

Акматова С.Ш.

## ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Проблема обучения и развития всегда была и будет в центре исследований не только педагогической психологии — психопедагогике, но и многих других областей психологической науки. Ее решение служит фундаментом для дидактики и методики обучения и воспитания. С.Л.Рубинштейн писал, что "Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики. Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознает он это или нет), заключает в себе и определенную теорию обучения".<sup>1</sup>

Изучением проблемы обучения и развития в той или иной мере занимались почти все выдающиеся психологи прошлого и настоящего. Л.С.Выготский, анализируя существовавшее в его время многообразие решения этой проблемы, выделил три основных теории взаимосвязи обучения и развития.

Согласно первой теории (Ж.Пиаже, Э.Мейман и др.) обучение и развитие рассматриваются как независимые друг от друга процессы. Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае "идет в хвосте развития", оно как бы надстраивается над созреванием.

Согласно второй точке зрения, обучение и развитие отождествляются (У.Джемс, Э.Торндайк и др.). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие.

Третья теория пытается объединить первые две (К.Каффи). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования.

Л.С.Выготский на основе ряда своих исследований установил, что развитие всякой психической

функции, в том числе интеллекта ребенка, проходит через *зону ближайшего развития*, когда ребенок умеет что-то делать лишь в сотрудничестве со взрослым, и лишь затем переходит на *уровень актуального развития*, когда это действие он может выполнять самостоятельно. Л.С.Выготский подчеркивал, что в школе ребенок обучается не тому, что он может делать самостоятельно, а лишь тому, что он может делать в сотрудничестве с учителем, под его руководством, при этом главной формой обучения является подражание в широком смысле. Поэтому зона ближайшего развития является определяющей в отношении обучения и развития, и то, что ребенок может делать сегодня в этой зоне, т.е. в сотрудничестве, завтра он сумеет делать самостоятельно, следовательно, он перейдет на уровень актуального развития.

Поэтому Л.С.Выготский считал, что "только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. ...Педагогика должна ориентироваться не на *вчерашний*, а на *завтрашний день детского развития*. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития".

С.Л.Рубинштейн, соглашаясь в основном с концепцией Выготского, особо подчеркивал, что психические процессы и способности ребенка формируются в процессе их функционирования, в процессе освоения ребенком содержания человеческой культуры и принятых в данном обществе систем межличностных отношений. Иными словами, не сама по себе природа и индивидуальные особенности ребенка (внутренние условия), и не сами по себе воздействия извне — обучение и воспитание (внешние условия), а только взаимодействие ребенка с окружающей действительностью, собственная деятельность ребенка, в которой ведущая роль принадлежит внешним условиям, преломляемым через внутренние условия, таков процесс психического развития. Внешние причины, подчеркивал С.Л. Рубинштейн, действуют через внутренние условия и ими опосредствуются.

Эти положения Л.С.Выготского и С.Л.Рубинштейна стали той основой, на базе которой разворачивались в психологии дальнейшие исследования проблемы обучения и развития, начатые послевоенные годы (Л.В.Занков, Н.А.Менчинская, Д.Б.Элько-ш, В.В.Давыдов и др.). Не останавливаясь на этих исследованиях, отметим лишь их основные общие черты.

Первое, что выявляется при анализе всех различных исследований этой проблемы, состоит в том, что каждый исследователь (или группа исследователей), исходя из своих представлений о сущ-

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976

ности развития ребенка, о том, каким он хотел бы видеть развитого человека, выдвигал ту или иную концепцию развития. Большой частью развитие сводили к умственному, иногда — к общему психическому развитию, которое также понималось неодинаково. При этом явно не учитывалась цель школы, из нее не вводилась задача развития школьника. Ведь одно дело — рассматривать проблему развития как сугубо психологическую проблему. Тогда, конечно, можно исследовать ту или иную сторону развития ребенка в онтогенезе, выясняя, до какого уровня возню это развитие на том или ином возрастном этапе, каковы особенности этого развития у разных детей и т.д. И совсем другое дело, когда необходимо рассматривать, как в данном случае, развитие во взаимосвязи с обучением школьника. В таком случае мы имеем не чисто психологическую, а психолого-педагогическую проблему, а поэтому не можем абстрагироваться, не учитывая цели и задачи школы. Трактовка развития и всей проблемы обучения и развития должна, таким образом, меняться не только в результате углубленных исследований, но и под влиянием изменений целей и задач образования. Очень важно своевременно уловить эти социальные изменения и внести соответствующие поправки в центральную проблему с тем, чтобы найти адекватные современным условиям и задачам школы пути ее разрешения, а не плестись в хвосте общественного развития.

Какие принципиальные изменения должны быть внесены в трактовку проблемы обучения и развития в современных условиях?

В первую очередь следует изменить взгляд на развитие. Узкий взгляд на развитие лишь как на умственное или несколько шире — общее психическое развитие, когда за скобки по сути дела выносилось социальное и нравственное становление личности ребенка, был в свое время закономерным, ибо долгие годы основной фактической (а не декларируемой) целью образования считали овладение системой знаний, умений и навыков, и поэтому развитие можно было понимать как интеллектуальное, которое является условием успешности такого обучения и прямым его результатом.

Однако сейчас, когда цели общего образования во всем мире пересматриваются и фактически меняются, понимание развития лишь как умственного или общего психического является уже крайне недостаточным. Сейчас развитие необходимо понимать как *целостное развитие личности каждого школьника*, что предполагает максимально возможное для данного школьника разностороннее и гармоническое развитие его способностей, интересов и склонностей, формирование культурной, высоко-нравственной, творчески активной и социально зрелой личности.

Такая необходимость переориентации работы школы, коренное изменение ее целей и задач вызваны тем, что научно-техническая революция в

последние годы приобрела такие темпы, такие формы, что весьма заметные изменения в социально-экономических основах общества, в науке, технике, производстве происходят не только на протяжении одного поколения, но буквально ежегодно. Человеку сегодня, если он хочет активно участвовать в жизни общества, а это является сокровенной внутренней потребностью каждого, необходимо постоянно проявлять свою творческую активность, обнаруживать и развивать свои индивидуальные способности, непрерывно учиться и совершенствоваться.

И школа, если она не хочет оказаться тормозом в развитии общества, должна переориентироваться в своей работе, должна построить свою работу в соответствии с возникшими новыми условиями развития общества. В частности, в современных условиях ее главной целью должно стать формирование личности каждого школьника. Отсюда следует, что необходима более широкая трактовка понятия "развитие", именно как развитие личности школьников.

Такая необходимость вызвана еще следующими соображениями. По наблюдениям в течение многих лет многочисленных и разнообразных экспериментов психологов и педагогов по развитию интеллектуальных возможностей школьников, можно было заметить два очень важных обстоятельства.

Первое состоит в том, что в этих экспериментах в конечном счете почти всегда происходило расширение используемых факторов, направленных на развитие школьников. Если в начале экспериментов ограничивались обычно факторами, прямо направленными на интеллектуальное развитие (совершенствование содержания обучения, методики изложения учебного материала и некоторые др.), то затем, как правило, включали в эксперименты факторы, направленные на личностное развитие (коллективные формы учебной работы, организация более гуманного и демократического общения учителя с учащимися и учащихся между собой и др.). При этом включение этих личностных факторов в эксперимент оказывало даже большее влияние на развитие школьников, чем факторы чисто интеллектуального характера. И это вполне объяснимо, ибо, как отмечал Л.С.Выготский, "социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода".<sup>2</sup> А личностные факторы как раз и входят в социальную ситуацию — отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

Второе обстоятельство состоит в том, что не все учащиеся, достигшие в этих экспериментах высокого уровня интеллектуального развития, показы-

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. - М., 1982

вали образцы нравственного поведения, социальной зрелости. Создавалось впечатление, что интеллектуальное развитие этих учащихся происходило как бы независимо от их индивидуального и нравственного становления. Собственно говоря, ничего неожиданного в этом нет. Общеизвестно, что научное образование, направленное на интеллектуальное развитие и предполагающее это развитие как необходимую основу такого образования, само по себе не может формировать нравственность учащихся. Известно, что в одном и том же человеке может ужиться высокое умственное развитие и низкий уровень морально-нравственного развития, и даже полная безнравственность и анти - существенная сущность.

Естественно, что расширяя понятие «развитие», понимая его принципиально иначе, чем раньше, необходимо иначе рассмотреть и понятие «обучение» в проблеме взаимосвязи обучения и развития. Обучение теперь нужно понимать как целенаправленный процесс, обеспечивающий воспитание личности учащихся.

В этом состоит второй основной вывод, который следует сделать из анализа проведенных психологами и педагогами исследований проблемы обучения и развития. Во всех этих исследованиях их авторы исходили из следующего общего положения: организуя обучение, направленное на усвоение системы знаний, умений и навыков, но меняя в нем, по сравнению с традиционным, ту или другую сторону, можно это обучение сделать успешным не только в обычном смысле, но и развивающим личность учащихся.<sup>3</sup>

Уверенность в справедливости этого утверждения основана на принципе воспитывающего обучения, согласно которому в процессе обучения знаниям и умениям может быть осуществлено и воспитание личности учащихся. Но как уже указано, что, конечно, всякое обучение оказывает воспитывающее влияние, но оно не только может не способствовать психическому развитию, но даже задерживать это развитие, оно может не только нравственно воспитывать ученика, но и нравственно его калечить.

Конечно, проводя локальный формирующий эксперимент, организуя и осуществляя определенным образом процесс обучения, можно добиться, чтобы обучение оказывало соответствующее влияние на развитие учащихся (главным образом на умственное и на некоторые стороны общего психического развития). Но ведь теперь ставится задача переориентации не отдельных школ, а всей системы народного образования, которое должно быть непосредственно направлено не только на умственное или вообще психическое развитие, а на формирование личности каждого ученика. Формирование личности ученика как культурного, творчески активного и социально зрелого человека должно получить приоритет перед обучением его знаниям и умениям. Поэтому в современных условиях прин-

цип воспитывающего обучения следует заменить, как выше указано, принципом обучающего воспитания, когда главной целью школы становится воспитание личности учащегося, обучение становится важнейшей частью и основным средством воспитания, тем самым обучение становится личностно-развивающим.

Согласно же принципу воспитывающего обучения основным показателем результатов обучения была и пока остается «неуспеваемость», т.е. уровень овладения системой знаний и умений, а это, естественно, отодвигает задачу воспитания учащихся, формирования их личности на второй план, делая эту задачу подчиненной задаче обучения и выносимой за рамки учебного процесса.

Принцип же обучающего воспитания, или, что то же, — лично развивающего обучения, предполагает, что основным показателем результатов деятельности школы и учителей становится уровень и прочная устойчивость культуры, нравственности, творческой активности и социальной зрелости, проявляемой учащимися в жизни и деятельности, в повседневном поведении как в школе, так и вне школы, характер и особенности их потребностно-мотивационной сферы, динамика умственного развития индивидуальных способностей и познавательных возможностей. Показатель "успеваемость" должен быть заменен более личностно и общественно значимым показателем степени выполнения намеченных планов самообучения. Надо сделать так, чтобы ученик нес в первую очередь постоянную, незримую ответственность перед самим собой и перед той социальной средой, в которой он живет и воспитывается. И лишь на рубежных этапах эти показатели его деятельности, поведения и развития должны фиксироваться с тем, чтобы он приобретал право на следующий этап своего обучения.

А это значит, что в современных условиях проблема обучения должна быть преобразована в *проблему воспитания и развития*. При этом воспитание понимается как процесс целенаправленного формирования личности каждого ученика, как процесс всей деятельности школы, в который в органическом единстве и взаимосвязи входят учение, трудовая и общественная деятельность учащихся, вся внеклассная работа по удовлетворению и развитию разнообразных их интересов и склонностей, по организации их досуга и отдыха.

Преобразуя проблему обучения и развития в проблему воспитания и развития, мы, конечно, должны взять из всех исследований первоначальной проблемы обучения и развития все то, а это очень многое, что может способствовать решению современной проблемы воспитания и развития. Но, конечно, необходимо разработать и особые, специфические для современной проблемы теоретические положения и принципы, на основе которых может быть успешно решена эта проблема. Нам следует учитывать при организации деятель-

ности школ в современных условиях, следующие психолого-педагогические положения.

1. При организации и проведении учебно-воспитательного процесса следует опираться и всячески развивать присущую всем людям, а детям в особенности, потребность в самоутверждении, в самоосуществлении себя как личности, в желании стать значимым для других, в стремлении быть оцененным окружающими по достоинству. В то же время у учащихся следует постепенно формировать адекватную самооценку, знание своих сильных и слабых сторон. Для этого каждый ученик должен периодически проходить через психодиагностику своих основных качеств и особенностей, и ему надо сообщать результаты диагностики, обсуждать их с ним с тем, чтобы развить у него рефлексивную деятельность, потребность и привычку к самоанализу.

2. Эффективное формирование личности происходит лишь в процессе разнообразной (умственной и практической) деятельности. При этом необходимо, чтобы определяющим мотивом этой деятельности был внутренний мотив, непосредственно связанный с содержанием этой деятельности. Поэтому очень важно, чтобы основная деятельность ученика в школе приобрела характер самостоятельности. Именно в ней ученик должен находить удовлетворение своих наиболее глубоких познавательных потребностей, интересов и склонностей, потребности в личностном развитии, и она – эта деятельность – должна приносить ему большую радость и удовлетворение, насколько это возможно; но создавать все условия для индивидуального, свободного развития каждого ученика, но так, чтобы он – ученик – был вынужден становиться личностью, преодолевая свои слабые и негативные стороны и развивая и совершенствуя сильные и лучшие.

3. Для того, чтобы деятельность ученика оказывала наибольшее влияние на формирование его личности, на его развитие, но, чтобы он был не только (и не столько) объектом обучающих и воспитывающих воздействий учителей, сколько субъектом своей деятельности. Это значит, что учащиеся по мере взросления должны принимать все большее участие в определении целей и непосредственных задач своей деятельности (конечно, в русле извне заданных общих целей образования и воспитания), в планировании этой деятельности, в ее проведении, контроле, оценке, учете результатов и коррекции ее хода.

В этой связи необходимо пересмотреть роль учителя в школе. Она должна быть приведена в соответствие со следующим определением Л.С.Выготского: "Учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником"<sup>4</sup>.

Это определение очень емкое, содержательное. Во-первых, в нем указано, что учитель должен

стать организатором "воспитательной среды", в которой живет и воспитывается ученик.

Это, главным образом, ученический коллектив и семья. Значит учитель должен организовать школьников — членов учебной группы — в коллектив с тем, чтобы этот коллектив вместе с семьей школьника стал для него воспитательной средой. Во-вторых, учитель должен контролером и регулятором взаимодействия этой среды с учеником, чтобы это взаимодействие максимально способствовало нужному воспитанию ученика, было демократическим, гуманным, чтобы исключить такое положение, когда ученик становится конформным членом группы.

Следует учесть, что наибольший эффект педагогических воздействий учителя на ученика достигается в том случае, когда эти воздействия направлены не непосредственно на этого школьника, а через референтную для него группу. Поэтому крайне важно, чтобы ученический коллектив стал для каждого школьника референтной группой, в которой учитель занимает особое место и в силу своего авторитета имеет особые права, не ущемляющие, однако, Иных прав и инициатив учащихся.

4. Многие качества личности школьника наиболее эффективно развиваются и формируются в межличностном общении сверстников, особенно в деловом общении по содержанию совместной учебной, трудовой и общественной деятельности. Наиболее действенным условием для этого является широкое развитие ученического самоуправления, охватывающего все сферы их деятельности, в том числе и учебной, в котором должны принимать участие все школьники, с периодически меняющимися ролями в этом самоуправлении.

5. Школьники различаются между собой как по задаткам, способностям, интересам и склонностям, так и по особенностям темперамента и характера. Наличие в одной группе учащихся с разными характерами и темпераментами неизбежно и даже полезно, ибо в процессе их взаимодействия, при разумной организации группы, негативные стороны этих особенностей будут подавляться и постепенно исчезать, а наиболее ценные черты – развиваться. А вот наличие в одной и той же учебной группе учащихся с разными способностями и темпом развития может приводить к негативным явлениям, когда менее способные подавляются в своем развитии, а более способным не достает свободы для дальнейшего укрепления своих способностей, когда учащиеся с ярко выраженными интересами и склонностями.

Поэтому комплектование учебных групп целесообразно проводить так, чтобы каждая группа была, по возможности, гомогенной по уровню развития способностей, особенностям интересов и склонностей учащихся. В то же время каждый ученик должен иметь возможность попробовать себя в различных видах деятельности с тем, чтобы более

осознанно определить характер своих способностей, интересов и склонностей.

6. В настоящее время школьное образование ориентировано главным образом на дискурсивное, рациональное познание. Между тем "образное, внерациональное восприятие мира — это тоже необходимый источник нашего знания... Человеку нужно целостное мировоззрение, в фундаменте которого лежит как научная картина мира, так и вненаучное (включая и образное) восприятие его. Мир следует постигать... и мыслью и сердцем. Лишь совокупность научной и "сердечной" картины мира дает достойное человека отображение мира в его сознании и сможет быть надежной основой для поведения".<sup>5</sup>

В этой связи становится спорным утверждение В.В.Давыдова, что «всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно- эмпирического мышления на развитие у них довременного научно-теоретического мышления». В соответствии с этим утверждением В.В.Давыдов требовал, чтобы уже в начальных классах рациональное познание и логика получали приоритет перед другими формами познания. Иную позицию занимает Б.В.Раушенбах, который считает, что "созерцание дает возможность проникнуть в сущность какого-либо явления в некотором смысле даже глубже, чем путем логики". Эта точка зрения подтвердилось многими психологическими исследованиями. Так, Б.И.Додонов (1922-1985) установил, что направленность личности имеет две стороны: эмоциональную и морально- мировоззренческую. Морально-мировоззренческая направленность формируется главным образом в процессе рационального, дискурсивного познания, хотя "может быть закреплена в личности не только в словесно выраженных убеждениях, но и в неосознаваемых установках субъекта". Эмоциональная же направленность формируется в процессе эмоци-

онального насыщения, являющегося важнейшей врожденной и прижизненно развивающейся потребностью. Поэтому жизнь школы должна быть эмоционально насыщенной, в ней должны широко использоваться различные формы искусства, игры, соревнования, диспуты, кино, видео, телевизионная техника и т.п. Учебный процесс не должен быть скучным ни для кого: ни для учителей, ни для учащихся. В данной статье мы постарались рассмотреть многие стороны проблемы воспитания и развития лишь в общих чертах.

#### Литература:

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников. – М., 1978
2. Божович Л.И. Воспитание как целенаправленное формирование личности.// Вопросы психологии. – 1979. № 4
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.- М., 1982 - 2.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. - М., 1982
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий//Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении.- М., 1972
7. Додонов Б.И. Эмоция как ценность.- М., 1978
8. Рубинштейн С.Л.Проблемы общей психологии. – М., 1976
9. Раушенбах Б.В. Точные науки о человеке//Вопросы философии. – 1989.
10. Репкин В.В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения. – М., 1967.
11. Раушенбах Б.В. рационально- абстрактной картине мира// Коммунист. – 1989. - №9
12. Якиманская И.С. Развивающее обучение.- М., 1979.