**СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОЕКТ И РЕАЛЬНОСТЬ**

I

В становлении системы развивающего обучения достаточно четко выделяются три этапа. Первый из них, охватывающий конец 50-х - 60-е гг., - это период создания принципиально новой теоретической концепции развития младших школьников в условиях школьного обучения. На втором этапе (в 70-е гг.) на основе этой концепции по заказу тогдашнего Министерства просвещения СССР был разработан проект системы развивающего начального обучения. Наконец, после некоторого перерыва, обусловленного рядом известных обстоятельств, в конце 80-х гг. начался период освоения системы массовой общеобразовательной школой. К началу 1996/97 учебного года в эту работу только в Российской Федерации включилось по неполным данным около 7000 учителей начальных классов. Это означает, что система развивающего обучения в настоящее время превратилась из проекта в реальность, стала фактом российского школьного образования.

Тем самым был остро поставлен вопрос о соотношении реальности развивающего обучения с ее проектом.

Понятно, что ответ на него имеет первостепенное значение прежде всего для школьной практики. Не менее важен он для научно-методических центров развивающего обучения. Наконец, в нем крайне заинтересованы и сами разработчики проекта.

Учитывая практически полное отсутствие фактических данных, позволяющих хотя бы в предварительном порядке ответить на указанный вопрос, в 1995-96 гг. по согласованию с местными органами управления образованием было осуществлено специальное обследование учащихся третьих классов (по состоянию на конец учебного года), работающих по программам развивающего обучения в городах Самаре, Томске, Ханты-Мансийске, Якутске и Луганске (Украина). Обследованием было охвачено 43 класса, в которых обучалось 929 учеников. По инициативе гор(обл)оно обследование по той же программе было проведено в третьих классах, работающих по традиционным программам (24 класса, 525 учащихся), в классах, работающих по системе Л.В.Занкова (11 классов, 250 учащихся), а также в 4-х классах (132 ученика), в которых обучение осуществлялось по программам, объединяющим принципы развивающего обучения с другими педагогическими системами (“полисистемное обучение”).

Основная задача обследования заключалась в том, чтобы, зафиксировав основные показатели уровня сформированности учебной деятельности и развития учащихся к концу обучения в 3-м классе по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, сопоставить их, с одной стороны, с соответствующими показателями, полученными в период разработки концепции и проекта системы в условиях школ-лабораторий, а с другой стороны - с данными, характеризующими другие системы обучения, реализуемые современной школой.

Кроме того, нас интересовало соответствие уровня знаний, умений и навыков учащихся обследованных классов требованиям российского госстандарта.

Исходя из задач исследования, мы стремились по возможности избежать неоднозначной интерпретации его результатов, обусловленной использованием неапробированных методик. В связи с этим использовались достаточно известные методики, применявшиеся ранее разными исследователями для решения аналогичных задач. Предпочтение отдавалось тем из них, которые были максимально приближены к условиям реальной учебной деятельности детей, обеспечивали возможно более высокий уровень мотивации при выполнении предъявленных заданий, а также могли быть использованы в условиях группового эксперимента. Кроме того, учитывалась приемлемость этих заданий для учащихся, обучавшихся по разным программам. Отсюда следует, что использованный нами пакет методик отнюдь не претендует на роль универсального средства диагностики учебной деятельности и развития детей в условиях развивающего обучения. Разработка методов такой диагностики представляет собой особую задачу, далеко выходящую за пределы нашего обследования.

Диагностические эксперименты во всех классах, а также обработка полученных материалов осуществлялись одним и тем же экспериментатором-психологом.

II

Как отмечалось выше, одна из задач обследования состояла в том, чтобы зафиксировать уровень сформированности учебной деятельности к концу обучения в начальной школе. В частности, нас интересовали такие важнейшие показатели, как структура мотивов учения, развитие учебно-познавательного интереса, особенности целеполагания, уровень сформированности действий контроля и оценки. При этом мы исходили из того, что все эти компоненты учебной деятельности так или иначе формируются при любой системе обучения. Вопрос заключался в том, насколько существенно влияет та или иная система обучения на их формирование.

При оценке уровня интеллектуального развития учитывалось развитие мышления (способность осуществлять эмпирическое и теоретическое обобщение материала, интеллектуальная рефлексия), воображения и памяти (произвольной и непроизвольной).

При оценке уровня развития ученических коллективов использовались, с одной стороны, традиционные для социометрии показатели сплоченности коллектива (число взаимных положительных выборов, количество отрицательных выборов, число группировок), а с другой стороны - показатели, характеризующие опосредствующую роль совместной учебной деятельности в межличностных отношениях учащихся.

В качестве показателей развития личности рассматривались особенности осознания себя как личности, наличие и выраженность личностной рефлексии, а также фиксировались такие индивидуально-психологические особенности, как эмоциональная устойчивость (степень выраженности тревожности), агрессивность, уверенность в себе, демонстративность, затруднения в общении.

Для оценки умений и навыков проводился диктант (64 слова), изложение достаточно сложного по содержанию и структуре текста, грамматическая характеристика знакомых частей речи, морфемный анализ слов, контрольные работы по математике (две задачи повышенной трудности, примеры на все действия с многозначными числами). Отметим, что учителя значительной части классов, работавших по традиционной системе, по системе Занкова и всех “полисистемных” классов от проведения диктанта и работ по математике отказались, сославшись на их слишком высокую трудность.

Не касаясь описания методик, использовавшихся для оценки каждого из перечисленных показателей, а также подробного изложения полученных результатов (все это составляет предмет отдельного сообщения), представим основные из них в наиболее общей форме, сосредоточив затем внимание на обсуждении некоторых наиболее важных фактов, установленных в ходе обследования.

Учитывая огромное количество данных, полученных в исследовании (число средних величин, характеризующих учитываемые показатели в различных классах, составляет свыше 2000), на рис.1 приведены только средние величины по 27 важнейшим, с нашей точки зрения, показателям во всех четырех группах обследованных классов. Поскольку результаты по каждому показателю оценивались по разным шкалам (% учащихся, выполнивших то или иное задание; средний балл; количество ошибок и т.п.), для удобства их сопоставления на диаграмме все результаты показаны в приведенной форме, т.е. указано процентное отношение фактического результата к максимально возможному.

РО - классы развивающего обучения, ТО - классы традиционного обучения , ЗН - классы, обучавшиеся по системе Занкова, ПС - “полисистемные” классы.

На диаграмме отчетливо видно, что все приведенные показатели (кроме умений и навыков) в классах развивающего обучения значительно выше, чем в остальных группах классов. Особенно велико это различие в “критических” показателях, определяющих собой уровень сформированности учебной деятельности, интеллектуального развития, а также развитие коллектива и личности. Так, если оценка развития познавательного интереса (2), являющегося основным смыслообразующим мотивом учебной деятельности, в классах РО составила 3,1 балла (из 5 возможных), то в остальных группах классов она колеблется от 2,1 до 2,3 балла. Примерно таковы же различия в показателях сформированности механизмов целеполагания (“принятия задачи”) (3): 2,9 балла (из 5) в классах РО и 1,7-2,1 балла в остальных классах. Особенно показательны различия в уровне сформированности одного из центральных компонентов учебной деятельности - рефлексивного контроля (4). Такой контроль на разных уровнях развития был зафиксирован у 58% учеников в классах развивающего обучения и только в единичных случаях в остальных классах.

Та же картина характерна и для показателей интеллектуального развития третьеклассников. Так, если по уровню эмпирического обобщения (6) учащиеся всех обследованных классов находятся примерно на одинаковом уровне, то показатель теоретического обобщения (7) в классах развивающего обучения в 4 раза выше, чем в остальных. Оценка уровня сформированности интеллектуальной рефлексии (8) в классах РО составила 1,2 балла (из 3-х), а в остальных группах классов от 0,2 до 0,5 балла. Учащиеся в классах развивающего обучения гораздо успешнее произвольно запоминают (10) учебный материал теоретического характера, гораздо продуктивнее у них и непроизвольная память (13).

Для ученических коллективов в классах развивающего обучения характерны более высокие показатели сплоченности (14), комфортности межличностных отношений (15) и их ориентированности на совместную учебу (16) - последняя особенность присуща и классам Занкова. При оценке показателей развития личности прежде всего обращает на себя внимание уровень личностной рефлексии (17), который в классах развивающего обучения в 2,5-3 раза выше, чем в остальных классах. В классах развивающего обучения значительно выше показатели таких индивидуально-психологических особенностей личности, как эмоциональная устойчивость (18), отсутствие агрессивности (19), отсутствие трудностей в общении (22).

Особо следует подчеркнуть, что в классах развивающего обучения зафиксированы такие же или даже несколько более высокие показатели, характеризующие уровень умений и навыков (23 - 27), что и в остальных группах классов. Если учесть, что, как отмечалось выше, обследование проводилось только в лучших классах традиционного обучения и что в ряде из них учителя отказались от проведения предложенных работ как слишком трудных для учащихся, приходится признать явную необоснованность упреков в адрес развивающего обучения в том, что оно якобы не обеспечивает необходимого уровня умений и навыков. Приведенные данные убедительно свидетельствуют об обратном: при обучении по программам развивающего обучения ученики к концу 3-го класса овладевают основными умениями и навыками, предусмотренными госстандартом, на уровне лучших классов, обучающихся по традиционной системе или системе Занкова.

Отметим, что все указанные различия между показателями в классах развивающего обучения и в остальных группах классов статистически достоверны на уровне 0,95-0,99. Достоверных различий по большинству показателей между классами, обучавшимися по традиционной системе, по системе Занкова и “полисистемными” классами зафиксировано не было. Если учесть, что обследованию были подвергнуты практически все классы развивающего обучения, работающие в указанных городах, а из классов, обучающихся по традиционной системе и по системе Занкова, для обследования отбирались только наиболее подготовленные (по мнению местного руководства), то можно с достаточно высокой степенью уверенности утверждать, что система развивающего обучения в условиях массовой общеобразовательной школы создает по сравнению с другими системами обучения более благоприятные условия не только для формирования учебной деятельности и развития учащихся, но и для овладения знаниями и умениями. Более существенным является вопрос о том, насколько уровень сформированности учебной деятельности и развития учащихся, зафиксированный в ходе обследования в классах развивающего обучения, отвечает целям этой системы обучения. Полученные нами результаты несколько ниже тех, которые были зафиксированы различными исследователями в условиях школ-лабораторий. Следует однако принимать во внимание, что методика нашего обследования, позволяя более или менее объективно оценить зону актуального развития учащихся, не была рассчитана на выявление показателей, находящихся в зоне ближайшего развития, которые обычно составляют 15-25% от показателей актуального развития и, как правило, учитываются в специальных исследованиях по развивающему обучению. С учетом этого обстоятельства есть основания считать, что изложенные выше результаты обследования в основном соответствуют ранее зафиксированным “нормам” развития в условиях развивающего обучения.

Таким образом, сопоставление полученных при обследовании данных приводит как будто к однозначному выводу о том, что система развивающего обучения может быть успешно реализована в массовой общеобразовательной школе, обеспечивая показатели развития, вполне сопоставимые с теми, которые были зафиксированы в условиях школ-лабораторий. Однако справедливость этого вывода становится весьма проблематичной, как только от сопоставления средних величин мы переходим к анализу скрывающейся за ними реальности.

III

Как и следовало ожидать, во всех группах обследованных классов (кроме “полисистемных”) по всем показателям (кроме показателей, характеризующих умения и навыки) была зафиксирована значительная дисперсия. И хотя отклонения от средних величин во всех случаях укладываются в статистическую норму, они достаточно существенны, чтобы их можно было игнорировать.

Прежде всего отметим, что дисперсия зафиксированных результатов в классах развивающего обучения и в остальных группах классов имеет принципиально разный характер. В классах традиционного обучения и в классах, обучавшихся по системе Занкова, она имеет ярко выраженный случайный характер: в одном и том же классе по одним показателям результаты оказываются значительно выше, а по другим - намного ниже средних. В классах, работавших по программам развивающего обучения, картина принципиально иная: здесь в каждом классе результаты по всем показателям, как правило, либо близки к средним, либо значительно выше или ниже их. Это свидетельствует о том, что дисперсия в этих классах имеет закономерный характер и обусловлена воздействием какого-то постоянного фактора (или факторов). Однако прежде чем говорить об этом факторе, целесообразно рассмотреть данные, характеризующие различия между классами развивающего обучения, т.е. степень отклонения фактических результатов от приведенных выше средних величин.

Среди классов развивающего обучения было выделено три подгруппы: с результатами значительно выше средних (10 классов), близкими к средним (25 классов) и значительно ниже средних (8 классов).

Разрыв между подгруппами с высокими и низкими результатами по показателям сформированности учебной деятельности и развития (особенно по “критическим” показателям) настолько велик (в 1,5 - 6 раз), что становится весьма сомнительной их принадлежность к одной и той же качественно определенной выборке.

Обоснованность этих сомнений становится еще более очевидной, если сопоставить усредненные индексы сформированности учебной деятельности, интеллектуального развития, развития личности и уровня навыков (своеобразные “средние баллы” по соответствующим показателям)

Если индексы в первой и второй подгруппах с некоторыми оговорками действительно можно рассматривать в качестве максимальных и минимальных величин внутри единой нормально распределенной выборки, то индексы третьей подгруппы (кроме индекса умений и навыков) явно не укладываются в эти рамки. В то же время они максимально сближаются с индексами классов традиционного обучения, превышая их всего на 6-12 пунктов (во второй подгруппе этот разрыв составляет 17-26, а в первой - 34-47 пунктов).

Все это дает основание предполагать, что результаты, полученные в первой и второй подгруппах классов развивающего обучения, с одной стороны, и в третьей подгруппе этих классов - с другой стороны, отражают качественно различные процессы формирования учебной деятельности и развития учащихся. В связи с этим особый смысл приобретает вопрос о факторе (или факторах), обусловившем столь существенный разброс результатов в классах развивающего обучения.

IV

Естественно было предположить, что заметное влияние на результаты обследования может оказать состав учащихся. Такое предположение казалось тем более обоснованным, что по крайней мере в 5 классах развивающего обучения при наборе детей в первый класс осуществлялся достаточно жесткий отбор (эти классы работали в составе школ-гимназий или лицеев). Тем не менее какого-либо заметного влияния этого фактора обнаружить не удалось: “отобранные” классы примерно равномерно распределились между всеми тремя подгруппами. Заметим кстати, что влияние этого фактора не было зафиксировано ни в классах традиционного обучения, где отбор производился в 44% классов, ни в классах, обучавшихся по системе Занкова (18% “отобранных” классов).

Не было зафиксировано сколько-нибудь заметного влияния на результаты обследования и такого фактора, как опыт и стиль работы учителя. Отчасти это может объясняться тем, что в каждой группе классов состав учителей по этим признакам был довольно однороден. В классах традиционного обучения (напомним, что обследование проводилось в лучших из этих классов) и в классах, обучавшихся по системе Занкова, работали в основном довольно опытные учителя с ярко выраженным творческим стилем работы. В классах развивающего обучения работали учителя с разным педагогическим стажем, но с одинаково небольшим опытом работы в данной системе - большинство из них делали первый выпуск учащихся, и только несколько человек выпускали их второй раз. Для подавляющего большинства из них, как и для их коллег из двух других групп классов, характерно ярко выраженное творческое отношение к педагогической деятельности.

Таким образом, оба наиболее вероятных, лежащих на поверхности фактора, которые могли обусловить столь значительный разброс результатов в классах развивающего обучения, оказались недейственными. Между тем, этот разброс имел настолько ярко выраженный закономерный характер, что сомневаться в наличии обусловливающего его фактора, причем достаточно действенного, не было никаких оснований.

Наблюдения над работой учителей в классах развивающего обучения показали, что, работая по одним и тем же программам, используя одни и те же учебники, они тем не менее по-разному интерпретируют содержание и логику изложения учебного материала, по-разному понимают природу и функции учебной задачи, по-разному организуют деятельность учащихся. Подчеркнем: речь идет не о нормальных, вполне естественных вариантах решения той или иной методической проблемы, обусловленных индивидуальным стилем работы учителя, а о принципиально разном понимании (или непонимании) этих проблем. Разумеется, эпизодические наблюдения не давали оснований для каких-либо выводов относительно того, насколько существенно могут влиять эти различия в работе учителей на конечные результаты обучения. Однако материалы проведенной по нашей просьбе экспертной оценки учителей в классах развивающего обучения (в качестве независимых экспертов были привлечены завучи школ, учителя, работающие в той же школе, и методисты региональных центров развивающего обучения), специальных бесед с ними, а также модифицированного нами теста MMPI показали, что обнаруженные в наблюдении особенности работы того или иного учителя не являются случайными. Это дало возможность выделить три типа деятельности учителей в классах развивающего обучения.

Первый из них характеризуется тем, что педагогическая деятельность во всех трех своих аспектах (предметно-логическом, структурно-деятельностном и организационно-коммуникативном) осуществляется на достаточно высоком уровне. Хорошо ориентируясь в системе понятий и логике ее развертывания, учитель столь же четко представляет систему учебных задач, в процессе решения которых учащимся предстоит усвоить нужные понятия, а также успешно организует их учебную деятельность на всех ее этапах. У учителей с этим типом деятельности отмечаются хорошо развитый рефлексивный самоконтроль и ярко выраженная способность к адекватной оценке конкретных ситуаций, что обеспечивает им возможность оперативно и адекватно решать проблемы, возникающие по ходу урока.

Для второго типа весьма характерно наличие трудностей (иногда достаточно серьезных) в организации учебной деятельности учащихся. Учителю, хорошо понимающему намеченную для усвоения систему понятий и соответствующую систему учебных задач, далеко не всегда удается создать нужную проблемную ситуацию, наладить учебный диалог, организовать эффективную групповую работу учащихся. Естественно, это порождает определенные трудности в усвоении программного (особенно теоретического) материала. В то же время таким учителям присуща хорошо развитая личностная рефлексия, благодаря чему они достаточно адекватно оценивают причины своих неудач и стремятся исправить допущенные промахи, нередко затрачивая для этого значительное дополнительное время. Это, с одной стороны, снижает темпы продвижения в материале, а с другой стороны - сокращает возможности для организации упражнений по отработке навыков.

Основной особенностью третьего типа является весьма слабая ориентировка учителя в предметно-логической структуре учебного материала. Не понимая сущности и функций понятий, предусмотренных программой, он нередко подменяет их изучением соответствующих определений и “правил”.

Для таких учителей характерен отказ от изучения части излишнего, с их точки зрения, теоретического материала. Естественно, что непонимание системы понятий приводит к ярко выраженному формальному отношению к системе учебных задач, которые обычно подменяются конкретно-практическими задачами. При организации деятельности учащихся, как правило, широко используются эвристические методы обучения, в т.ч. проблемные ситуации, парный контроль и т.п., однако практически отсутствует учебный диалог.

Фактическая переориентация обучения на формирование практических умений и навыков и неплохие результаты в этом плане, вероятно, являются одной из основных причин того, что для учителей с этим типом деятельности характерна достаточно высокая и не всегда адекватная самооценка при почти полном отсутствии личностной рефлексии.

Сопоставление списка учителей, у которых был зафиксирован тот или иной тип деятельности, с описанными выше подгруппами классов, обнаружило практически полное их совпадение. А это значит, что именно тип педагогической деятельности учителя оказался тем фактором, который обусловил столь существенные различия в показателях сформированности учебной деятельности и развития учащихся в обследованных классах. Причем фактором не стохастическим (вероятностным), а детерминирующим, непосредственно и достаточно жестко влияющим на результаты развивающего обучения.

Чтобы по достоинству оценить значимость этого фактора, следует обратить внимание на то, что педагогическая деятельность учителя является таким же неотъемлемым компонентом системы развивающего обучения, как и учебная деятельность учащихся. Характеризуя развивающее обучение, внимание обычно концентрируют на его предметном содержании и учебной деятельности. Деятельность же учителя, как правило, остается в тени. Между тем, уже в первоначальном проекте системы развивающего обучения, разработанном в середине 70-х гг. по заказу бывшего Министерства просвещения СССР, деятельность учителя рассматривалась как один из системообразующих факторов. Это нашло свое выражение, в частности, в том, что в качестве одной из основных форм фиксации разрабатываемой системы по настоянию В.В.Давыдова были приняты конспекты уроков. В течение нескольких лет сотрудниками Московской и Харьковской лабораторий были разработаны и апробированы в соответствующих школах-лабораториях подробные конспекты всех уроков по русскому языку и математике с 1-го по 3-ий класс. Именно в этих конспектах были зафиксированы важнейшие особенности не только учебной, но и педагогической деятельности в условиях развивающего обучения. То обстоятельство, что в силу ряда причин эти особенности в то время не стали предметом специальных теоретических или методических исследований, не были систематически описаны, нисколько не умаляет того значения, которое придавалось деятельности учителя с самого начала разработки проекта системы развивающего обучения.

Значение педагогической деятельности в ней определяется самой природой учебной деятельности как деятельности, распределенной между учащимися и учителем. Это означает, что учитель включается в учебную деятельность в качестве одного из ее субъектов, осуществляя внутри нее функцию управления. Но эта функция может быть успешной лишь при условии, что учитель остается субъектом педагогической деятельности и что эта деятельность по своим мотивам, целям, средствам и способам осуществления отвечает вполне определенным требованиям. В противном случае учитель не только не обеспечивает руководства учебной деятельностью учащихся, но и - независимо от субъективных намерений -дезорганизует ее, разрушая тем самым саму систему развивающего обучения.

Оценивая с этой точки зрения описанные выше типы педагогической деятельности учителей в обследованных классах развивающего обучения, можно констатировать, что только первые два из них в большей или меньшей степени обеспечивают руководство учебной деятельностью. Что же касается третьего типа, то его особенности не позволяют говорить о том, что учителю удается организовать учебную деятельность учащихся и обеспечить управление ею. Но это означает, что нет никаких оснований рассматривать обучение, в рамках которого осуществляется педагогическая деятельность данного типа, как один из вариантов развивающего обучения. И это вполне понятно: выпадение или существенная деформация одного из основных элементов системы (если это действительно целостная, органическая система) влечет за собой не ухудшение ее функционирования, а распад системы.

В связи со сказанным необходимо внести некоторые уточнения в оценку данных, представленных на рис. 2 и 3. По-видимому, только результаты, зафиксированные в первых двух подгруппах классов развивающего обучения (РОв и РОср) можно рассматривать в качестве действительных показателей успешности развивающего обучения в условиях массовой общеобразовательной школы. Что же касается результатов, полученных в третьей подгруппе этих классов (РОн), то вряд ли есть достаточные основания оценивать их как характеризующие развивающее обучение. Скорее речь может идти о том, что в этих классах был реализован один из вариантов (отнюдь не худший) традиционного обучения с характерными для него показателями развития учащихся.

Таким образом, можно считать установленным, что наиболее уязвимым элементом системы развивающего обучения является педагогическая деятельность учителя. Именно отступления от заложенного в проекте типа педагогической деятельности, особенно на организационно-коммуникативном уровне, для многих учителей оказываются источником весьма серьезных трудностей при реализации системы развивающего обучения, а в ряде случаев приводят к настолько серьезной ее деформации, при которой она фактически разрушается. В этом плане весьма показательны результаты обследования в т.н. “полисистемных” классах. Хотя обучение в них официально осуществлялось под флагом развивающего обучения, т.е. использовались соответствующие программы и учебники, стремление учителей включить в свой методический арсенал достижения (реальные или мнимые) других педагогических систем фактически привело к механическому объединению в их деятельности самых разнородных, иногда несовместимых принципов, т.е. к отсутствию какой-либо системы вообще. Нет ничего удивительного в том, что именно в этих классах были зафиксированы самые низкие показатели не только сформированности учебной деятельности и развития учащихся, но и уровня умений и навыков.

К сожалению, материалы обследования не дают достаточных оснований для сколько-нибудь однозначной трактовки причин, затрудняющих овладение типом педагогической деятельности, заложенным в проект системы развивающего обучения. Можно предполагать, что они не связаны с отношением учителя к делу или с индивидуально-психологическими особенностями его личности. Для всех учителей в обследованных классах характерно чрезвычайно заинтересованное и ответственное отношение к своей деятельности. Буквально у единиц были обнаружены такие личностные качества, как авторитаризм или неконтактность в общении с учениками, которые могли обусловить трудности в организации учебной деятельности.

Со значительно большей долей вероятности можно связывать эти трудности с недостаточной подготовленностью учителей к работе в системе развивающего обучения. Во всяком случае, ни один из учителей, тип педагогической деятельности которых не соответствовал принципам развивающего обучения, не прошел систематической подготовки в одном из центров развивающего обучения. Правда, некоторые из них обучались на краткосрочных курсах или семинарах в региональных институтах повышения квалификации учителей или в пединститутах. Понятно, что даже если эти курсы и семинары проводились квалифицированными специалистами, за 5-7 дней учителя в лучшем случае могли получить только самое общее представление о развивающем обучении.

Однако и подготовка в центрах развивающего обучения далеко не всегда гарантирует готовность учителя к работе в системе развивающего обучения. Дело не только в том, что в настоящее время каждый из этих центров осуществляет такую подготовку по своей особой программе, не только в том, что все еще остаются неразработанными вопросы дидактики и методики развивающего обучения и отсутствует соответствующая литература. Серьезную тревогу вызывает то обстоятельство, что в последнее время отчетливо проявляется тенденция к ревизии принципиальных положений концепции развивающего обучения, которые способны основательно дезориентировать учителя. Мы уже говорили о тех последствиях, к которым приводят попытки “улучшить” развивающее обучение путем его механического совмещения с принципиально иными педагогическими системами, разработанными для решения совсем иных задач в других социально-культурных условиях. А ведь эта идея настойчиво пропагандируется одним из официально зарегистрированных центров развивающего обучения. Приведем еще один аналогичный пример. В одном из крупных и авторитетных центров учителям систематически внушается идея о том, что “сердцевиной” любой учебной задачи является проблемная ситуация и что учебная задача отнюдь не обязательно связана с понятием. Если учителя удалось убедить в том, что для постановки учебной задачи достаточно создать любую проблемную ситуацию, то он легко примет и идею о возможности существенно “улучшить” развивающее обучение и упростить решение его методических проблем путем исключения из нее системы понятий (или хотя бы некоторой ее части). Вряд ли есть смысл специально обсуждать вопрос о том, что в этом случае остается от авторского проекта системы развивающего обучения.

V

Сформулируем некоторые выводы.

1. Полученные в ходе обследования данные дают основание утверждать, что примерно в 80% обследованных классов учителям удалось обеспечить достаточно полноценную реализацию проекта системы развивающего обучения. Показатели сформированности учебной деятельности, интеллектуального развития учащихся, а также развития ученического коллектива и личности практически совпадают с теми, которые были в свое время зафиксированы в условиях школ-лабораторий и положены в основу проекта. Это свидетельствует, с одной стороны, о реалистичности проекта системы развивающего обучения, а с другой стороны - о том, что современная российская массовая школа располагает творческим потенциалом, достаточным для реализации столь сложного образовательного проекта.

2. Реализация системы развивающего обучения обеспечивает не только формирование учебной деятельности и соответствующее развитие учащихся, но и усвоение умений и навыков на уровне лучших классов традиционного обучения, полностью отвечающем требованиям госстандарта Российской Федерации.

3. Основная проблема, связанная с освоением системы развивающего обучения, заключается в том, что значительная часть учителей (до 60%) испытывают серьезные трудности при реализации того типа педагогической деятельности, который заложен в проект системы, особенно на организационно-коммуникативном уровне. Есть основания полагать, что источником этих трудностей являются прежде всего недостатки в подготовке учителей к работе по программам развивающего обучения, что в свою очередь в значительной степени обусловлено явно недостаточной разработанностью в проекте вопросов, связанных с педагогической деятельностью учителя.

4. По этой же причине в части классов, работающих по программам развивающего обучения (до 20%), реализовать систему учителям не удалось и они фактически осуществляли обучение учащихся по своеобразному варианту традиционной системы с характерными для нее показателями развития. При этом уровень умений и навыков в этих классах оказался не ниже того, который был зафиксирован в классах, где система развивающего обучения была реализована.

5. Учитывая репрезентативный характер выборки классов, в которых проводилось обследование, есть основание считать, что полученные результаты имеют прогностическое значение, т.е. с достаточной точностью описывают ожидаемые результаты реализации системы развивающего обучения в массовой общеобразовательной школе (по крайней мере, в городских школах, составляющих в настоящее время основной массив школ, осваивающих развивающее обучение).

В заключение подчеркнем то обстоятельство, что система развивающего обучения находится на начальном этапе своего становления. Тот факт, что уже на первых этапах ее освоения примерно 80% учителей, включившихся в эту работу в разных регионах России и стран СНГ, несмотря на крайне скудный практический опыт, недостаток методической литературы и другие отнюдь не благоприятствующие успеху дела факторы, удалось относительно успешно реализовать проект принципиально новой педагогической системы, что позволяет с оптимизмом оценивать ее перспективы. Разумеется, для того чтобы этот оптимизм оказался оправданным, потребуются серьезные совместные усилия разработчиков системы, научно-методических центров и учителей-практиков.