

5. Журналы первого очередного Шадринского уездного земского собрания и уездной земской Управы. – Шадринск: Тип. С. П. Вяткина, 1877.
6. Журналы девятого очередного Шадринского уездного земского собрания 1878 года. – Шадринск: Тип. П. А. Вяткиной, 1879.
7. Журналы XVII чрезвычайного Шадринского уездного земского собрания с приложениями, находившимися на рассмотрении собрания. – Шадринск: Тип. Е. В. Зикеевой, 1883.
8. Журналы пятнадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания. – Шадринск: Тип. Н. Г. Зикеева, 1885. – Т. 2.
9. Журналы шестнадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания и доклады Управы с приложениями. – Шадринск: Тип. Е. В. Зикеевой, 1886.
10. Журналы XXV очередного Шадринского уездного земского собрания. – Шадринск, 1894.
11. Журналы XXVIII очередного Шадринского уездного земского собрания с приложениями 1897 года. – Шадринск: Тип. С. И. Иванчикова, 1899.
12. Иргизов С. Г. Страницы истории Сафакулевского района. – Курган: Парус-М, 2000.
13. Начальное образование // Календарь-справочник на 1915 год. – Шадринск: Шадринское земство, 1914.
14. Письма из провинции // Образование. – 1899. – № 2.
15. Список населенных мест Оренбургской губернии по сведениям, собранным от полиции, волостных и станичных правлений в 1900 году. – Оренбург, 1901.

УДК 371.30
ББК 74.202 +74.03 (2Рос) 6

**ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ:
ОТ ЛОГИКИ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО
К ЛОГИКЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ
(на материале отечественной дидактики 50-х гг. XX в.)**

Е. Н. Селиверстова

Ключевые слова: обучение; психическое (интеллектуальное) развитие; развивающая функция обучения.

Резюме: В статье раскрываются базовые исторические предпосылки, определившие выделение развивающей функции обучения в качестве специального объекта дидактических исследований.

Исследование проблемы связи обучения и развития, несомненно, играет роль знакового явления в отечественной педагогике XX в. Еще П. Ф. Каптерев подчеркивал научную необходимость оформления целостного теоретического взгляда на решение задач развития школьников в обучении и связывал это с перспективами создания «новой педагогики». Отмеченный ракурс исследовательской проблематики соотносится сегодня с педагогикой развития, одним из важных аспектов которой является дидактическая разработка задач интеллектуального развития школьников в обучении. Движение научного знания, осуществляемое в рамках оформляющейся дидактики развития, прежде всего связано с теоретическим обоснованием развивающей роли обучения, с выделением *развивающей функции обучения* в качестве объекта специального дидактического внимания.

Полученные нами результаты [6] убеждают, что успех подобных усилий в дидактике определяется разворачиванием двух внутренне связанных друг с другом исследовательских ракурсов, характерных для постановки и решения вопросов о связи обучения и развития. Имеется в виду **логика причинно-следственного** и **логика функционального** рассмотрения, каждая из которых раскрывает обозначенную проблему с разной степенью глубины.

В этом отношении важно, что к началу 50-х гг. усилиям отечественных педагогов-исследователей (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, П. Ф. Каптерев, Р. Г. Лемберг, М. Н. Скаткин и др.) сформировалось представление о совокупности свойств обучения, могущих выступать в качестве факторов интеллектуального развития школьников. К примеру, речь шла о таких аспектах, как соотношение творческих и подражательных начал в деятельности школьников; место и время, отводимое на активную мыслительную работу школьников на уроке; мера самостоятельности школьников в обучении; пути сближения науки и учебного предмета; совершенствование подходов к содержанию предметных заданий, адресованных учащимся, и т. п.

Происходившее в дидактике выделение спектра разнообразных *причин интеллектуального развития, лежащих внутри самого процесса обучения*, фактически обеспечивало выявление возможностей отдельных сторон обучения *влиять на интеллектуальное развитие школьников*. По сути дела, это означало накопление массива научных представлений, которые раскрывали специфику **причинно-следственного характера** взаимосвязи между обучением и развитием, утверждая понимание того, что обучение *может являться причиной интеллектуального развития школьников*, а интеллектуальное развитие, в свою очередь, выступает в качестве следствия специальным образом организованного обучения.

Вместе с тем за пределами исследовательского внимания оставались педагогические условия, обеспечивающие известную *гарантированность заранее установленной меры интеллектуального развития* школьников в обуче-

нии. Очевидно, подобный взгляд на проблему взаимосвязи обучения и развития не отражал требований **функционального** подхода в ее разработке. В этом отношении важно учитывать, что рассмотрение обучения с позиций **развивающей функции** не может быть ограничено выяснением его отдельных свойств, выступающих причиной интеллектуального развития школьников. По мнению философов (В. Г. Афанасьев, Б. А. Глинский и др.), рассмотрение явления на функциональном уровне требует исследования его *структуры*, поскольку именно структура является «инструментальной причиной» функции. Становится понятным, что исследование развивающей функции обучения предполагает взгляд на развитие как на *важнейшую сторону сущности обучения*, как на его самую внутреннюю, а значит, и достаточно стабильную характеристику, раскрывающую дидактическую суть развивающего предназначения обучения.

С учетом выдвинутых положений мы исходим из того, что функциональный подход к осмыслению связи обучения и развития, отражающийся в теоретической разработке понятия «развивающая функция обучения», состоит в выявлении собственно *дидактических механизмов*, определяющих такие «способы поведения» обучения, которые обеспечивают известную гарантированность изначально планируемого уровня интеллектуального развития школьников. Иными словами, исследование функциональных связей между обучением и развитием требует раскрытия соответствующей специфики структурных компонентов дидактической системы обучения (целей, содержания, методов и форм обучения, деятельности учителя и деятельности учащихся) и изучения характера структурных связей между ними.

Следует, однако, подчеркнуть, что к середине XX в. системно-структурный взгляд на обучение еще не приобрел статуса базовой методологической установки, определявшей ракурсы постановки научных проблем и качество полученных исследовательских результатов. Незавершенность дидактических представлений о *многоаспектности рассмотрения структурных связей* между компонентами дидактической системы обучения, способных выступать в качестве своего рода «новых органов» (В. Г. Афанасьев), гарантированно обеспечивающих динамику интеллектуального развития школьников, затрудняла исследование проблемы обучения и развития с позиций развивающей функции обучения.

Так, Б. П. Есипов, признавая безусловное влияние обучения на интеллектуальное развитие школьников, утверждал, что их умственные силы не могут развиваться сами собой, как «побочный продукт» процесса приобретения знаний. Правомерно подчеркивая, что необходимым условием развития мышления является предоставление школьникам «достаточной практики в активной мыслительной работе», он соотносил действие этого условия главным образом с тем, *что усваивают* школьники, не фокусируя должного внимания на

инструментальной стороне их мыслительной и познавательной деятельности в целом [2].

К примеру, отмечая, что «мыслительная практика учащихся зависит от того, как подбираются, продумываются и даются учащимся вопросы и задания» [2, с. 37], Б. П. Есипов сосредоточивался на исследовании видовой разнообразия предлагаемых школьникам учебных заданий, способных вызывать прежде всего *продуктивную активность мыслительных процессов*. Поэтому при разработке способов разнообразия вариантов таких заданий автор исходил из идеи направленности их содержания не на *простое воспроизведение учащимися содержания темы*, а на продуктивное применение знаний, которое требует от школьников «выяснения существенных признаков и сторон явлений, установления связей, оценки фактов или событий, характеристики действующих лиц, доказательства определенных положений и других активных мыслительных процессов» [2, с. 52].

Как видим, Б. П. Есипов справедливо рассматривал предметную сторону содержания заданий в качестве одного из значимых внутренних факторов, связанных с обучением, действие которого способно приводить к интеллектуальному развитию школьников, *выступая его возможной причиной*. Однако в такой постановке вопроса совсем не очевидным оказывался аспект известной гарантированности этого развития и соответствующей полноты условий ее достижения в обучении. На наш взгляд, подобная специфика исследовательских результатов начала 1950-х гг. в существенной степени была обусловлена тем, что представленные подходы фактически исходили лишь из одной стороны деятельности школьников – ее содержания, отражавшего глубину собственно предметной проработки учебного материала, порождаемую этими заданиями. Следует признать, что предметные характеристики содержания предлагаемых школьникам учебных заданий действительно являются значимым фактором, определяющим потенциальный уровень интеллектуального развития учащихся. Однако фактором *совсем не единственным*, если речь идет о гарантированности этого развития.

Нельзя не заметить, что, наряду с предметной стороной выполняемых школьниками заданий, другим, не менее важным, но не получившим должной разработки в дидактике начала 1950-х гг., фактором, обуславливающим их интеллектуальное развитие и в известной степени гарантирующим его, является *процессуально-деятельностная (инструментальная) сторона* познавательной активности самих школьников. Особое внимание к ней, очевидно, должно проявиться через направленность содержания обучения на формирование у школьников не столько собственно предметных знаний и умений, сколько *способов познавательной деятельности, имеющих надпредметный характер*. В силу этого продуктивность познания обеспечивается за счет формируемой у школьников *осознанности и произвольности мыслительной*

деятельности, а также за счет вырабатываемой у них готовности к самоорганизации в процессе выполнения учебных заданий.

Очевидно, полученные Б. П. Есиповым в начале 1950-х гг. результаты свидетельствуют о том, что исследование развивающих возможностей одного из структурных компонентов обучения – его содержания – осуществлялось с ориентацией на выделение его структурных связей с другим компонентом обучения – деятельностью школьников. Однако из поля зрения ускользала двусторонность этих связей. Отмеченное обстоятельство проявилось в том, что видовое разнообразие содержания обучения, зафиксированное в предложенных разновидностях учебных заданий, в существенной мере ограничивалось в основном предметными знаниями и умениями. Оно практически не учитывало, в частности, массива логических, а также поисковых знаний и умений. Вместе с тем следует подчеркнуть, что именно целенаправленное формирование обозначенных видов знаний и умений, дополняемое глубоким усвоением школьниками предметного содержания, может гарантировать качественную перестройку процессов мышления: от неосознанного действия к осознанному, от произвольного к произвольному, от действий по образцу к результативным самостоятельным действиям в обновленной или принципиально новой ситуации применения знаний.

Аналогичные по сути своей подходы, отражавшие специфику причинно-следственного осмысления дидактикой связи обучения и развития, характерны и для других исследований начала 1950-х гг. [4]. Высвечивая проблему единства обучения и развития, рассматриваемую на уровне разработки вариативности учебных заданий, они создавали предпосылки для выделения идеи активизации познавательной деятельности школьников как *приоритетной дидактической идеи*, дальнейшая многоплановая разработка которой определяла возможность перспективного осмысления обучения в аспекте его *развивающей функции*.

Этому в существенной мере способствовали успехи психологов (А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн и др.) в исследовании природы психического, в утверждении положений о единстве психики и деятельности в качестве важнейшего принципа отечественной психологии. Раскрытие деятельностной природы механизмов развития психики способствовало изменению принципов выделения исследовательской проблематики в педагогике за счет переноса акцента с деятельности учителя на деятельность школьников. Тем самым на первый план выдвигалась идея о том, что уровень интеллектуального развития школьников в обучении зависит именно от качества их познавательной деятельности, которое имеет как содержательную, так и инструментальную составляющие, и в свою очередь обусловлено соответствующим качеством педагогического руководства.

Очевидно, это побуждало дидактику к пониманию того, что интеллектуальное развитие школьников может выступать сущностной характеристикой

обучения, отражающей уровень функциональных связей между обучением и развитием, только при условии исследования этих связей на уровне *структурных изменений в обучении*. На повестку дня ставился вопрос о необходимости исследования развивающего аспекта как важнейшей стороны *целей обучения*, которые обуславливают соответствующие изменения в содержании принципов, определяющих структурное взаимодействие базовых компонентов дидактической системы обучения.

Так, авторы изданных в первой половине 1950-х гг. учебников педагогики, в которых было систематизировано накопленное в педагогике научное знание об обучении (Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, И. А. Каиров, И. Т. Огородников и др.), исходили из того, что обучение *включает* в себя также развитие познавательных сил и творческих способностей учащихся. Подчеркнем, что при этом развитие мыслилось как происходящее не отдельно, *не рядом с обучением*, а именно *в самом процессе обучения, в качестве одной из его целей*.

Вместе с тем признание за обучением развивающей роли еще не получало собственно дидактической разработки. К примеру, не были сформулированы конкретные задачи, в которых фиксировалась специфика развивающего предназначения обучения. Не были также представлены возможные пути, в известной степени гарантирующие достижение таких уровней интеллектуального развития, которые отличаются изначально заданными характеристиками и отражаются в соответствующих подходах к отбору содержания и методов обучения. Вероятно, такое положение дел в педагогике было связано с объективными причинами. Отсутствовал массив проверенных экспериментальных данных, которые могли выступать в качестве эмпирической базы для дидактических выводов и обобщений, поскольку положение о том, что обучение действительно способно «вести за собой развитие» (Л. С. Выготский) еще оставалось на уровне теоретической гипотезы и нуждалось в экспериментальном подтверждении.

В ходе проведенного исследования было установлено, что вплоть до середины 50-х гг. XX столетия вопрос о выделении дидактических механизмов развивающего «способа поведения» обучения, представлявших развитие как **сущностную, функциональную** характеристику обучения, еще не выдвигался как научная проблема, заслуживавшая специального исследовательского внимания и нуждавшаяся в соответствующем понятийном оформлении. О намечившемся изменении исследовательских позиций в дидактике можно говорить лишь по отношению к периоду второй половины 1950-х гг. В существенной мере это было обусловлено социально-экономическими факторами: это вступление общества в эпоху НТР, усилившиеся после XX съезда КПСС тенденции к демократизации общества и повышению общественно-политической активности людей, принятие в 1958 г. закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

К этому же времени исследователями были получены и дополнительные экспериментально подтвержденные результаты, формировавшие представления о специфике психологических механизмов развития мышления учащихся в условиях усвоения содержания различных учебных предметов (Е. Н. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская и др.). Тем самым формировалась психологическая основа для выработки педагогических идей, раскрывавших содержание функциональной зависимости между обучением и развитием и позднее идентифицировавших себя через дидактическое понятие «развивающая функция обучения».

Есть все основания утверждать, что к середине 1950-х гг. проблема соотношения обучения и развития стала рассматриваться как *ключевая* педагогическая проблема, в рамках которой актуализировалась потребность *теоретической разработки* научных знаний о развивающей функции обучения. Так, в докладе президента АПН И. А. Каирова на Совещании по вопросам педагогики (13–14 дек. 1954 г.), посвященном анализу уровня и перспектив развития педагогики, отмечалось, что серьезным недостатком работ по дидактике следует считать отсутствие в них направленности на разработку вопросов развивающей роли обучения [5]. Конкретизируя это положение, И. А. Каиров подчеркивал, что в дидактических работах основное внимание уделяется анализу деятельности учителя и совершенно недостаточно *процессу организации учеником своей познавательной деятельности*, не выясняется, как ученик учится, как им усваиваются знания, умения и навыки. Поэтому, как правило, методы и приемы учебной работы школьников, стимулируемые учителем, соотносятся (и то не всегда) лишь с ее результатами, без глубокого анализа того, *как ученик овладевает представлениями и понятиями, как совершается процесс мышления*.

Очевидно, что новый исследовательский ракурс проблемы связи обучения и развития предполагал интеграцию психологического и педагогического знания, определявшую успехи в выработке базовых оснований для систематизации и структурного упорядочивания педагогических выводов и обобщений, которые появлялись в процессе исследования проблемы связи обучения и развития.

В этом плане представляется значимым выдвинутый А. В. Занковым [3] в середине 50-х гг. XX в. подход, который впервые четко высветил два связанных друг с другом аспекта изучения проблемы соотношения обучения и развития, органическое единство которых составляло идейный фонд для разработки развивающей функции обучения. С одной стороны, соотношение обучения и развития рассматривалось А. В. Занковым в рамках идеи *учета и использования уже достигнутого уровня* развития школьника в целях дальнейшего успешного обучения. С другой стороны – в рамках *идеи реализации возможностей содержания и методов обучения* для того, чтобы *продвигать*

развитие школьника в процессе обучения, способствуя его дальнейшему целенаправленному качественному совершенствованию.

Мы исходим из того, что рассматриваемые положения выступали как теоретические ориентиры, определявшие стратегическую линию для обогащения педагогических представлений о развивающей функции обучения. Их значение определялось как минимум двумя обстоятельствами. Прежде всего они фокусировали внимание на должной разработанности первого подхода, с точки зрения которого в педагогике формировалась тенденция учета данных возрастной психологии как обязательной основы для выработки научного дидактического знания о сущности и способах организации обучения. Кроме того, эти положения позволяли осознать новизну и значимость постановки проблемы собственно развивающей роли обучения, в рамках которой по-новому (по сравнению с первым подходом) должно было оформляться дидактическое понимание сущности и способов организации обучения.

Подчеркнем, что в соответствии с первым подходом, уже в достаточной степени разработанным к середине 1950-х гг. в педагогике, обучение рассматривалось преимущественно с позиций *активизирующего влияния содержания и методов обучения* на уже достигнутый школьниками уровень развития мышления (зона актуального развития) с целью мобилизации их внутреннего потенциала для полноценного усвоения учебного материала. В то время как второй подход ориентировал педагогику на перспективы исследования обучения с позиций его развивающей роли, раскрывающей пути и средства «продвижения развития ребенка в процессе его обучения», гарантированного стимулирования изначально заданных уровней интеллектуального развития школьников. При этом, выделяя второй подход как сердцевинный, раскрывавший *внутреннюю сторону* отношения обучения и развития, Л. В. Занков особо подчеркивал, что исследование именно этой стороны составляет перспективную линию формирования «**дидактики развития**», основанной на понимании того, что обучение выступает не просто причиной, но необходимым источником развития человека (Л. С. Выготский).

Нельзя не признать, что сформулированные Л. В. Занковым положения имели огромное методологическое значение для оформления целостных дидактических представлений о развивающей функции обучения. Они обосновывали необходимость перехода от доминирования идеи *взаимного влияния* процессов обучения и развития, рассматриваемого на уровне выделения их причинно-следственных связей, к постижению функциональной зависимости, в рамках которой обучение понимается в качестве *источника, обеспечивающего гарантированное достижение изначально планируемого уровня развития* и вне обучения невозможного. В этом отношении существенен тот факт, что, по мнению Л. В. Занкова, в педагогической науке до середины 1950-х гг. практически ничего не делалось для осознания того, что развитие ребенка прежде всего зависит от способа организации обучения [3].

Мы уверены, что в данном случае нельзя не доверять историческому факту, представляющему позицию известного ученого, знавшего состояние и тенденции развития современной ему дидактики. Поэтому середину 50-х гг. XX столетия целесообразно рассматривать в качестве условного исторического порога, положившего начало целостной теоретической разработке дидактических представлений о развивающей функции обучения.

Следует, однако, отметить, что само понятие «развивающая функция обучения» в середине 1950-х гг. еще не вошло в научный обиход отечественной дидактики. Тем не менее соответствующая содержательная перестройка дидактических исследований, создававшая необходимый научный контекст и готовившая теоретические предпосылки для последующего выделения этого понятия в середине 1970-х гг., уже в достаточной степени проявляла себя. Об этом, в частности, убедительно свидетельствуют результаты проведенного нами анализа тех изменений, которые характеризовали содержание исследовательской проблематики в педагогике второй половины 50-х – начала 60-х гг. прошлого века. Существенно, что для обозначенного периода было свойственно: выделение проблемы сравнительного анализа эффективности отдельных приемов и методов обучения с точки зрения развития школьников; начало экспериментального исследования форм соотношения слова и наглядности в обучении с точки зрения стимулирования психического развития учащихся (под научным руководством А. В. Занкова); возникновение нового, деятельностного по своей природе, подхода к рассмотрению сущности самостоятельной работы, который наиболее полно начал проявлять себя уже в середине 1960-х гг.; разработка научно обоснованных путей и средств стимулирования психического развития школьников в обучении в рамках разработки проблемы соотношения усвоения и развития и т. п.

В данном случае нельзя не отметить, что на Всероссийском совещании по дидактике, проводимом в конце 1960 г., проблема изучения дидактических механизмов, раскрывающих функциональную зависимость обучения и развития, была отнесена к числу задач, которые требовали незамедлительного решения, поскольку определяли перспективы развития дидактики в целом [1].

Важно подчеркнуть, что исследование функциональных отношений между обучением и развитием стало возможным благодаря выдвижению проблемы связи обучения и развития в качестве ключевой как для психологии, так и для педагогики. При этом в создании предпосылок для взаимного проникновения и интеграции педагогики и психологии существенную роль сыграло возвращение после 1953 г. из идеологических запретов в широкий научный оборот концепции А. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии человека. Основываясь на данной, гипотетичной для того времени, концепции, исследователи, работавшие под руководством А. В. Занкова, В. В. Давыдова, Б. Г. Ананьева, с середины 1950-х гг. уже предпринимали первые попытки экспериментальной проверки положения о том, что обучение

строится не только на завершенных циклах развития (т. е. учитывает актуальный уровень развития школьника), но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели и для которых обучение создает зону ближайшего развития, т. е. «пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития».

Таким образом, к середине 50-х гг. XX в. в отечественной педагогике складывалась обновленная теоретическая схема исследования проблемы соотношения обучения и развития. Она была сориентирована на разработку *функциональной зависимости* между обучением и развитием и на последующее введение в дидактику теоретического понятия «развивающая функция обучения».

Литература

1. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. – 1961. – № 2. – С. 149–154.
2. Есипов Б. П. Активизация мышления учащихся в процессе обучения (I–IV классы) // Известия АПН РСФСР. – М.-Л., 1949. – Вып. 20. – С. 37–72.
3. Занков Л. В. Вопросы обучения и развития учащихся // Сов. педагогика. – 1955. – № 5. – С. 55–60.
4. Зарецкий М. И. Основные вопросы методики умственных упражнений // Известия АПН РСФСР. – М.-Л., 1949. – Вып. 20. – С. 105–158.
5. Каиров И. А. О состоянии и задачах советской педагогической науки // Сов. педагогика. – 1955. – № 3. – С. 3–30.
6. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 77–85.