

В целом способности учащегося представляются:

- как уже сформировавшееся (данное) свойство его психики;
- как свойство, имеющее возможности развития в тех или иных условиях;
- как потенциальное свойство, которое может проявиться и развиваться при наличии соответствующих условий.

В соответствии с этим и учащиеся могут быть условно разбиты на три группы:

- 1) с проявленными способностями;
- 2) с развивающимися способностями;
- 3) с непроявленными (потенциальными) способностями.

Исходя из этого оказываются возможными следующие стратегии обучения и развития обучающихся:

- а) **отбор детей, при котором акцентируется внимание на актуальном уровне развития способностей того или иного вида** (общие, специальные, школьная готовность, признаки одаренности и т. п.), чтобы можно было использовать для обучения содержание и методы, соответствующие этому виду способностей и уровню их актуального развития;
- б) **отбор детей по актуальному уровню развития их способностей с акцентом на прогнозе их возможного развития**, что затем используется для подбора содержания и методов обучения с целью реализации этого прогноза, например, опираясь на зону ближайшего развития этих детей;
- в) **создание условий для проявления природных задатков и развития на этой основе непроявленных возможностей и потенциальных способностей детей**, то есть такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка вплоть до одаренности (*В. И. Панов, 2004*).

#### **1.1.4. Изменение образовательных парадигм: от традиционного обучения к развивающему образованию**

Современное состояние системы образования характеризуется существованием разных образовательных парадигм, то есть разных парадигм обучения и развития детей. Классифицировать эти парадигмы можно по-разному. В данном случае для большей ясности изложения ограничимся следующими тремя парадигмами:

- 1) традиционное обучение;
- 2) личностно-ориентированное обучение;
- 3) развивающее обучение;
- 4) развивающее образование.

Как известно, о парадигме речь идет тогда, когда хотят подчеркнуть отличие исходных оснований, на которых построен тот или иной научный подход (в данном случае — к образованию). Поэтому необходимо дать хотя бы краткую характеристику основным подходам, характерным для современного состояния российского образования.

### **Традиционное обучение**

Чтобы охарактеризовать суть традиционного обучения, лучше всего сделать это на примере различия между «поддерживающим» (традиционный подход к обучению) и «инновационным» типами обучения<sup>1</sup>.

**Поддерживающее обучение** (*maintainance learning*) — процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (и образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому образованию (М. В. Кларин, 1995, с. 3-4);

**Инновационное обучение** (*innovative learning*) — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду (М. В. Кларин, 1995, с. 4).

Традиционное обучение по своей сути соответствует самому понятию обучения, под которым, опять же традиционно, понимается передача (трансляция) социокультурных способов (образцов) существования и развития Человека от одного индивида или их сообщества (социума) к другому(им) индивиду(ам). При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность (воспроизводство) социокультурного опыта и Человека как его носителя (то есть субъекта), а с другой стороны, создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития Человека и тем самым изменение самой социокультурной среды.

<sup>1</sup> Которое, как отмечает М. В. Кларин (1995), сформулировано в конце 1970-х годов в докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению» и в котором представлено понимание обучения в широком смысле слова — как приращение опыта как индивидуального, так и социокультурного.)

Отсюда нетрудно заметить, что образовательные технологии, основанные на традиционной парадигме «поддерживающего обучения», построены на принципе трансляции (передачи) и воспроизведении учеником готовых образцов человеческой деятельности. Такое обучение «поневоле» **провоцирует преимущественное развитие репродуктивных способностей** учащегося (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения). В то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности и личность развиваются здесь, по сути, стихийно.

Осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги — ученые и практики — стали обращаться к поиску образовательных технологий, построенных на иных принципах, и, прежде всего, к **лично-ориентированным** и/или **развивающим** подходам к обучению.

### **Личностно-ориентированное обучение**

Характеризуя отличительные особенности лично-ориентированного обучения, *И. С. Якиманская* отмечает, что:

- оно обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей субъекта познания и предметной деятельности;
- оно предоставляет каждому учащемуся, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;
- его содержание, средства и методы подбираются и организуются так, чтобы учащийся мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;
- его критериальная база учитывает не только уровень достигнутых знаний-умений-навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявления);
- оно развивает индивидуальность учащегося, создает все условия для его саморазвития, самовыражения;
- оно строится на принципе вариативности, то есть признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затрудняющих жизненных обстоятельств (1996).

Эти позиции данный автор подкрепляет тем, что, согласно ее подходу, основной целью современного образования выступает становление духовных и интеллектуальных качеств учащегося, причем образованность, понимаемая как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является важнейшим средством этого становления. В этом смысле обучение и образование не тождественны: образование шире, чем обучение. Однако процесс образования этот автор рассматривает как усвоение информации, которая дается учащемуся через содержание учебного материала. При усвоении этой информации он «пропускает» ее через свой субъектный опыт и превращает в индивидуальное знание.

При этом активность учащегося проявляет себя в двух направлениях:

- как *адаптивность*, то есть приспособление к требованиям взрослых, создающих нормативные ситуации,
- как *креативность*, которая позволяет учащемуся искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания.

На этих двух противоречивых (по направлению) основаниях строится индивидуальная траектория психического развития ребенка, опосредованная структурой его субъектного опыта.

Таким образом, наряду с собственно обучающей (информационной), целью лично-ориентированного обучения является развитие субъектности (личности) учащегося посредством обучения. Однако образовательная среда в подходе *И. С. Якиманской* не рассматривается в качестве условия или средства решения задач лично-ориентированного обучения, так как эту функцию предназначена выполнять учебная программа, которая должна реализовывать двуединую задачу — информационную и развивающую.

### **Развивающее обучение**

Как совершенно справедливо отмечает *В. В. Рубцов*:

«Вариативное образование и образование развивающее перестали оставаться только позицией педагогической общественности или научной концепции и преобразуются в реальную практику образования. Вместе с тем, само понятие «развивающее образование» остается все еще новым термином с не устоявшимся неопределенным значением» (*В. В. Рубцов*, 1999, с. 49).

При этом термины «развивающее обучение» и «развивающее образование» настолько часто в столь разном контексте стали встречаться на страницах психологической и педагогической литературы, что не всегда понятно, о чем в действительности идет речь. Отсюда и возникли

вопросы: что же такое «развивающее образование» и почему о нем говорят, как о новой парадигме?

Прежде всего, необходимо отметить, что в массовом педагогическом сознании понятия «развивающее обучение» и «развивающее образование» чаще всего действительно выступают как синонимы, хотя с психологической точки зрения они имеют разный смысл.

Более того, даже понятие «развивающее обучение» в педагогической психологии трактуется неоднозначно. В настоящее время оно закрепилось в основном как название теории развивающего обучения, разработанной *Д. Б. Элькониным*, *В. В. Давыдовым* и их последователями. Но 40 годами раньше (в конце 1950-х годов) это понятие уже применялось в психологии обучения *Д. Н. Богоявленским* и *Н. А. Менчинской*:

«Если мы говорим о развивающем обучении, то тем самым подразумеваем, что упражнения должны быть организованы так, чтобы необходимым условием их выполнения было применение соответствующих знаний. А это можно достичь тогда, когда упражнения будут ставить перед учащимися определенные задачи, повторное решение которых будет закреплять не только конечный продукт — правильные ассоциации и их системы, но и те мыслительные операции, которые требуются для вычленения отдельных элементов этих ассоциаций и их обобщения» (*Д. Н. Богоявленский* и *Н. А. Менчинская*, 1959, с. 12).

Учитывая, что развивающее обучение по системе «Эльконина-Давыдова» настолько «на слуху», в данном случае для иллюстрации я ограничусь краткой характеристикой развивающего обучения «по Менчинской», хотя ниже будет дан подробный сравнительный анализ обеих этих теорий развивающего обучения.

В рамках развивающего обучения «по Н. А. Менчинской» объектом усвоения являются непосредственно содержание учебного предмета и способы умственной деятельности, которые учащийся способен воспроизводить в видоизмененных ситуациях. Учебный материал в процессе усвоения остается неизменным в своей предметности, учитель только меняет методы и ракурсы его представления учащимся. В соответствии с этим меняются способы и приемы его осмысления, что и создает условия для перехода от частных способов обобщения, формирующихся в конкретной ситуации, к более общим, формирующимся в видоизмененных ситуациях. Поэтому развитие учащегося происходит в форме приращивания нового на базе старого, то есть обобщение уже сложившихся частных способов и структур умственных действий в более общие. Основу мыслительного процесса в этом случае составляет обобщение понятий по эмпирическому типу. Отсюда акцент на принципах осознанности, наглядности и роли упражнения

в обучении (*Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская, 1959; Н. А. Менчинская, 1989*).

Если же познавательные (умственные) возможности ученика на данном этапе его возрастного или индивидуального развития не позволяют этого сделать, то учитель должен передать ему необходимые для усвоения такого материала приемы (способы, образцы) умственной деятельности с учетом индивидуального уровня развития данного учащегося. Учащийся должен усвоить эти приемы, то есть в соответствии с гносеологической схемой («познающий субъект — познаваемый объект») отразить их в познавательном процессе.

В итоге становится ясным, что предметом развития при развивающем обучении по *Н. А. Менчинской* выступает способность учащегося быть **субъектом мышления эмпирического типа**.

Важно отметить, что, по замечанию *А. А. Смирнова*, главную задачу психологии в этом случае представители данного подхода к обучению видят в **усовершенствовании методики обучения** (1975, с. 259). Это означает, что в данном случае мы имеем дело с дидактико-психологическим подходом к построению образовательной технологии (*В. И. Панов, 1997а, 2005*). Задача психолога при таком подходе совпадает с целью обучения в работе учителя:

«Выявить, какие трудности возникают у школьников при усвоении тех или иных знаний, какие ошибки или неточности усвоения у них отмечаются, в чем своеобразие овладения теми и иными знаниями... и что исходя из всего этого надо изменить... чтобы устранить имеющиеся недочеты в усвоении» (*А. А. Смирнов, 1975, с. 259*).

Вполне понятно, что психологические исследования в данном случае могут выполнять по отношению к педагогике только вспомогательные функции по обеспечению психологическими рекомендациями утилитарных задач преподавания тех или иных предметов, что и составляло предмет психологических исследований авторов того времени, таких как: *Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, С. Ф. Жуйков, В. А. Крутецкий* и др.

### **Развивающее образование**

Не останавливаясь в данном случае более подробно, поскольку об этом будет речь идти далее (см. раздел 1.2.4.), ограничусь здесь лишь несколькими тезисами, задающими необходимость перехода к развивающему образованию как перспективе развития российской системы образования:

- усвоение знаний-умений-навыков из цели образования превращается в средство развития способностей; на смену «субъект-объектной»

- логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, сотрудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития;
- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно меняется и критерий ценности учителя — он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и себя самого;
  - стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума предметных знаний-умений-навыков и готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей;
  - меняется идеология образования. Речь идет о развитии глобального мышления и о воспитании не только гражданина страны, но и гражданина планеты Земля, способного обеспечивать устойчивое общественное и экономическое развитие как в масштабе своей страны, так и в масштабе всей планеты;
  - все актуальнее становится требование экологичности<sup>1</sup> образовательных технологий, то есть соответствия целей, содержания, методов обучения и образовательной среды собственной природе человека и его развития как существа, воплощающего в себе биологическую и социальную сущности, в последнее десятилетие многие начинают говорить о духовной сущности человека, а мы добавляем к этому еще и психическую сущность;
- п развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя таким образом традиционное соотношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень (В. В. Давыдов, 1986, 1996). Под психодидактикой<sup>2</sup> и, соответственно, психолого-дидактической системой мы понимаем приоритетное использование психологических закономерностей развития способностей человека в качестве исходного основания для построения образо-

<sup>1</sup> Иногда говорят «природосообразности», но тогда нужно более четко определить, о с-образности какой природе идет речь? Обычно имеется в виду биологическая природа человека, но ведь есть еще социальная, духовная и даже психическая природа человека и соответствующие аспекты его развития средствами обучения.)

<sup>2</sup> Термин «психодидактика» как производный от «психолого-дидактические проблемы», «психолого-дидактический подход» и т. п. еще в 1970-80-е годы стали применять независимо друг от друга В. В. Давыдов и И. С. Якиманская.)

вательных технологий и систем (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, 1996; В. И. Панов, 1997, 1998, 2000, 2004а; В. В. Рубцов, 1996).

Таким образом, проектирование учебной деятельности в русле развивающего образования становится комплексной **психодидактической проблемой**. Принципиально, что при этом базовый (или повышенный) уровень знаний-умений-навыков превращается из **цели обучения** в **средство развития** его познавательных, творческих и личностных возможностей. Соответственно меняются роли ученика и учителя, так как в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему «учебный материал — учитель — ученик». Причем ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъекта»-партнера по педагогическому взаимодействию с учителем и, кстати, со своими одноклассниками, что является необходимым условием для его социализации. Учитель же из «транслятора» учебного материала превращается в «организатора» познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которыми он образует совместный субъект познавательного развития.

Для этого у учащегося необходимо формировать способность быть **субъектом** процесса своего развития (социализации и индивидуализации).

### 1.1.5. Изменение понимания субъекта образовательного процесса

Вышеизложенное показывает, что следует понимать и, соответственно, различать два разных смысла, вкладываемых в понятие «субъект»:

- 1) носитель активности, направленной на пассивный объект (гносеологический аспект);
- 2) носитель определенных закономерностей и механизмов их практической реализации предметно-практической деятельности (онтологический аспект), в том числе (добавлю я. — В. П.) и процесса своего развития как отдельных способностей, так и сознания (личности) в целом.

Тогда применительно к понятию **субъекта в образовательном процессе** следует различать следующее.

1. *Субъект — это активный участник учебного процесса, и тогда учебный процесс представляет собой взаимодействие учителя как субъекта и учащегося тоже как субъекта этого взаимодействия или же как объекта педагогического воздействия.* Важно, что в первом случае учебно-воспитательный процесс должен происходить по типу субъект-субъектного взаимодействия, когда и учитель и учащиеся выступают как отдельные субъекты, взаимодействующие в этом процессе. Но