

## ГИПОТЕЗА Л.С. ВЫГОТСКОГО И НОВЕЙШАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

В.К. Дьяченко, доктор психологических наук [так было в источнике], профессор

Статья первая

### 1. Гипотеза Л.С. Выготского об умственном развитии в процессе обучения

Проблема умственного /интеллектуального/ развития школьников в процессе обучения не является новой, напротив, она является одной из наиболее старых, хотя это несколько не снижает ее актуальности. По проблеме развивающего обучения за последние несколько десятилетий вышло в свет довольно большое количество литературы. Само по себе развивающее обучение можно рассматривать с разных сторон. Пока мы остановимся на главной, стержневой идее умственного развития школьников в процессе обучения, как оно излагается у Выготского, т.к. именно он наиболее точно выражает нашу позицию.

Свою концепцию развивающего обучения Л.С. Выготский называл *гипотезой*. Л.С. Выготский обратил внимание на то, что исследования, связанные с проблемой обучения, обычно ограничивались установлением уровня умственного развития ученика. Средством для его определения служили задачи, самостоятельно решаемые ребенком. С их помощью устанавливается, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. С их помощью, объясняет Л.С. Выготский, можно установить только то, что у ребенка созрело, чем он овладел. Это всего лишь его *актуальный уровень* развития, уровень развития на данный момент. С помощью этого приема мы не можем определить возможности ребенка к дальнейшему обучению и развитию, учесть созревающие функции, его *зону ближайшего развития*.

А как это сделать?

Допустим, что мы определили умственный возраст двух детей, который оказался равным 8 годам. Если мы не остановимся на этом, а попытаемся выяснить, как решают оба ребенка задачи, предназначенные для следующих возрастов, и при этом прийти к ним на помощь путем показа, наводящего вопроса, указаний начала решения и т.д., то окажется, что один из них с помощью, в сотрудничестве, по указанию решает задачи возраста до 12, другой — до 9 лет. Это расхождение между умственным возрастом или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве, и определяет его зону ближайшего развития. В рассмотренном примере эта зона для одного ребенка выражается цифрой 4 года, а для другого — 1.

Л.С. Выготский ставит вопрос и тут же на него отвечает: «Можем ли мы считать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне умственного развития, что состояние их развития совпадает? Очевидно, нет. Как показывает исследование, между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, обусловленных расхождением их зон ближайшего развития, чем сходства, порожденного одинаковым уровнем их актуального развития. Это скажется в первую очередь в динамике /!/ их умственного развития в ходе обучения и в относительной успешности обучения. Исследование показывает, что *зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития*». <sup>1</sup>

Яснее не скажешь. Взяты два ребенка, имеющие один и тот же умственный возраст — 8 лет. Они самостоятельно справляются с заданиями /тестами/ этого возраста, но их потенциальные возможности, их способности в обучении и развитии существенно отличаются друг от друга. Зона ближайшего развития у *каждого своя*: 4 года и 1 год. Их даже нельзя обучать в одном и том же классе. Если ориентироваться на первого, то второй не просто будет отставать, а отстанет безнадежно, он просто

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр.соч., М. «Педагогика», 1982, т. 2, с. 247.

не будет воспринимать и понимать то, что сравнительно легко схватывает первый. Интеллектуальное развитие второго ребенка происходить не будет. Напротив, его развитие остановится. Если же строить обучение в соответствии с зоной ближайшего развития второго ребенка, то первому на таких занятиях нечего будет делать, его развитие приостановится, может быть, даже пойдет вспять, назад. Если учитель попытается каждому из этих учеников дать свое, особое содержание или с каждым работать отдельно, задавая тот темп обучения, на который каждый из них способен, то в таком случае произойдет возврат к средневековому методу, который был вытеснен в массовой школе классно-урочной системой.

Исследование проблем обучения и развития школьников привели Л.С. Выготского к однозначному выводу: обучение в школах необходимо строить в соответствии с зоной ближайшего развития *каждого* ученика. Только такое обучение будет «хорошим» и «правильным», т.е. наиболее эффективным, способствующим интенсивному умственному развитию каждого из них. Л.С. Выготский понял, что для обеспечения высоких темпов умственного развития гораздо важнее, существеннее, могущественнее не уровень развития, которого ученик достиг на сегодняшний день, за счет его трудов и занятий в прошлом, а зона ближайшего развития, те функции, знания и умения, которые формируются и должны формироваться, если мы обучение строим с ориентацией на завтрашний день развития каждого.

Уровень актуального развития указывает на то, чего школьник, ребенок достиг на данный момент, с какими заданиями /тестами/ он справляется самостоятельно, без помощи взрослых, учителей, родителей или «сотоварищей», сверстников. Этот уровень обычно совпадает с календарным /физическим/возрастом, но может и не совпадать. Естественно, актуальный уровень развития ученика следует учитывать при поступлении детей в школу, при переводе их из класса в класс, при создании учебных программ, учебников, выборе методов обучения и т.д. Это важно не только для психолога-исследователя, но и для учителя-предметника, практика. Как при проведении исследований, так и в массовой школьной практике при определении уровня развития и подготовленности детей только этот уровень принимался во внимание. А между тем *развитие* каждого отдельно взятого ученика в гораздо большей степени зависит не от того, чему научился он в прошлом, с чем может справиться самостоятельно сегодня, а от его способности справляться с новыми заданиями сначала с помощью взрослых и сверстников, а затем и самостоятельно. Но чтобы построить такое «хорошее», «правильное», «развивающее» обучение, необходимо в корне изменить *всю* организацию учебно-воспитательного процесса в школе.

В 1933-34 учебном году Л.С. Выготский пишет статью «Проблема обучения и умственного воспитания в школьном возрасте», в которой еще раз формулирует основную мысль своей гипотезы о развивающем обучении. Как и в книге «Мышление и речь», изложение он начинает с примера, который наглядно показывает, что уровень актуального развития не определяет с достаточной полнотой состояние развития ребенка на сегодняшний день. «Представьте себе, что мы исследовали двух детей и определили умственный возраст обоих в 7 лет. Это значит, что оба ребенка решают задачи, доступные семилеткам. Однако когда мы пытаемся продвинуть этих детей в решении тестов дальше, то между ними оказывается существенное /!/ различие. Один из них с помощью наводящих вопросов, примеров, показа легко /!/ решает тесты, отстоящие от уровня его развития на два года. Другой решает только те тесты, которые простираются вперед на полгода.»<sup>2</sup>

О чем говорит приведенный пример? Перед нами два ребенка с одинаковым, подчеркивает Л.С. Выготский, умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей /!/ помощи решает задачи, рассчитанные на 9 лет, другой — на 7,5 лет. Одинаково ли умственное развитие обоих детей? С точки зрения их самостоятельной деятельности — одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития оно резко /!/ расходится. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого или сверстника, указывает нам на зону ближайшего развития.

---

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология, Ш., М., «Педагогика», 1991, с. 384.

То, что ребенок сегодня делает с помощью других, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

«Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности, под руководством взрослых, сделать гораздо больше, и притом сделать с большим пониманием, чем самостоятельно. Расхождение между уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка.» /там же, с.385/.

«Этот сам по себе, казалось бы, малозначительный факт на самом деле имеет принципиальное значение и переворачивает все учение об отношении между процессом обучения и развития ребенка» /там же, с.385/, — делает вывод Л.С. Выготский.

Не нужно обладать какими-то особенными умственными способностями или знаниями, чтобы установить несоответствие гипотезы Л.С. Выготского насаждаемой в школах с начала 30-х г. классно-урочной системе. Если в школах господствует классно-урочная система, то практическое осуществление гипотезы Л.С. Выготского в массовой школьной практике невозможно. При классно-урочной системе все ученики данного класса обучаются по одной и той же программе, с одним и тем же темпом. Индивидуальные возможности каждого ученика не только не учитываются, напротив, они игнорируются. В каждом классе учатся дети одного и того же возраста и их обучение по каждому конкретному предмету и даже по каждой теме происходит в одни и те же сроки.

Постановление ЦК ВКП /б/ об уроке как основной форме организации учебной работы в школе было подписано генсеком И.Сталиным. Оно вышло в свет 25.08.32, а Л.С. Выготский формулирует свои основные мысли по проблеме развития в процессе обучения в 1933-34 гг. В 1934-ом году Л.С. Выготский умер. Выступить открыто против классно-урочной системы обучения в эти годы было смерти подобно. Конечно, Л.С. Выготский это понимал. Видимо, кое-что понимали и противники Л.С. Выготского. Не случайно же многие годы произведения Л.С. Выготского находились под запретом и были переизданы много лет спустя.

Итак, гипотеза Л.С. Выготского по своей основной идее была направлена против старой, традиционной системы обучения, которую мы называем «групповой способ обучения» /ГСО/, основной разновидностью которого является классно-урочная система обучения. По Л.С. Выготскому, организация обучения школьников должна учитывать не только возрастные особенности детей. Для успешного обучения и умственного развития каждого ребенка еще более важно учебную работу строить таким образом, чтобы она соответствовала индивидуальным возможностям и способностям каждого ученика. Поэтому Л.С. Выготский вводит понятие «зона ближайшего развития». Дети одного и того же возраста /умственного и тем более календарного/ имеют разные зоны ближайшего развития. Эти различия могут быть очень значительными. Только такое обучение может быть названо правильным, хорошим или развивающим, при котором каждый ученик может продвигаться вперед, усваивать новое содержание учебных предметов в соответствии с его зоной ближайшего развития. Но это именно то, что не происходит при классно-урочном обучении и реализация чего требует принципиально иной *организации всего воспитательного процесса.*

Такова сущность гипотезы Л.С. Выготского о развивающем обучении. И как показывают наши исследования, какой-то другой сущности эта гипотеза не имела.

## **2. Основная идея гипотезы Л.С. ВЫГОТСКОГО и возможности ее реализации в условиях традиционной организации обучения**

Осуществить основную идею гипотезы Л.С. Выготского в условиях классно-урочного фанатизма, который насаждался в 30-е годы, было невозможно. Обучение каждого ученика в соответствии с его способностями, его потенциальными возможностями или зоной ближайшего развития — это стратегическое направление преобразования всего учебно-воспитательного процесса, реализация которого после выхода в свет «исторических постановлений» ЦК ВКП /б/ 30-х гг. автоматически

переносилась на далекое и неопределенное будущее. А между тем, от Л.С. Выготского, выдвинувшего гипотезу об умственном развитии школьников в процессе обучения, ждали «конкретных рекомендаций», рекомендаций, осуществление которых было бы возможно в самое ближайшее время. Поэтому Л.С. Выготскому приходилось «разрываться»: он выдвинул гипотезу, реализация которой в учебном процессе могла бы обеспечить высокие темпы умственного развития школьников и одновременно относительную успешность всех учащихся, с одной стороны. Это означало пересмотр, «ревизию» постановлений ЦК ВКП /б/ о школе, об уроке. Взгляды Л.С. Выготского противоречили этим постановлениям и вскоре были осуждены, а его гипотеза на многие годы была предана забвению. Более того, возрождение гипотезы в том виде, в каком она была изложена Л.С. Выготским, было делом рискованным. Поэтому чаще всего она преподносилась в искаженном виде и, естественно, «без крайностей», т.е. без радикальных выводов относительно классно-урочного обучения. Во-вторых, Л.С. Выготскому необходимо было давать хотя бы какие-то рекомендации, относящиеся не к далекому будущему, когда классно-урочное обучение уступит место обучению школьников по способностям, т.е. обучению развивающему, а рекомендации, которыми можно воспользоваться уже сегодня. Л.С. Выготский отмечал, что в одной статье нельзя охватить все многообразие вопросов, которые связаны с развитием школьников в процессе обучения; для этого потребовалась бы целая книга, чтобы «изложить все относящиеся проблемы и результаты». «Наша задача, — писал Л.С. Выготский, — указать на два-три основных момента, которые разъяснят в главном эти отношения, укажут путь, по которому надо идти, чтобы практически использовать диагностику умственного развития в интересах школьного дела, и которые могут иметь непосредственное актуальное практическое значение для нашей нормальной и вспомогательной школы буквально с сегодняшнего и завтрашнего дня».<sup>3</sup> /подчеркнуто мной — В.Д./

Но что можно было рекомендовать школьной практике буквально для сегодняшнего и завтрашнего дня? Только то, что не затрагивало основ классно-урочного обучения, а это значит, для постановки развивающего обучения принципиального значения не имело. В основном практические советы Л.С. Выготского относились к диагностике умственного развития школьников и отчасти к комплектованию классов. Однако это не были советы методиста учителям, как строить уроки по тому или другому учебному предмету. Нет, это указания и выводы психолога-исследователя, который видит и глубоко понимает, какой необъятный простор для будущих исследований и преобразований педагогического процесса открывается, если психологи и педагоги-практики научатся не только определять умственный возраст ребенка на данный момент, его уровень развития вообще и подготовки по данному конкретному учебному предмету, но и зону ближайшего развития каждого, т.е. то, что может и должно произойти с каждым ребенком, с каждым школьником, если дальнейшее обучение и развитие будет строиться с учетом его потенциальных возможностей, если в педагогическом процессе исчезнет уравниловка, которая оказывается неизбежной и непреодолимой, когда все ученики одного и того же возраста обучаются по одной и той же программе, в одном и том же темпе, что происходит постоянно в условиях традиционного обучения в массовой школьной практике.

По указанным выше причинам Л.С. Выготский вынужден был практической стороны вопроса умственного развития детей в процессе обучения касаться весьма осторожно и только в самом общем виде. «Практическое применение вопросов, которые я затронул, мне кажется, идет по самым разным и широким направлениям. Прежде всего, оно имеет первостепенное значение для всех аспектов диагностики /!/, отбора умственно отсталых, учета успеваемости относительно двоечников и неуспевающих учеников. Не менее важно применение этих вопросов при комплектовании класса, при выяснении того, насколько пребывание в школе содействует тому, что ребенок не только научается чему-либо, но достигается и одна

---

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., «Педагогика», 1991, с. 398.



из главных задач политехнической школы: быть орудием всестороннего развития. Короче говоря, мне кажется, что труднее назвать такие практические школьные проблемы, которые не связаны с этими вопросами, нежели перечислить связанные с ними.»<sup>4</sup>

Такой общий вывод Л.С. Выготский не считал достаточным для школьной практики, чтобы на деле обеспечить умственное развитие детей в процессе обучения. Поэтому он несколько раз напоминает, что по данной проблеме, даже по каждому учебному предмету, который изучается в школе, нужны исследования, исследования и еще раз исследования. «Нам думается, что вместе с этой гипотезой, — пишет Л.С. Выготский, заканчивая статью «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», — мы вводим в педологию возможность необозримого поля конкретных исследований, которые одни только и способны решить поставленную перед нами проблему во всей ее полноте.»<sup>5</sup>

Сравнивая дрессировку животных с обучением людей, Л.С. Выготский делает вывод, что «животное вообще не обучаемо, если обучение понимать в специфическом для человека смысле» /Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. — М., «Педагогика», 1982, т.2, с. 249/. Источником развития ребенка является его сотрудничество, сотрудничество со взрослыми и сверстниками, со всеми окружающими его людьми, которым можно подражать и у которых можно чему-либо научиться. «У ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, — таков элементарный и в то же время гениальный вывод, который делает Л.С. Выготский в результате проведенных им исследований, — которое является источником возникновения всех /!/ специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт. Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве /!/ на высшую /!/ интеллектуальную ступень, возможность перехода из того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития.»<sup>6</sup>

Л.С. Выготский выделяет высший и низший пороги обучения. Обучение, чтобы быть плодотворным, должно опираться на то, что ребенок в состоянии выполнять самостоятельно, т.е. на созревшие функции его сознания и поведения. Это низший порог обучения. Он соответствует актуальному, сегодняшнему уровню развития ребенка. Однако в процессе школьного обучения не должны этим ограничиваться. Такое обучение будет задерживать, тормозить умственное, /интеллектуальное/ развитие детей, что чаще всего и происходит в школе в условиях традиционного, классно-урочного обучения. Чтобы обучение стало плодотворным, развивающим, наиболее эффективным, оно должно ориентироваться на функции, еще не созревшие, но созревающие, на то, что у ребенка формируется, что он еще не может делать самостоятельно, но может делать в сотрудничестве с педагогом, с другими взрослыми или в коллективной работе со своими школьными товарищами. Плодотворное, развивающее обучение предполагает постоянную ориентацию на завтрашний день развития *каждого* ученика. Л.С. Выготский, не отрицая значения общих возрастных особенностей детей, с которыми должно считаться обучение, выделяет индивидуальные различия и их существенное /а порой и решающее!/ значение в обучении. Эти различия прежде всего связаны с тем, что у детей одного и того же физического /календарного/ возраста /и даже одинакового умственного возраста!/ зоны ближайшего развития, потенциальные возможности обучения и развития неодинаковы, напротив, они почти всегда *разные*. Нередко эти различия даже противоположны.

«Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегаает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность

---

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. — В кн. Педагогическая психология. — М., «Педагогика», 1991, с. 410.

<sup>5</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., «Педагогика», 1991, с. 390.

<sup>6</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. — М., «Педагогика», 1991, т. 2, с. 250.

подражания. Значит, — делает двойственный вывод Л.С. Выготский, — обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на свой низший порог; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются зоной его ближайшего развития. Возвращаясь к нашему примеру, — снова и снова подчеркивает Л.С. Выготский свою основную мысль, — мы могли бы сказать, что у двоих детей, взятых в опыте, возможности обучения будут разные, несмотря на то, что их умственный возраст одинаков /подчеркнуто мной — В.Д./, так как зоны их ближайшего развития резко /!/ расходятся».<sup>7</sup>

Какой из всего этого вытекает вывод? Как должен строиться педагогический процесс для двух детей, у которых умственный возраст одинаков — 8 лет, но у одного зона ближайшего развития 4 года, у другого — один год? Правильно ли делает школа, обучая первого и второго по одной и той же программе, и в одни и те же сроки эти ученики переходят в следующий класс и даже вместе заканчивают обучение сначала в начальной, а затем и в средней школе? Можно ли такое положение в школе считать нормальным, если обучение всех происходит по одним и тем же программам и учебникам, не считаясь с огромным различием в их способностях, в их возможностях продвигаться вперед, овладевать науками, языками и искусствами?

Может быть, такое обучение признается нормальным только потому, что так идет обучение везде, во всех школах и почти без исключений?

Каким же должно быть обучение, если мы попытаемся строго следовать основной идее гипотезы Л.С. Выготского?

Если брать пример Л.С. Выготского, то естественным, нормальным будет для первого ученика такое обучение, в процессе которого он сможет значительно быстрее качественно овладевать содержанием школьного образования, чем второй. Если они на данный момент имеют один и тот же умственный возраст — 8 лет и могут самостоятельно справляться с заданиями /тестами/ данного возраста, то первый ученик, получив необходимую и своевременную помощь от учителя и соучеников, сможет, не испытывая особых затруднений, усвоить содержание учебных предметов начальной школы не за три-четыре года, а всего лишь за 1,5 - 2 года, а может быть, даже за один год. Это значит, что через 1-2 года обучения в начальной школе он сможет приступить к изучению учебных предметов старших классов, т.е. учиться по программе 5-го класса. И для него такое обучение является *нормальным, правильным*. И, конечно, для него такое обучение не является ускоренным. Вполне возможно, что такому школьнику для качественного овладения всем содержанием образования за среднюю школу необходимо не 10-11 лет, а всего лишь 7-8 лет.

Что же касается второго школьника, у которого зона ближайшего развития 1 год, т.е. в 4 раз меньше, то для *его нормального* развития нужны другие темпы обучения. Темпы, с которыми первый школьник продвигается вперед, для него /второго школьника/ являются противоестественными, «ускоренными» и даже насильственными. Для нормального освоения программы начального обучения ему, вероятно, необходимо не 1-2 года, а все 4 года, как и было в 30-ые гг., т.е. во времена Л.С. Выготского. Только такой подход, согласно гипотезе Л.С. Выготского, можно признать правильным, разумным.

Почему же все школы в 30-ые годы и по настоящее время избрали другой путь, который противоречит развитию детей, тормозит и даже в массовых масштабах убивает их интеллектуальное и физическое развитие и который нельзя назвать разумным или правильным?

М. Петров и А. Потемкин еще в 1968 году писали: «Воспитание и образование строится сейчас во всех странах на более или менее общих принципах всеобщего и обязательного обучения по единым срокам и программам. Эту систему /т.е. классно-урочную, ГСО — В.Д./ трудно было бы обвинить в насаждении одаренности, в увеличении многообразия и самобытности человеческих характеров. Традиционный процесс обучения использует конвейерный принцип, методами массового

---

<sup>7</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. — М., «Педагогика», 1991, т. 2, с. 250.

производства перерабатывает первоклассника в выпускника средней школы, а последнего в специалиста. Процесс организован как равномерное по времени /«классы», «курсы»/ движение всей массы обучающихся к единому идеалу... Те различные уровни одаренности людей, которые вскрываются в тестах, приходится понимать как явления остаточные — они существуют не благодаря, а вопреки системе образования; если бы удалось идеально «хорошо поставить» систему образования традиционного типа, талант вообще не мог бы сохраниться. С точки зрения закона кристаллизации, современное образование выглядит как массовое убийство талантов»<sup>8</sup>.

Традиционную систему образования М. Петров и А. Потемкин квалифицируют как систему массового убийства талантов, т.е. систему, при которой высокий уровень развития интеллекта в целом или его отдельных способностей /функций/ практически равен нулю или ничтожно малой величине. Возьмем любого ребенка, который поступил в школу и, выражаясь словами Л.С. Выготского, имеет среднюю или большую зону ближайшего развития. Т.е. это ребенок средних или выше средних способностей. Таких детей в любом классе большинство. Если бы была возможность для каждого такого ребенка подобрать достаточно опытных и квалифицированных педагогов, чтобы они могли работать с ними систематически индивидуально, то успехи в овладении науками, языками и искусствами значительно превосходили бы то, чего эти ученики добиваются при традиционном классно-урочном обучении. Такая индивидуальная работа позволила бы педагогам строить обучение *каждого ребенка* в соответствии с его зоной ближайшего развития. Можно не сомневаться, что за три-четыре года обучения многие из этих ребят смогли бы не только овладеть программным материалом по родному /русскому/ языку, математике, естествознанию, но могли бы совсем неплохо овладеть одним и даже двумя иностранными языками, а также частью программы старших классов. Примеров тому имеется много. Для этого достаточно вспомнить детство М. Лермонтова, Л. Толстого, Н. Винера, Н. Пирогова, Н. Лобачевского и др. Кстати, при индивидуальном обучении гораздо легче наладить более здоровый режим дня для каждого из таких учащихся. Все это, конечно, общеизвестно, но для массового, всеобщего образования не подходит. Слишком дорого, а потому и неосуществимо. Поэтому и приходится во всех школах мира /кроме особых, элитарных/ строить обучение по классно-урочной системе, т.е. по групповому способу обучения /ГСО/. Индивидуальный способ /ИСО/ здесь не срабатывает, разве что в виде платного репетиторства и гувернерства. Но это уже не для всех, а только для немногих, скорее исключение, чем общее правило.

Изучение трудов Л.С. Выготского дает нам основание утверждать, что он видел только один выход: в налаживании *сотрудничества* между взрослыми и детьми, между обучающими и обучаемыми, между самими школьниками. Другими словами: если мы хотим обеспечить умственное развитие всех учащихся, мы должны в корне изменить *организацию* всего педагогического процесса, прежде всего урока. Конечно, это не исключает возможности совершенствования содержания образования, на что неоднократно указывали Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, их ученики и последователи. Попытки перенести изучение научно-теоретического содержания из старших классов в младшие не приводят к выравниванию зон ближайшего развития у детей начальных классов. Напротив, разрыв в потенциальных возможностях обучения и развития у учащихся одного и того же класса увеличивается, а следовательно, увеличиваются и трудности обучения. При этом, само собой разумеется, сохраняются все пороки классно-урочного обучения.

### **3. Реализация гипотезы Л.С. Выготского в условиях новейшей педагогической технологии**

---

<sup>8</sup> Петров М., Потемкин А. Наука познает себя. — Новый мир, 1968, № 6, с. 214.

Если брать педагогическую технологию в самом общем виде, то можно выделить на протяжении всей многовековой истории развития школы всего лишь *три* качественно, принципиально отличных друг от друга педагогические технологии. Это, во-первых, технология индивидуального способа обучения, в условиях которой учитель обучает, проверяет и оценивает каждого своего ученика, работая с каждым в отдельности и по очереди. Во-вторых, технология группового способа обучения /ГСО/, основными разновидностями которого является классно-урочная и лекционно-семинарская системы. И, наконец, новая и новейшая педагогическая технология, разрабатываемая в условиях перехода от ГСО к КСО.

В условиях классно-урочного обучения с группой учащихся — примерно 15-30 школьников — работает один человек: профессиональный педагог. По своему предмету он должен последовательно изложить все темы, проверить знания каждого, оценить, научить самостоятельно работать с книгой /учебником/, развивать творческие способности. С каждым новым поколением возрастают требования к учителю и одновременно происходит дальнейшее расширение /увеличение/ объема обязательных знаний и умений, которыми должны овладевать дети и подростки в школах. Объективные возможности учителя-профессионала обучать, своевременно каждого проверять, оказывать помощь и развивать у учителя не возрастают, а, напротив, уменьшаются. Использование наглядности, технических средств, компьютеров оказывается недостаточным. Для всеобщего повышения качества обучения необходимо во все большей мере привлекать к взаимопроверке и взаимообучению самих учащихся. Всестороннее и интенсивное развитие детей, подростков, молодежи в процессе обучения невозможно без организации их *сотрудничества*. Признавая другие пути и средства совершенствования учебно-воспитательного процесса, которые могут относиться как к методам обучения, так и к содержанию образования, мы в своей теоретической и практической деятельности на первое место ставили самостоятельность и коллективизм учащихся, то, что Л.С. Выготский называл *сотрудничеством*. Л.С. Выготский подчеркивал: «развитие из сотрудничества». Общим у нас с Л.С. Выготским было то, что сотрудничество в педагогическом процессе мы понимали в самом широком смысле слова, а поэтому отстаивали теоретически и в меру своих сил вводили в школьную практику принцип *всеобщего* сотрудничества и товарищеской взаимопомощи.

Можно сказать, что на протяжении очень долгого времени существовали, развивались, набирали сил две почти параллельные линии в теории и практике развивающего обучения. Первое, это направление, которое стремилось осуществлять взгляды Л.С. Выготского: школы в основном психологов и педологов. Это направление разрабатывало гипотезу Л.С. Выготского по линии изменения содержания обучения в начальных классах. Представителей этого психолого-педагогического направления было довольно много. Выше мы назвали фамилии только наиболее выдающихся его теоретиков и организаторов. Они исследовали, главным образом, содержание образования, полагая, что существенные изменения в содержании обучения смогут вызвать соответствующие изменения в развитии учащихся, с одной стороны, и как бы автоматически приведут к необходимым преобразованиям в методах и формах организации процесса обучения, с другой. Однако преодолеть традиционную организационную структуру учебно-воспитательного процесса ученикам и последователям Л.С. Выготского не удалось. Да они не всегда и стремились к этому. Их успокаивало то, что они обновляют содержание учебных предметов, составляют новые программы, готовят и совершенствуют учебники, разрабатывают в соответствии с новыми программами и учебниками методические приемы и рекомендации. Все это преподносилось как забота о развитии школьников в процессе обучения, или как развивающее обучение. Это направление получало поддержку и финансировалось официальными органами АПН СССР и Министерством образования. Так было в прошлом, так происходит и в настоящее время.

Параллельно, начиная с первых десятилетий XX века, возникло и очень неровно, с большими перерывами поднималось к жизни и набирало сил другое педагогическое направление. Оно в гораздо меньшей степени было связано с



требованиями внести существенные изменения в содержание школьного образования. Скорее наоборот. Представители этого направления /Мак-Менн, Ривин, Вихман, Дьяченко и др./ оставляли школьные и вузовские программы и учебники такими, какими они были. Автор этих строк тоже относит себя к этому направлению. Для нас важно было так организовать сотрудничество учащихся друг с другом, чтобы изучение и освоение содержания учебных предметов было интересным и наиболее эффективным. У нас не было сомнений в том, что учебные планы и учебные программы, учебники и учебные пособия далеко не совершенны и их необходимо периодически пересматривать, а через какие-то промежутки времени даже обновлять. Этим, собственно, и занимаются специалисты-предметники, психологи, дидакты и методисты. Несмотря на отдельные успехи, их деятельность в целом не сулит сколько-нибудь существенных улучшений школьной практики обучения. Почему? Над содержанием образования работали и продолжают работать сотни и тысячи крупнейших специалистов по математике, физике, химии, биологии, русскому языку и т.д. Поэтому содержательная сторона школьного образования во многом соответствует современным требованиям. Иное дело *организация* обучения, его технология, процессуальная сторона. Она настолько устарела и малоэффективна, что любые совершенствования содержания не могут принести существенных улучшений. Непосредственной причиной современного школьного кризиса является устаревшая организационная структура нынешнего группового способа обучения /КСО/. Поэтому перед нами стоит задача первостепенного значения: не внося существенных изменений в содержание учебных предметов, разработать принципиально новую организацию процесса обучения, педагогическую технологию, строящуюся на самостоятельности и всеобщем сотрудничестве обучающихся и обучаемых, всех участников учебно-воспитательного процесса.

Такая организация и новая педагогическая технология на протяжении многих лет и даже многих десятилетий была разработана и в настоящее время во многих школах Российской Федерации и за ее пределами успешно применяется. Как показывает наш анализ, она представляет собой наиболее последовательную, наиболее полную и точную реализацию основной гипотезы Л.С. Выготского, хотя она — новая и новейшая технология — от начала и до конца разрабатывалась независимо от взглядов Л.С. Выготского и его учеников и последователей.

Как могло произойти, что фактическая, подлинная реализация основной идеи Л.С. Выготского — это педагогическая технология, разрабатываемая нами, нашими предшественниками, а также нашими учениками и последователями, хотя мы при этом его концепцией развивающего обучения не руководствовались? Никто из нас — сторонников коллективного способа обучения /КСО/ не называл себя учеником или последователем Л.С. Выготского. Для понимания нашего направления, как и других направлений в общем психолого-педагогическом движении развивающего обучения, это обстоятельство имеет существенное значение. Разрабатывая новую и новейшую педагогическую технологию /или демократическую систему обучения по способностям ДЕМСОС/, мы исходили не из концепции Л.С. Выготского, а из объективной необходимости поднять качество обучения школьников и студентов, из анализа традиционной системы учебно-воспитательного процесса, то есть из вскрытия коренных противоречий КСО, его несоответствия современному социальному заказу на образование и воспитание.

Наш анализ противоречий КСО помог нам вскрыть историческую и педагогическую необходимость перехода на КСО. Мы поняли раньше других педагогов и психологов, что все попытки добиваться высокого уровня развития учащихся в условиях КСО /т.е. классно-урочной и лекционно-семинарской систем/ обречены, бесперспективны, обманчивы. Объективные возможности учителя, преподавателя в условиях КСО весьма ограничены. Выдающиеся результаты в обучении, достигнутые отдельным учителем, а также отдельным школьником, происходят скорее как исключение из общего правила, т.е. не благодаря традиционной системе обучения, а вопреки этой системе. Существенные изменения всего педагогического процесса в школе и других учебных заведениях могут произойти только при условии внесения коренных изменений *в организацию*, в

педагогическую технологию всего процесса обучения и воспитания. Совершенствование деятельности учителя, преподавателя, с одной стороны, как и совершенствование деятельности учащихся, с другой стороны, в условиях сохранения ГСО не выводят школьное обучение и воспитание из многолетнего тупика, кризиса. Необходимо дать всем учащимся продвигаться вперед в изучении учебных предметов своим темпом, в соответствии со способностями, трудолюбием и наклонностями каждого ученика.

Темпы обучения, сроки овладения содержанием учебных предметов у учащихся должны быть *разными*, а не навязываться сверху. Одним из первых и важнейших условий реализации обучения по способностям, т.е. развивающего обучения, является отказ от классно-урочной системы. Этот отказ не должен быть слепым и поспешным. Переход от КУС /ГСО/ к исторически и педагогически новой системе обучения и воспитания предполагает создание науки об обучении. Это означало бы преобразование дидактики из совокупности разрозненных знаний и теорий, порой противоречивых и взаимоисключающих друг друга, в современную науку. Эта наука должна объяснить строение учебного процесса, законы его функционирования и развития, объяснить, как и почему учебно-воспитательный процесс в школах и вузах стал таким, каким он есть, т.е. ГСО, а также обеспечить научно обоснованное предвидение, т.е. объяснить, каким он должен стать в ближайшее время. Именно таким, научно обоснованным предвидением /прогнозированием/ и должны руководствоваться все работники системы образования, осуществляя переход от ГСО /классно-урочной и лекционно-семинарской систем/ к исторически новой стадии развития учебно-воспитательного процесса, которая, как показал наш анализ, и есть коллективный способ обучения и воспитания /КСОВ/.<sup>9</sup>

Перед нами стояла задача — выяснить объективное строение учебно-воспитательного процесса, взятого в целом, а также внутренние законы функционирования и развития этого процесса на протяжении всей истории школы. Чтобы выяснить строение /организационную структуру/ учебного процесса в школах и его развитие, необходимо было исходить из правильного понимания сущности обучения. Без такого понимания невозможно было превращение дидактики в науку, в науку, задачей которой, по словам Д.И. Менделеева, является «объяснить и предвидеть». Обучение — это общение между теми, кто имеет знание и опыт, и теми, кто их приобретает. Если обучение — общение, то, стало быть, сначала нужно установить, как общаются между собой люди. Они могут общаться непосредственно в основном через устную речь и опосредованно, главным образом, через письменную речь.

Наше исследование показало, что есть четыре структуры общения: 1/ опосредованная, при которой нет личного, непосредственного общения; 2/ общение в паре; 3/ групповое общение; 4/ общение в парах смешанного состава или в диалогических сочетаниях /ДС/. Если эти структуры общения используются в учебном процессе, то мы получаем четыре формы организации процесса обучения: 1/ индивидуальная, 2/ парная, 3/ групповая, 4/ коллективная.

Первоначально, на протяжении тысячелетий, в школах, в учебных заведениях происходило освоение и использование индивидуальной и парной форм организации обучения. Таковой была вся история индивидуального способа обучения /ИСО/. Этот способ был как бы естественным и долгое время вполне соответствовал спросу общества на грамотных и образованных людей. В XV-XVII вв. этот спрос значительно увеличился. Учителям все чаще и чаще приходилось обучать не 5-6 учеников, а 15-30 и больше. Так появляется острая необходимость в групповой форме организации процесса обучения, при которой учитель мог одновременно вести занятия не только

---

<sup>9</sup> См. наши книги: «Организационная структура учебного процесса и ее развитие» (М., «Педагогика», 1989); «Сотрудничество в обучении» (М., «Просвещение», 1991); «Общие формы организации процесса обучения» (Красноярск, ун-т, 1984); «Новая педагогическая технология и ее звенья» (Красноярск, ун-т, 1994); «Диалоги об обучении» (Красноярск, ун-т, 1995), «Диалоги о школе XXI века» (Алма-Ата, 1996); «Современная дидактика» (Новокузнецк, 1996, две книги); «Основы современной дидактики» (Алма-Ата, 1996).

с 30, но даже с 40 и 50 учениками. В школах и вузах произошел переход на групповой способ обучения /ГСО/, главными разновидностями которого стали классно-урочная и лекционно-семинарская системы. Групповая форма стала системно-образующей. Полное название ГСО: группо-парно-индивидуальный способ обучения и воспитания.

На протяжении последних двух столетий, а особенно во второй половине XX столетия, высокими темпами стали развиваться науки, искусства, языки, техника, возрастает объем общеобразовательных и профессиональных знаний, появляется и усиливается спрос сначала на всеобщее начальное, а затем и всеобщее среднее образование. Во всех развитых и интенсивно развивающихся странах мира появляется и постепенно нарастает, усиливается школьный кризис. Чем обширнее становится объем общеобразовательных и профессиональных знаний, которыми должны овладеть все новые и новые поколения молодежи, тем острее возникает и ставится обществом проблема качества образования и умственного /интеллектуального/ развития. В условиях ГСО можно обеспечить *массовость* образования и невозможно всем школьникам дать *качественное* образование, развить их умственные способности, формировать их нравственные качества. Это именно те качества и способности, которые формируются в процессе сотрудничества взрослых и детей, обучающихся и обучаемых, всех школьников друг с другом.

Всеобщее сотрудничество и своевременная товарищеская взаимопомощь в учебном процессе, необходимые для интенсивного и всестороннего развития способностей школьников и студентов, могут быть налажены только тогда, когда вводится новая форма организация процесса обучения — работа в парах сменного состава, т.е. коллективная форма организации учебной работы. Она-то и становится системо-образующей формой. Освоение коллективной формы организации учебных занятий /т.е. работы учащихся в парах сменного состава/ является необходимым условием отказа от ГСО /классно-урочной системы/ и перехода к КСО: коллективно-группо-парно-индивидуальный способ обучения. Таков путь выхода современной школы из кризиса, путь к решительному поднятию качества образования и к обеспечению высокого уровня интеллектуального развития подрастающих поколений.

В школьной практике качественное овладение содержанием учебных предметов теснейшим образом связано с интеллектуальным развитием учащихся, с развитием их умственных способностей. Однако такое единство наблюдается не всегда. Если ученик плохо усваивает математику, физику, биологию, астрономию, языки, историю и т.д., то и его умственное развитие, как правило, будет очень слабым, нулевым. Если же ученик качественно овладевает теоретическим материалом названных выше учебных предметов и умеет применять теорию для выполнения упражнений или решения задач, то обычно у такого ученика умственное развитие более высокого уровня, хотя бывают и исключения.

Если мы возьмем классно-урочную систему /ГСО/, то сравнительно легко можем обнаружить важнейшие звенья ее педагогической технологии. Возьмем наиболее типичный вариант, лежащий в основе изучения большинства учебных предметов. Изучение нового учебного материала обычно начинается с изложения учителя. Качество преподавания /изложения/ при этом может быть различным, но оно само по себе еще не определяет конечные результаты обучения. После этого идет закрепление и объяснение задания, которое должно быть выполнено дома. Здесь технологическая цепочка если не для всех, то для большинства учащихся обрывается. Наступает царство хаоса. Добросовестная и качественная подготовка к урокам часто переходит в видимость подготовки, а если учесть нарастание перегрузок, то последнее становится закономерностью, а первое /т.е. добросовестная и качественная подготовка/ — исключением. Снижение качества овладения изучаемым материалом закрепляется во время так называемого опроса /проверки выполнения домашнего задания/. Учитель объективно не может каждого ученика полностью проверить по каждой изучаемой теме. Создается формальный контроль. Отдельные ученики могут вовсе не готовиться к урокам. Своевременная проверка каждого ученика и соответствующая коррекция, если брать массовую

практику, становятся мифом, отсутствие качественного усвоения программного материала сначала по отдельным учебным предметам, а затем и по большинству или по всем превращается в норму.

Это подтверждается многочисленными проверками, включая и экзамены. Система все чаще и чаще не срабатывает, происходит отказ от экзаменов в конце каждого года обучения, а в дальнейшем вообще вводятся экзамены по выбору. Вместо высокого уровня умственного развития и качественных знаний в конце обучения получается брак. Так происходит по всем учебным предметам. Чем дальше, тем хуже. Но, может быть, самое непростительное и пагубное для выхода школы из кризисного состояния состоит в том, что к катастрофическому положению школы и всей системы образования мы /т.е. педагоги, управленцы, родители, научные работники и сами школьники и студенты/ уже привыкли, привыкли к тому, что никакие меры, идущие сверху или даже снизу, не помогают, не исправляют общего положения дел. Поэтому как среди населения, так и в чиновничье-педагогической среде господствует общая успокоенность: в образовании, школе так и должно быть. Существенные изменения в системе образования, в школе могут произойти лишь тогда, когда на это будут выделены крупные капиталовложения. Это считается само собой разумеющимся.

Попытки изменить к лучшему систему образования путем — преобразования организации и соответствующей ей педтехнологии еще не смогли всколыхнуть общественность. Мало кто верит в их успех, а потому их не изучают и новации указанного характера не вводят в школьную практику. Скорее появляется повышенный спрос на частности, на новации, которые организационную основу учебного процесса и всю педтехнологию оставляют прежней, сохраняя одновременное обучение группы /класса/ с одинаковым темпом продвижения вперед, или еще более древний способ: обучение каждого в отдельности и по очереди. Однако выход из создавшегося тупика дает только третий способ, при котором решающее, систематизирующее значение приобретает *всеобщее сотрудничество*, что, кстати, при рациональной его постановке обеспечивает наиболее высокие темпы интеллектуального развития школьников.

Не только многовековой опыт, но и наука доказывает, что всеобщее сотрудничество школьников в условиях господствующего ГСО /КУС/ наладить невозможно. При ИСО тем более. Известно, что учителя-новаторы периода матвеевской «Учительской газеты» педагогику сотрудничества практически сузили до т.н. сотрудничества педагога и ученика. Их ограниченность была вызвана объективной причиной: они в своей практике опирались только на три организационные формы: групповую, парную и индивидуальную. Четвертая форма — коллективная оставалась в резерве. Мы имеем в виду работу учащихся в парах сменного состава.

Каким же образом может осуществляться сотрудничество учащихся в парах сменного состава и какое оно имеет отношение к гипотезе Л.С. Выготского? Этот вопрос будет подробно рассматриваться во второй моей статье.

**От редактора.** В этом номере журнала помещается первая часть статьи проф. В.К. Дьяченко «Гипотеза Л.С. Выготского и новейшая педагогическая технология», в последние годы работающего в г. Красноярске. Автор статьи уже много лет разрабатывает теорию организации коллективного обучения, которое, по его мнению, противостоит «индивидуальному» и «групповому» обучению. Проф. В.К. Дьяченко полагает, что в его теории и практике проблемы развивающего обучения решаются значительно иначе, чем в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, хотя подобное решение внутренне соотносится со знаменитой гипотезой Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Вместе с тем проф. В.К. Дьяченко правомерно пишет о том, что его теория имеет другие исторические корни и связана с работами крупного российского педагога Ривина.

Исходя из наших общих намерений опубликовать в журнале самые разные подходы к проблемам развивающего обучения, в этом номере публикуется статья



проф. В.К. Дьяченко (вторая часть этой статьи будет в следующем номере). Наше собственное отношение к этим публикациям также найдет свое отражение в N 4 «Вестника».

Своеобразная оценка развернутых работ проф. В.К. Дьяченко по коллективному обучению с точки зрения истории всей этой проблемы [приведена в статье<sup>10</sup> доктора психологических наук Г.А. Цукерман, помещаемой в N 3 \[в этом же номере, что и статья В.К. Дьяченко\]](#).

В. Давыдов  
[доктор психологических наук, профессор, академик и вице-президент Российской академии образования]

---

P.S.

К сожалению, этой идее: *опубликовать вторую статью В.К. Дьяченко и собственное отношение профессора В. Давыдова* – не удалось сбыться, Василий Васильевич вскоре умирает.

*В.Б. Лебединцев*

Статья Г.А. Цукерман (с нашими заметками) вложена в вордовский файл – кликните по иконке, если Вы скачали в формате DOC статью В.К. Дьяченко, которую сейчас читаете:



Цукерман - Кто учит, учится (1997)

---

<sup>10</sup> Цукерман Г.А. Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей) // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 3. С. 67-81. URL: [http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_3/v3\\_zukerman\\_ktou4it.htm](http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_zukerman_ktou4it.htm)