає в тому, щоб забезпечити засвоєння цих знань і умінь (а також їх застосування). Проте в процесі творчості людина не може обмежитися вже накопиченим людським досвідом, оскільки досвіду створення того, що створюється уперше, природно, не існує. Єдиною надійною опорою в процесі творчості може служити розум, тобто цілий комплекс здібностей, що дозволяють людині самостійно визначити цілі і способи їх досягнення в принципово новій для нього проблемній ситуації. Підготовка до включення в творчість і припускає передачу індивідові здібностей розумно організувати свою діяльність. Але на відміну від знань і умінь, здібності існують тільки у вигляді внутрішніх психологічних утворень, які не можуть бути зафіксовані в знаковій формі і, отже, трансльовані і засвоєні в процесі навчання. Здібності в учня можна тільки розвинути, але для цього необхідно, щоб він постійно стикався з ситуаціями, що вимагають від нього самостійної організації своїх дій, тобто виконання їх в якості суб'єкта. У міру ускладнення таких ситуацій у нього і розвиватимуться компоненти розуму (розуміння сенсу, рефлексія, аналіз і так далі). Розвиток учня як суб'єкта діяльності і є основною метою РН.

Таке визначення мети РН зовсім не означає, що в ньому ігнорується проблема засвоєння знань і умінь або що вона відсувається на другий план. Ця проблема зберігає свою актуальність і в РН, але в ньому вона вирішується інакше, чим в ТН. Досягнення вказаної основної мети РН можливе лише у тому випадку, якщо учні в процесі навчання мають справу не із заданими в готовому виді нормами культури, а самостійно відтворюють, конструюють їх. Але це означає, що допоміжною метою РН є відтворення учнями хоч би основних норм культури, що регулюють способи творчої діяльності. Проте самостійне конструювання норм культури, як було показано свого часу П.Я. Гальпериним, забезпечує оволодіння ними, причому на якісно більш високому рівні, ніж це можливо при їх репродуктивному засвоєнні [3].

Вказане розуміння основної мети РН істотно відрізняється від тези про те, що РН покликане забезпечити становлення учня як суб'єкта вчення, спочатку колективного, а потім - індивідуального [7]. По-перше, розвиток суб'єкта, що є початковим етапом розвитку особистості, носить строго індивідуальний, а не колективний характер. По-друге, розвиток дитини як суб'єкта розпочинається з перших місяців його життя і до початку шкільного навчання вона має багатий досвід суб'єкта спілкування і простих дій з самообслуговування, знаряддєвих і ігрових дій.

В процесі шкільного навчання учень як суб'єкт діяльності проходить дві стадії розвитку. На першій з них як суб'єкт діяльності він стає суб'єктом практичних дій, способи виконання яких регулюються культурними нормами (написання слів та речень, читання, арифметичні дії). На цій стадії відбувається інтенсивний розвиток культурного розуміння [4], виділення предметних підстав способів здійснення освоєваних дій, оформлених спочатку у вигляді чуттєвих уявлень, а потім і понять, змістовного аналізу компонентів способу дії, рефлексивної оцінки результатів здійснених дій. На другій стадії оволодіння новими способами дій відсувається на другий план, а в центрі уваги опиняється зміна індивідом самого себе як розуміючого суб'єкта, що припускає розуміння суті різних природних і соціальних систем, а також можливостей діяльності в них людини. На завершальному етапі розвитку учень випробує свої можливості включення в той або інший вид творчої діяльності, тобто визначає перспективи свого розвитку як творчої особистості.

На закінчення ще раз підкреслимо, що досягнення основної мети РН неможливе без оволодіння певною сумою теоретичних знань, умінь і навичок. Засвоєння різнобічних і, головне, змістовних знань є необхідною передумовою повноцінного розуміння дійсності, яке складає основу розуму і визначає

відношення людини до світу і до себе самого.

Зміст РН.

Досягнення мети навчання залежить, передусім, від його змісту, тобто від того, які норми культури будуть відібрані для передачі учням. Оскільки кожен вид відтворювальної виробничої діяльності спирається на особливе коло знань і умінь, їх склад і вимоги до них можуть бути встановлені тільки відповідними експертами, які і визначають тим самим зміст ТН. При цьому вирішальними критеріями включення в нього тих або інших норм культури являються їх утилітарна корисність і доступність для засвоєння. У своїй сукупності ці критерії народжують суб'єктивізм у визначенні змісту такого навчання і його нестійкість. Зміст РН планується не відповідно до передбачуваних вимог майбутньої діяльності, до якої треба підготувати учнів, а як засіб для досягнення цілей самого навчання, тобто наміченого розвитку учнів. Оскільки РН є не результатом узагальнення педагогічного досвіду (такого досвіду у рамках масового навчання трансляції не існує в принципі), а дослідницьким проектом, уявлення про його мету і, отже, про зміст можуть істотно змінюватися. Спочатку в якості мети РН розглядався розвиток у учнів теоретичного змістовного мислення, яке протиставлялося мисленню емпіричному, що спирається на формальні узагальнення [1]. Відповідно до цього, в якості основного змісту такого навчання В.В. Давидов розглядав систему теоретичних понять. Проте перші ж проби реалізації такого навчання показали, що саме по собі засвоєння теоретичних понять не тягне за собою розвиток мислення. Стало очевидним, що для того, щоб якісне зрушення в розвитку мислення сталося, необхідно міняти не лише зміст навчання, але і тип учбової активності учнів. Тільки у тому випадку, якщо вона буде побудована у формі учбового дослідження, суб'єктом якого є сам учень, засвоєння понять може дійсно привести до розвитку мислення. Це положення було підкріплене в ході досліджень учбової діяльності, які показали, що розвиток учня в процесі навчання, по-перше, не зводиться до розвитку мислення, а, по-друге, можливо в міру того, як учень виявляється суб'єктом учбових завдань, що усе більш ускладнюються. Звідси був зроблений висновок, згідно з яким метою РН є розвиток учня як суб'єкта діяльності [5]. Відповідно змінилися і уявлення про зміст такого навчання, яке визначається не логікою розгортання системи теоретичних понять, а закономірностями розвитку суб'єкта. Вирішальним моментом цього розвитку на початку шкільного навчання є перехід від природного розуміння, що здійснюється у формі безпосереднього емоційного переживання сенсу людських дій, до «культурного» (за визначенням В.П. Зінченка), опосередкованого науковими знаннями, рефлексивного розуміння [4]. Такий перехід можливий тільки у тому випадку, якщо змістом навчання стають способи здійснення простих практичних дій, регульованих узагальненими культурними нормами (написання слів та речень, читання, арифметичні дії). При цьому на перший план висуваються не власне способи здійснення цих дій, тобто операції, що реалізують їх, а предметні підстави цих способів, що узагальнюються спочатку у формі чуттєвих уявлень, а потім і наукових понять. Саме опора на розуміння предметних підстав дій, що засвоюються, і дозволяє учневі із самого початку виступати їх суб'єктом, тобто самостійно знаходити способи їх здійснення, відтворюючи тим самим відповідні норми культури. На другій стадії розвитку, коли учень стає суб'єктом самозміннення, основним компонентом змісту РН є структура і закономірності функціонування цілісних природних і соціальних систем (сонячна система, суспільно-політична система), а не дії людини в їх рамках. Саме на цій стадії учень стикається з дійсно теоретичними поняттями, що розкриває суть системи, що вивчається, і тим самим дає ключ до її розуміння, «живого знання», відповідно В.П. Зінченку [4].

Зрозуміло, в зміст РН можуть включатися компоненти, безпосередньо не пов'язані з його метою (наприклад, котрі розширюють і поглиблюють уявлення учня про навколишній світ або окремі його аспекти). Проте доцільність включення таких компонентів в програму РН і вимоги до їх змісту повинні обговорюватися з позицій їх впливу на розвиток учня як суб'єкта діяльності і творчої особистості.

Висновки: У статті викладені уявлення про специфічну функцію РН, спосіб її реалізації, про цілі, які мають бути досягнуті при її реалізації, про зміст навчання, що забезпечує досягнення цих цілей. Якщо ці уявлення доповнити уявленнями про зміст і структуру учбової активності, а також про тип взаємодії між учасниками РН, то у своїй сукупності вони можуть бути розглянуті як вузлові компоненти його теоретичної моделі.

Початковим компонентом цієї моделі є уявлення про специфічну функцію РН. Вона полягає в передачі культурно-історичного досвіду творчо-створювальної, а не репродуктивно-виконавської, предметно-перетворювальної діяльності і підготовці учнів до участі в ній.

Реалізація цієї функції можлива тільки за умови, що цілі і способи творчої діяльності не транслюються у вигляді формалізованих культурних норм, а відтворюються, конструюються в процесі навчання учнями спільно з учителем. У рамках такої конструктивно-відтворюючої учбової діяльності учень опиняється в положенні її суб'єкта, який повинен самостійно визначати цілі своїх дій і способи їх досягнення. Саме завдяки цьому він привласнює і розвиває здібності до розумної самоорганізації своїх дій. Оскільки оволодіння такими здібностями є необхідною умовою включення індивіда в творчу діяльність, основна мета РН і полягає в розвитку учнів спочатку як суб'єктів простих предметно-перетворювальних дій, регульованих нормами культури (читання, написання, арифметичні дії), а потім як суб'єктів самозміннення.

Специфіка завдань на кожній з вказаних стадій розвитку обумовлює і особливості змісту навчання. Його основним компонентом на першій стадії є загальні способи дій, що дозволяють учневі самостійно вирішувати цілий клас однорідних практичних завдань; на другій стадії - різні цілісні

функціональні природні і соціальні системи і теоретичні поняття, що розкривають їх суть, розвивають розуміння сенсу різних аспектів дійсності, яке і є найближчою передумовою творчості.

Досягнення цілей РН забезпечується особливим типом учбової активності і особливою формою взаємодії між учасниками РН, які будуть розглянуті в наступних статтях. Основні положення описаної вище теоретичної моделі РН були покладені в основу його варіанту, розробленого харківською дослідницькою групою і реалізованого у вигляді програм і підручників РН мови в 1- 9 класах і математики в початковій школі. Багаторічна практична перевірка цих матеріалів в загальноосвітній масовій школі показала їх високу повчальну і розвиваючу ефективність і тим самим підтвердила правильність покладеної в їх основу теоретичної моделі.

Література

1. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 424с
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов – М.: Интор, 1996. – 544 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий/ П.И. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. – С. 27-69.
4. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. /В.П. Зинченко – М.: «Гардарики», 2002. – 431с.
5. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. /В.В. Репкин, Н.В. Репкина – Томск Пеленг, 1997. – 288с.
6. Репкин В.В., Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее /В.В. Репкин, Н.В. Репкина – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018.–152с
7. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2010. – 432с.

References

1. Davydov V.V. (1972) Vidy obobshhenij v obuchenii (logiko-psihologicheskie problemy postroenija uchebnyh predmetov). Moscow. Pedagogika.
2. Davydov V.V. (1996) Teorija razvivajushhego obuchenija. Moscow. Intor.
3. Gal'perin P.Ja. (1966) Psihologija myshlenija i uchenie o pojetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij. Issledovanija myshlenija v sovetskoj psihologii. Moscow . Nauka. 27-69.
4. Zinchenko V. P. (2002) Psihologicheskie osnovy pedagogiki. Moscow. Gardariki.
5. Repkin V.V., & Repkina N.V. (1997) Razvivajushhee obuchenie: teorija i praktika. Stat'i. Tomsk. Peleng.
6. Repkin V.V., & Repkina N.V. (2018) Chto takoe razvivajushhee obuchenie: vzgljad iz proshlogo v budushhee. Moscow. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij Klub».
7. Cukerman G.A., & Venger A.L. (2010) Razvitie uchebnoj samostojatel'nosti. Moscow. Otkrytyj institut "Razvivajushhee obrazovanie".