

Богус Мира Бечмизовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
bmb-3113@yandex.ru



Взаимосвязь обучения и развития как методологический принцип их осуществления

Аннотация. В статье проведен обзор исследований, посвященных проблеме взаимосвязи обучения и развития. В работе раскрываются и анализируются взгляды ведущих отечественных и зарубежных ученых - педагогов и психологов на взаимозависимость обучения и развития.

Ключевые слова: обучение, развитие, взаимосвязь, взаимозависимость, развивающее обучение, умственное развитие.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В педагогике и психологии прослеживаются несколько подходов к изучению взаимоотношенности обучения и развития.

Биогенетические концепции отталкиваются от того, что процесс обучения должен надстраиваться над определенным этапом развития психики, поскольку развитие организма подготавливает основу для обучения, т. е. развитие ведет за собой обучение, возрастная периодизация преобладает над функциональной.

Концепции, разрабатываемые в рамках бихевиоризма, отождествляют обучение и психическое развитие, при этом подчёркивая доминирующую роль функциональной периодизации становления различных форм поведения.

Гештальтпсихология, выделяя в процессе психического развития созревание и обучение, отталкивается от того, что обучение как может опережать созревание, так может и отставать от него. Представители гештальтпсихологии отмечают, что обучение и созревание, как процессы, параллельны друг другу. При этом обучение и созревание не могут ускорять друг друга.

Согласно тезису Л. С. Выготского, правильно организованное обучение ведет за собой умственное развитие. Ученый подчеркивал, указывая на единство, но не идентичность процессов обучения и психического развития, что обучение вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения сделались бы невозможными [1].

Рассматривая обучение в качестве источника развития ребенка, необходимо выделить в нем то звено, которое непосредственно определяет развивающий эффект. Л. С. Выготский убежден, что в процессе обучения психическое развитие осуществляется благодаря содержанию усваиваемых знаний, представляющих собой единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий, которое направлено не на актуальный уровень развития, а на зону ближайшего развития, выражающую внутреннюю связь обучения и развития.

Ж. Пиаже отмечал, что обучение помогает открыть ребёнку новые знания, распространить новые способы деятельности на различные аспекты деятельности только тогда, когда сам ребёнок готов к этому процессу. Ребенок сам открывает понятия и явления, правильное обучение помогает это сделать быстрее. Дидактика стоит



на принципах учета индивидуальных, возрастных особенностей детей, уровня развития учащихся. Исходя из уровня развития детей, строится весь процесс обучения. Развитие определяет содержание, особенности организации процесса обучения, что обосновывается и утверждается Ж. Пиаже [2].

Исследование познавательных процессов с целью определения влияния процесса обучения на развитие обучаемых является одним из аспектов концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. К определению состава и структуры логических операций в познании и учении выделяются два подхода: 1) развитие логических операций на основе самостоятельной познавательной поисковой деятельности; 2) формирование новых логических структур на основе процесса обучения, передачи знаний. Представленный в концепции П. Я. Гальперина анализ условий, обеспечивающих формирование действий и умственных способностей, позволил выделить три типа ориентировки и соответствующие им три типа учения: 1) усвоение схемы действия без достаточного понимания содержания материала, без выделения существенных признаков; 2) понимание содержания материала, более четкое различение существенных и несущественных признаков понятий; 3) быстрое и четкое усвоение существенных и несущественных признаков объектов, условий действия с ними, применение знаний в широкой области и возможность переноса умственных действий [3].

Позиция П. Я. Гальперина в старом споре между Л. С. Выготским и Ж. Пиаже о соотношении обучения и развития заключается в том, что не всякое обучение оказывает влияние на развитие. Целенаправленно воздействовать на процесс развития позволяют заданная ориентировка во внутренних отношениях между элементами проблемной ситуации и их разделенное восприятие.

В работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, рассматривающих ведущую деятельность определённого возрастного этапа (младшего школьного возраста) в качестве источника развития, получили продолжение идеи Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина о значимости процесса обучения в функциональном развитии. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, организуя учебную деятельность детей, сумели выявить связь между действиями детей и процессом их развития, его результатами. Например, для учащихся младшего школьного возраста характерна учебная деятельность, при реализации которой обучающийся усваивает основы теоретического сознания, в процессе которого у младшего школьника происходят существенные качественные изменения (развитие) как познавательных процессов ребенка, так и всей потребностно-эмоциональной и личностной сферы, а именно, формируются умения содержательной рефлексии, анализа, синтеза, планирования и т. д. [4;5].

Положение о том, что основным источником, обуславливающим развитие психики детей, служит специально организованное обучение, является общепринятым в отечественной психологии.

В работах Л. С. Выготского, Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Д. Б. Эльконина и других ученых раскрывается общая характеристика условий развития мышления и речи ребенка. Ученые отмечают, что природные возможности умственного развития, компонентами которого являются также мышление и речь, заложенные в мозгу ребенка, реализуются в ходе взаимодействия с окружающей средой, регулируемого взрослыми, общения с людьми, осуществляемого, главным образом, посредством речи [1; 6; 7; 8; 9; 10; 4]. Таким образом, история развития умственных способностей ребенка создается в процессе обучения и воспитания.



Проблему общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка и роли усвоения общественного опыта в онтогенетическом формировании психических процессов (осмысленного восприятия, произвольного внимания, логической памяти, понятийного мышления, речи и т. д.) теоретически и экспериментально разработали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и другие ученые [1;7].

Г. С. Костюк указывал, что обучение воспитывает и развивает учащихся содержанием, самим процессом усвоения, взаимоотношениями, складывающимися между учителями и учащимися, между учащимися и своими связями с жизнью [6].

Как считают Г. С. Костюк и С. Л. Рубинштейн, обучение и развитие следует рассматривать как единый процесс [6;9]. По их мнению, ребенок не обучается и воспитывается, а потом развивается, а развивается в процессе обучения и воспитания.

На сегодняшний день в педагогической психологии существуют несколько подходов к проблеме обучения и развития умственных способностей детей. В ряде работ (А. Н. Леонтьев и другие) приравниваются знания и умственное развитие, так как последнее, по мнению авторов, определяется «присвоенным» ребенком человеческим опытом, приобретаемым в тех социально-исторических условиях, в которых живет и развивается ребенок. «Всякое обучение знаниям,- писал А. Н. Леонтьев,- например, обучение основам наук в школе, одновременно является процессом формирования у учащихся умственных знаний» [7].

Вместе с тем уже давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, не уметь самостоятельно разобраться в новых явлениях даже из относительно известной сферы науки. Еще Демокрит отмечал, что «много многознаек не имеют разума. Надо стремиться к многомыслию, а не к многознанию» [цит. по 11, 240]. Следовательно, усвоение знаний должно сопровождаться развитием основных функций психической деятельности, позволяющих глубоко, быстро и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности. Поэтому мы придерживаемся точки зрения о том, что знания имеют большое значение в развитии личности, однако абсолютизировать его нельзя, так как умственное развитие определяется не только самими знаниями, но и способностью человека их получать, перерабатывать и использовать их в дальнейшей деятельности.

Развивая мышление учащихся, педагог должен: формировать умения сравнивать предметы и явления, находить в них сходство и различие; вырабатывать умение делать правильные выводы и обобщения из наблюдаемых фактов, явлений, событий; формировать умение рассматривать предметы и явления в их взаимосвязи и взаимообусловленности; развивать умение доказывать истинность суждений, умение делать индуктивные и дедуктивные умозаключения и опровергать ложные умозаключения; образовывать новые понятия и сознательно оперировать ими; учить детей мысленно расчленять (анализировать) предметы и явления на составные части в целях познания каждой из них и соединять (синтезировать) расчлененные мысленно предметы в единое целое, выделять существенное (обобщать) и отвлекаться (абстрагироваться) от несущественных, второстепенных признаков объектов познания.

Многое, кажущееся не свойственным тому или иному возрасту, лежит, как уже отмечалось, в «зоне ближайшего развития». Речь и мышление, по мнению психолога А. А. Смирнова [10], могут актуализироваться и прийти в деятельностное состояние только при правильной методике обучения, то есть при правильном подборе действий и способов их выполнения, необходимых для усвоения материала.

Если же обучение будет ориентировано на развитые формы психической деятельности ребенка (у младших школьников – восприятие, память и формы наглядно-



образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития), то в этом случае, как считает Д. Б. Эльконин, оно будет «плестись в хвосте» развития, следовательно, не продвинет его вперед [4].

Л. В. Занков заметил, что обучение только тогда будет хорошим, если оно пойдет впереди развития [12].

Однако следует отметить, что даже знания, служащие предпосылкой мышления и рассчитанные на зону ближайшего развития, дают эффект развития только в том случае, если учащиеся будут выполнять познавательные действия, адекватные содержанию этих знаний, то есть направленные на раскрытие существенных свойств объектов познания.

К. Д. Ушинский видел развивающий характер обучения в том, что человек перестаёт удовлетворяться существованием, а начинает стремиться к сознательной деятельности, развиваться умственно, физически, нравственно [13].

А. И. Герцен требовал, чтобы образование всемерно способствовало развитию самостоятельного мышления детей, а не вдалбливанию им в голову готовых истин [14].

Г. С. Костюк указывал, что для того, чтобы обучение выполняло свою развивающую функцию, требуется внимание учителя не только к содержанию усваиваемого материала, но и к самому процессу работы учащихся, способам её выполнения, формам познавательной деятельности детей [6].

Психолог А. А. Люблинская считает, что психическое развитие будет наиболее эффективным, если дети не только приобретут знания, но и научатся применять их в нестандартных ситуациях [15].

Ученые (А. А. Люблинская и другие) полагают, что учебная деятельность обучающегося включает деятельность мышления, выраженную в речи. Содержание, структура, выразительность последней служат средством оформления мысли. Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что усвоение системы знаний связано с развитием у человека мышления и речи.

В процессе учения мышление обучающегося в его операциях и приемах занимает ведущее место. Согласно исследованиям А. А. Люблинской, Н. А. Менчинской и других ученых, теоретическая и практическая подготовка обучающихся достигает высоких результатов при условии, если учащиеся в процессе обучения овладевают логическими операциями и приемами мышления, которые следует рассматривать не как самоцель в обучении, а как средство более успешного овладения знаниями и умственного развития учащихся [8;15].

Кроме того, знание и умение применять в учебной деятельности операции и приемы мышления способствуют темпу усвоения знаний. Обучающиеся учатся, думая, и думают, учась.

Известно, что мышление в обучении всегда опирается на анализ, синтез и сравнение. От них, в первую очередь, зависит успех выполнения таких умственных операций, как обобщение, абстрагирование и конкретизация. В этом, по мнению В. В. Давыдова, заключается сходство деятельности учащихся с деятельностью ученых [5].

Как свидетельствуют исследования по общей и педагогической психологии, а также труды Б. И. Коротаева [16], П. И. Пидкасистого [17] и других ученых-педагогов, мышление ученика проявляется: с одной стороны, в способности логически мыслить и добывать необходимые знания, с другой – в способности обучающегося предвосхищать создание новых знаний. При этом основой подобного предвосхищения являются ранее усвоенные знания, опыт познавательной деятельности.



Исследования отечественных психологов и педагогов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и другие) раскрыли закономерности мышления и усвоения знаний:

- проблемная ситуация как источник мышления;
- единство сознания и деятельности в процессе усвоения знаний и способов действий;
- соответствие способов действий содержанию знаний;
- мотивация мышления и усвоения как основа их эффективности [1;7;3; 9].

В основе психологических концепций развития мышления лежит теория деятельности. Согласно концепции развивающего обучения, мышление – процесс анализа и синтеза, причем упор делается на их взаимодействие с производными от них абстракцией и обобщением (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Н. А. Менчинская и другие). Согласно исследованиям ученых, важнейшим условием развития умственных способностей детей является активное преодоление ими интеллектуальных затруднений, возникающих при усвоении понятий в процессе обучения [5; 12; 8]. На постановку перед учащимися задач проблемного типа, требующих от них активного и самостоятельного поиска решения проблем, делают упор сторонники данной концепции. При этом подчеркивается, что цели обучения достигаются при условии, если учитель знакомит учащихся с рациональными приемами и методами умственной работы.

По мнению отечественных педагогов и психологов, только руководя процессом поуровневого усвоения знаний, обучая приемам мыслительной деятельности и некоторым методам научного познания, адаптированным к возрасту учащихся, воспитывая полноценные мотивы учения и на этой основе научное мировоззрение, можно развить мышление учащихся. Таким образом, задачей обучения является формирование содержательного, включающего опорные знания, структурированные по уровням их усвоения и применения учащимися; операционного, который представлен совокупностью общенаучных приемов мыслительной деятельности и некоторых методов научного познания; мотивационного компонентов мыслительной деятельности.

Итак, вся учебно-воспитательная работа в школе должна быть нацелена на развитие учащихся для улучшения количественных и качественных показателей не только интеллектуальной сферы, но и личности в целом.

Ссылки на источники

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 272 с.
3. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 12-102.
4. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1974. – 64 с.
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Костюк, Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 118-152.
7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
8. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
10. Смирнов, А. Психология, педагогика, школа / А. Смирнов // Народное образование. – 1969. – № 1. – С. 26-31.
11. Мудрость воспитания: кн. для родителей / сост. Б.И. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 1989. – 304 с.



ART 14630

УДК 37

12. Обучение и развитие: (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
13. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т. 5-8 / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.
14. Харламов, И.Ф. Как активизировать учение школьников / И.Ф. Харламов. – Минск: Нар. асвета, 1975. – 208 с.
15. Люблинская, А.А. Некоторые особенности умственной деятельности младшего школьника / А.А. Люблинская // Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та. им. А.И. Герцена. – 1970. – Т. 339.
16. Коротаев, Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б.И. Коротаев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
17. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 637 с.

Mira Bogus,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of pedagogics and pedagogical techniques, Adyghe State University, Maykop

bmb-3113@yandex.ru

The interrelation of training and development as a methodological principle of their implementation

Abstract. The author provides the review of the researches, devoted to the problem of interrelation of education and psychological development. The author uncovers and analyses views of senior scientists, teachers and psychologists of our country and foreign countries on interdependence of education and psychological development.

Key words: education, development, interrelation, interdependence, developing education, mental development.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П.М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»