

Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования

академик Российской академии образования,
доктор психологических наук,
профессор **Николай Николаевич Нечаев**

«Не истины науки трудны, а расчистка человеческого сознания от всего осевшего ила, от принимания неестественного за естественное, непонятного за понятное»

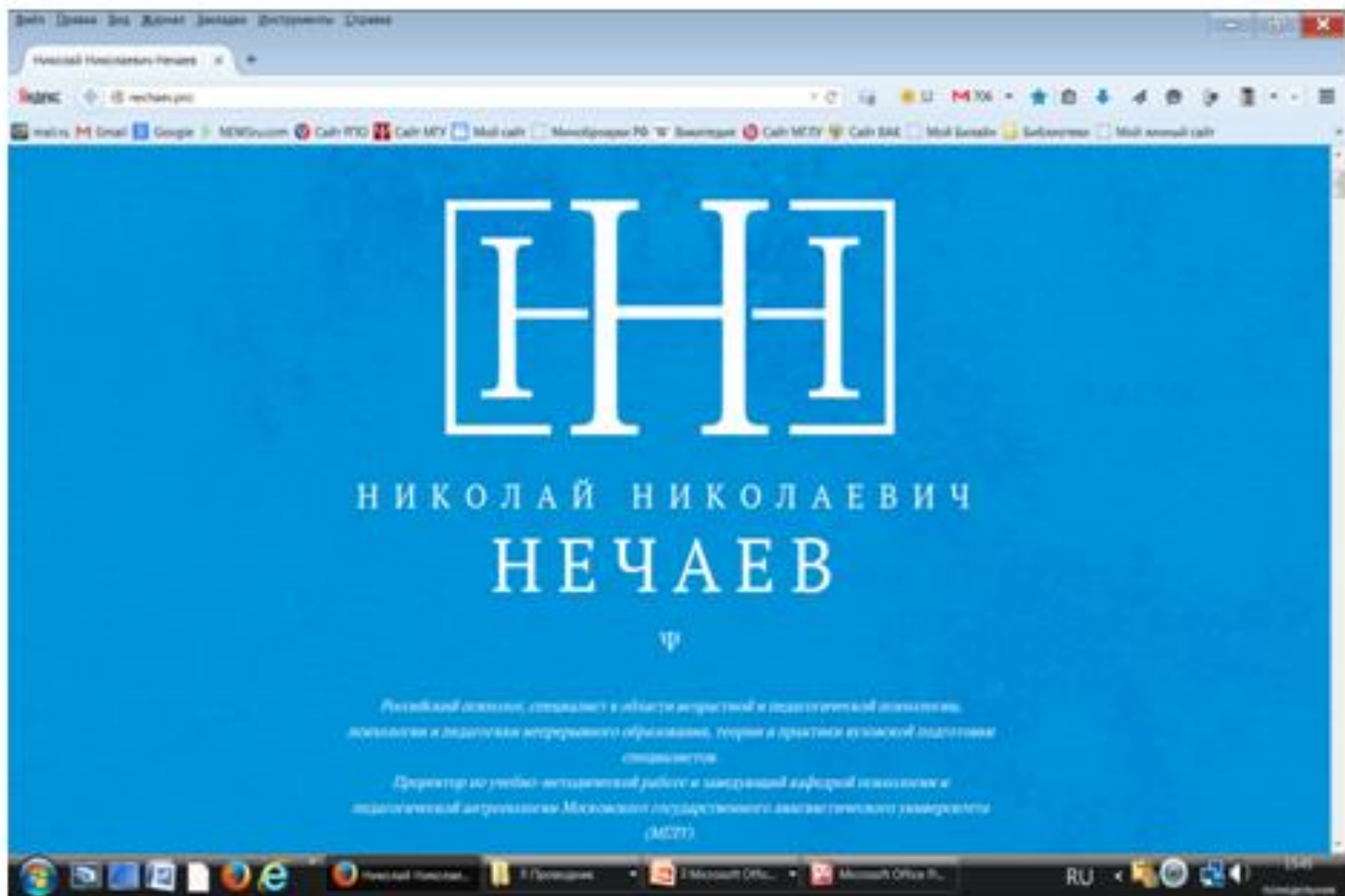
А.И. Герцен

«Всякая разумная мысль уже приходила кому-нибудь в голову, нужно только постараться еще раз к ней прийти»

Гете (Goethe) Иоганн Вольфганг

«Только кончая задуманное сочинение, мы уясняем себе, с чего нам следовало его начать»

Блез Паскаль



[Мой сайт – <http://nechaev.pro/>]

«АКСИОМЫ»



Если яйцо разбивается
извне, то получается
...яичница



Если яйцо разбивается
изнутри, значит
развивается новая жизнь

«АКСИОМЫ»

«Индивид – писал в свое время К. Маркс, – есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни – даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявления жизни, – является проявлением и утверждением общественной жизни»

[К.Маркс Соч. т.42; с. 590]

«АКСИОМЫ»

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены.

Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением.

Извне он может получить только возбуждение .

Поэтому самодеятельность - средство и одновременно результат образования...»

(Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей, стр.249)

«явление» и «сущность»



«...Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня»

[Маркс К. Собр. соч.,
изд. 2, т. 25, ч. 2, с. 384].

«Наука изучает, собственно, не явления, а то, что лежит за ними и производит их, что составляет «сущность» этих явлений, - их механизмы».

[Гальперин П.Я. Введение в психологию.
М., 1976].

«...Интроспективное изучение **«чистых фактов сознания»**, в действительности есть лишь первоначальное **установление явлений**, которые еще не нашли своего раскрытия»

[Леонтьев А.Н. Философия психологии.
М., 1994, с.96].

«Для диалектически-материалистического мышления проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания.

Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности.

Этому истинному пониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие **ложные идеи развития»**

[Л.С.Выготский Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла / Гезелл А., Педология раннего возраста. Москва-Ленинград, УЧГИЗ, 1932, с.12]

«Современное научное исследование, занятое проблемами сравнительного изучения развития нормального и ненормального ребенка, исходит из общего положения, что законы, управляющие развитием как нормального, так и ненормального ребенка, **в основе одни и те же,**

подобно тому как законы жизнедеятельности в основе остаются теми же при нормальных и при болезненных условиях функционирования какого-либо органа или организма в целом.

Задача сравнительной психологии и заключается в том, чтобы найти эти общие законы, характеризующие нормальное и ненормальное развитие ребенка и охватывающие всю область детского развития в целом».

[Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка. Собр. соч., Т.5, стр.196]

«31.10.1967. Что такое «психическое развитие»?

Отрицательных определений сколько угодно. Это не только и не столько интеллектуальное, или, как его еще называют, умственное, развитие.

Это не только и не столько так называемое развитие чисто познавательных процессов. **Это не восприятие плюс память, плюс мышление, плюс воображение.**

Это не аффект плюс интеллект. Это не чистые, взятые сами по себе потребности и аффекты. ...

Из сказанного следует только одно следствие: главная задача состоит в том, чтобы найти далее неразложимую единицу психического развития.

(Д.Б.Эльконин, Избранные..., стр. 489)

Речь должна идти о том, ЧТО развивается.

«Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие+память+мышление+воображение; допускаю даже вероятность определения, с известной степенью приближения, удельного веса каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры.

Однако при разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как **особой деятельности** ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется связь ребенка с окружающей действительностью»

(Д.Б.Эльконин, Избр..., стр. 316)

«Основной недостаток этой концепции **(Пиаже – Н.Н.)** — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)?

Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)?

Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем к вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа»

(Д.Б.Эльконин, Избранные ..., стр. 64)

«Установленное на **педагогических основаниях** **членение детства** относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о **движущих силах развития** ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому ,

... не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, **в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.)**».

(Д.Б.Эльконин, Избранные ..., стр. 61)

«Развитие – это цель и ценность европейской культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке (принято считать, что развиваться - это хорошо)»

[Слободчиков В.И. ИСАЕВ Е. И. Антропологический принцип в психологии развития. Вопросы психологии, 1998,№ 6, с. 13]

«Само понятие развития - а именно оно является центральным в культурно-исторической концепции - предполагает переход от одного качественного состояния к другому в направлении совершенствования»

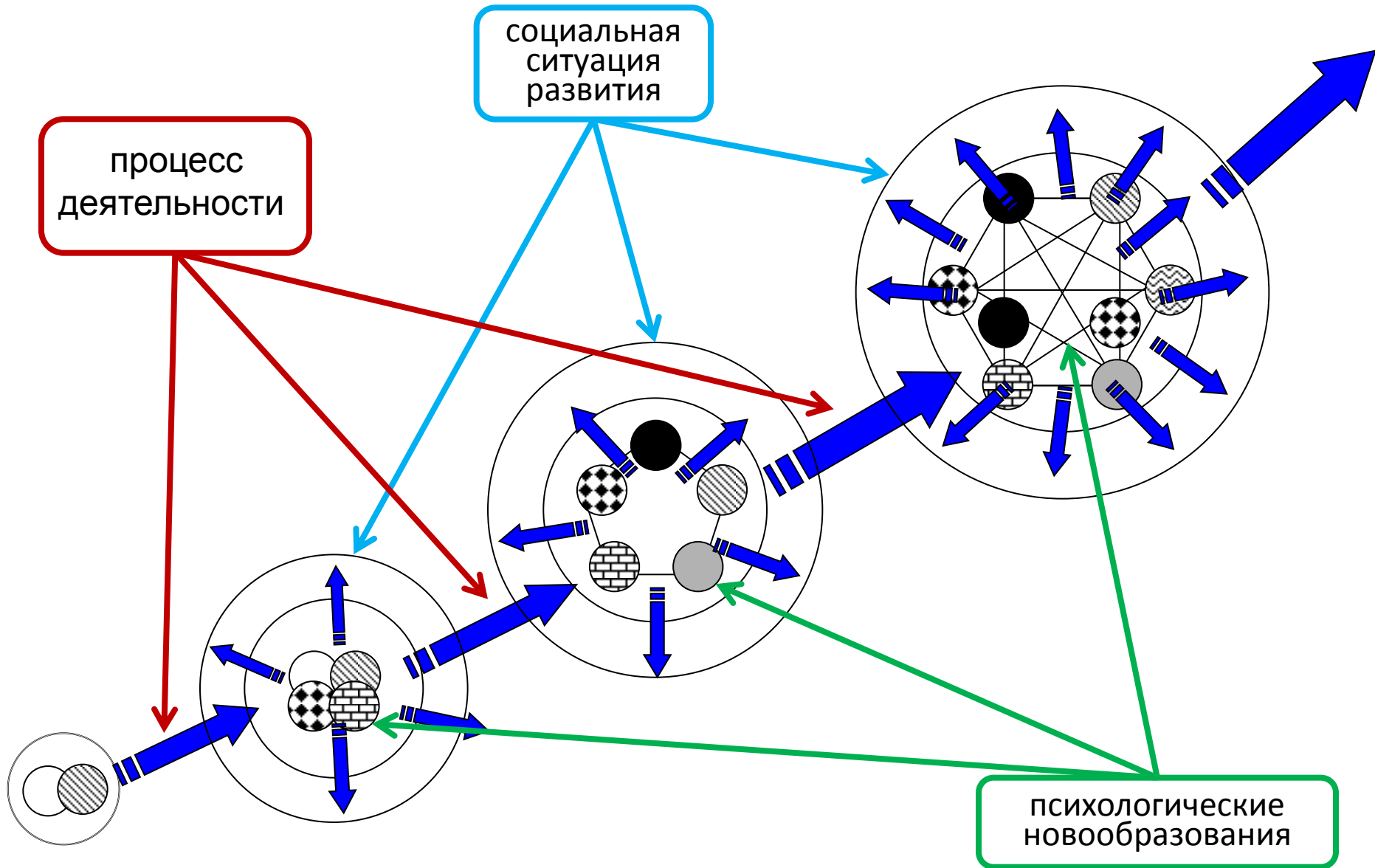
[Кравцов Г.Г. Вопросы психологии, 1996,№ 6,]

Очевидно, что при таком взгляде на развитие оно **отождествляется** с достижением желаемых позитивных результатов той или иной организации процесса образования.

В прикладных исследованиях данное отождествление, при всей его **ложности**, можно считать в какой-то мере оправданным – просто в силу того, что перед исследователем ставится задача выявления условий и факторов достижения планируемых **прагматически** важных результатов.

Трудно не признать важность овладения теми или иными способами деятельности, возникновения тех или иных возможностей, но какова связь этих результатов образовательного процесса с процессом развития?

Традиционный взгляд на развитие деятельности: «поступательный» процесс — от неразвитого к развитому



Иллюстрации к традиционному пониманию термина «развитие» можно найти во всех «поисковиках» ИНТЕРНЕТа



При всем разбросе критериев «развивающего обучения», будь то обучение по III-му типу ориентировки (П.Я.Гальперин), в системе «развивающего» обучения Эльконина-Давыдова, системе Л.В. Занкова, «гуманистической педагогики» Ш.А. Амонашвили, школы «диалога культур» В.С. Библера, во всех концепциях развитие рассматривается как успешное решение педагогической задачи приобщения человека к тем теоретическим знаниям и/или этическим принципам, возникновение которых, как правило, не характерно для данного этапа и уровня развития.

Отсюда термины: «раннее развитие»
«опережающее развитие»
«саморазвитие» и т.п.

Отсутствие этих **заранее планируемых «позитивных»** (с точки зрения организаторов) результатов обучения рассматривается:

- как отклонение от развития,
- как задержка развития
- как недоразвитие,
- как аномальное развитие.

Очевидно, что подобное «развитие» – это плохо !

Отсюда понятно, почему для многих исследователей «развивающее обучение» – это хорошее обучение, а «неразвивающее» – плохое.

Отсюда популярные формы борьбы с такими «развитиями»



ИННОВАЦИЯ
центр развития и образования

ШКОЛА РАЗВИТИЯ
от 2 до 6 лет



UNIKAL'NYE METODIKI
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

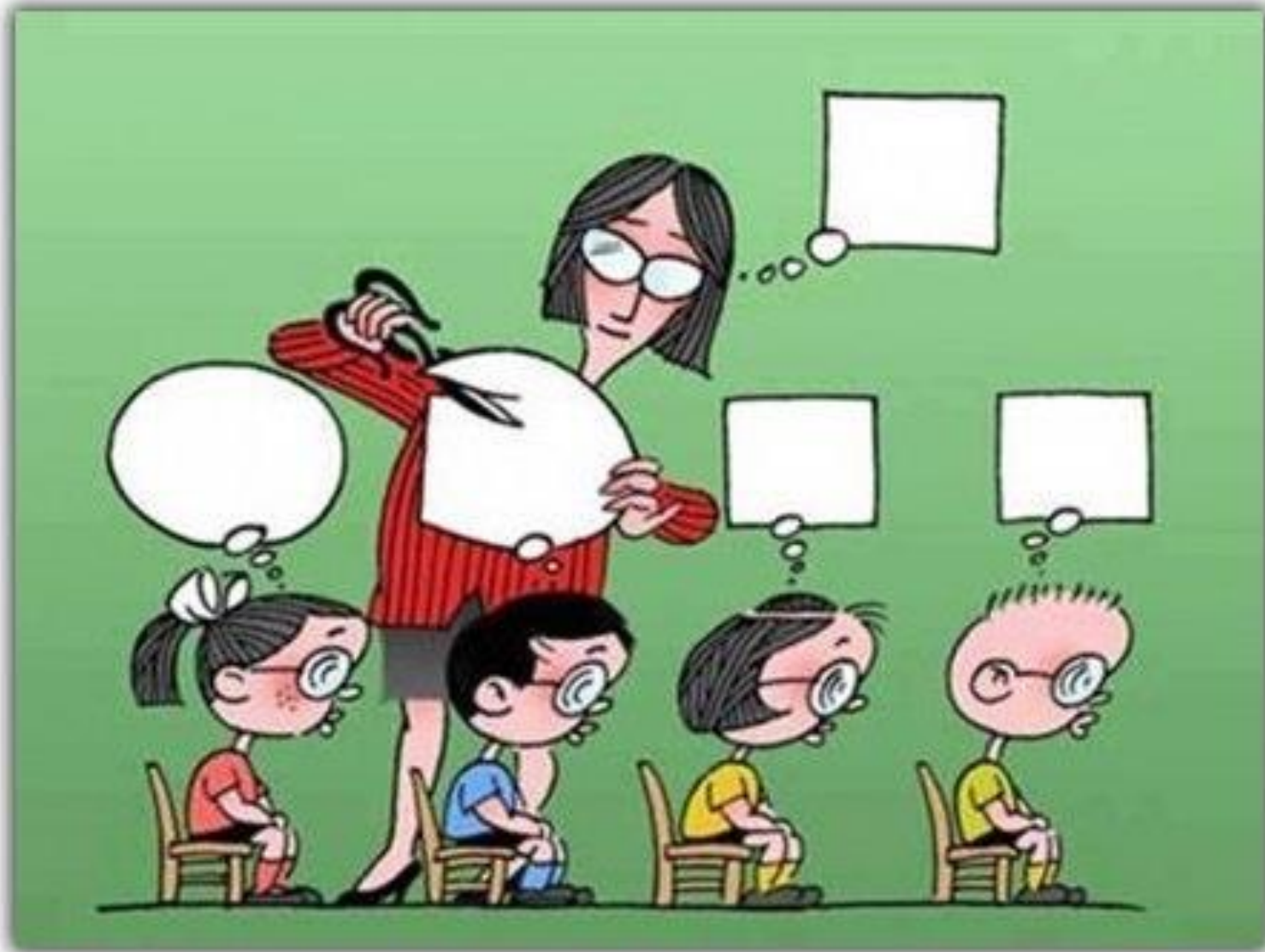
развивалки.рф
**Интеллектуальное
развитие
ребенка**

Пусть ваш ребенок будет
самым умным!

ВОЗРАСТ
1,5-2
ГОДА

- РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
- РАЗВИТИЕ СЕНСОРИКИ • РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
- ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА • РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

Задача и процесс обучения, «ведущего» развитие



Мечты о развитии и желание «развиваться» - «**развивать себя**» могут приводить к постановке цели и разработке способов её достижения.



Но что будет их результатом?

ЦЕЛЕнаправленная деятельность!

А развитие?



Норман Роквилл



Норман Роквилл

Процесс и результаты «развивающего» обучения и/или ЦЕЛЕнаправленного «САМОразвития»





gifak.net



MAKE GIFS AT GIF SOUP.COM









imgflip.com



Результаты «развивающего» обучения и целенаправленного «саморазвития»

Ноги балерины.

Ноги велосипедиста



Но спросим себя: может ли обучение быть не «развивающим» ?

В ходе своей деятельности, целенаправленной на «САМОразвитие», эти люди действительно «развились», заработав варикозное расширение вен, проблемы с сердцем, с опорно-двигательным аппаратом, и т.п.

Но вряд ли их целью было стать «объектом» заботы врачей.

«Физическая, мускульная деятельность переходит в мышцу, т. е. функция в морфу, и с этим вы ничего не можете сделать.

Я себе вот такие бицепсы набил и мои гири, которые я поднимал, можно сказать, зафиксировались в этих набитых бицепсах, с которыми я не знаю теперь, что делать.

Когда я выйду из спорта (мне рассказывал директор одного научно-исследовательского института физкультуры) — целая драма. Тяжелоатлеты погибают, просто погибают».

Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности // А.Н.Леонтьев «Философия психологии», М., 1994, стр. 258.

А что происходит с психологией человека?

Развитие – процесс объективный, и действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигнутый «плюс» имеет свой закономерный «минус».

Нам неплохо бы вспомнить азы диалектического взгляда на развитие: **«...Каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях»**

[Ф.Энгельс. Диалектика природы. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 21, с.621].

Даже сторонники «развивающего» обучения понимают, что такой подход к целям и задачам обучения «чреват» психологически негативными последствиями для процесса развития.

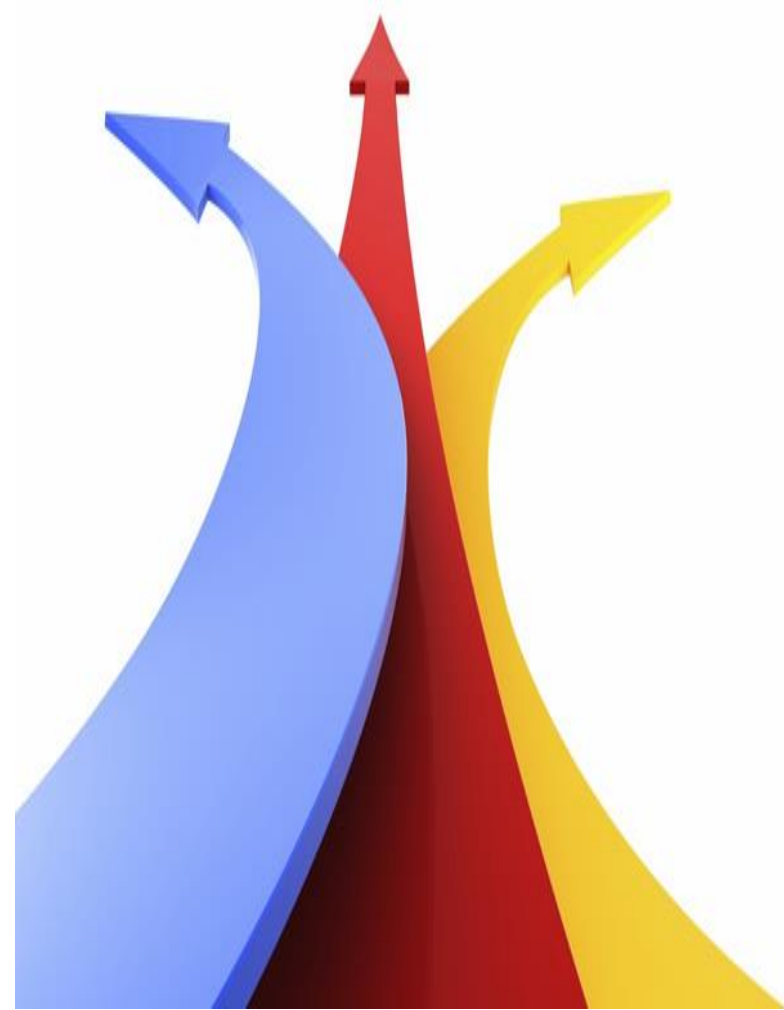
«Если перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет **искривлено** в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже **перекошено**, но совсем в другую сторону».

(Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Культурно-историческая психология. №4/2006, стр. 59)

Автор де-факто признает, что процесс развития имеет свою собственную логику, с которой должно считаться любое обучение, хотя, как «педагогический» психолог считает, что развитие может «искривляться» и «перекашиваться», что предполагает ориентацию на некое «нормальное» развитие.

«Обучение неминуемо вносит в развитие **асимметрию**. И чтобы не ставить ни ученика, ни учителя в ситуацию непродуктивного и неразрешимого противоречия, следует **запретить** попытки вести ребенка одновременно направо и налево, предлагая ему взаимоисключающие виды помощи и не ориентируясь при этом на инициативное действие самого ребенка»

(Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития)



Но может ли развитие быть **«ассиметричным»**?

Да, если исходить из существования некой **«нормы»**.

Нет, если понимать, что результаты развития как объективного процесса могут быть **разными!**

И это **НОРМАЛЬНО!**

Традиционно процесс развития так или иначе отождествляется с процессом получения неких желаемых результатов, так сказать, с прогрессом по отношению к предыдущей его стадии.

В прикладных разработках данное отождествление можно считать в какой-то мере оправданным – просто в силу того, что перед исследователем и, в первую очередь, перед практикой стоит задача выявления условий и факторов обучения, учет которых необходим для достижения **прагматически** важных результатов.

И это несмотря на то, что в общей, возрастной и педагогической психологии давно принято различать тесты, направленные на оценку достижений субъекта деятельности (ребенка, взрослого, учащегося), и тесты, направленные на оценку уровня, характера и особенностей его развития.

«Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и развития предполагает, что обучение может быть разным. **Обучение может определять развитие и может быть совершенно нейтральным по отношению к нему»**

(Д.Б.Эльконин, Избр..., стр. 254).

Но так ли это?

Очевидно, что и Д.Б. Эльконин исходил из представления о некой **«норме»** развития, которой фактически должны соответствовать получаемые результаты **«развивающего» обучения**, соответствующие нормам и ...результатам **желаемых образчиков «стихийного» развития** деятельности.

В действительности, любая система обучения – как форма организации деятельности – так или иначе меняет вектор развития.

В отечественной психологии попытка серьезного теоретического осмысления объективной **двойственности** и **противоречивости** процесса развития была сделана Л.С.Выготским.

«Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается.

На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста»

(Л.С.Выготский)

Однако позиция, представленная Л.С.Выготским, показывает, что и для него позитивный и негативный аспекты развития – это все-таки как бы два разных процесса, которые существуют сами по себе,

т.е. для Выготского динамика и противоречивость развития заключаются в том, что позитивное развитие сменяется негативным, чтобы на «подготовленной почве» распада «прежних» новообразований развитие вновь могло бы стать «позитивным».

Однако необходимо процесс развития рассматривать как систему, в которой указанные аспекты должны выступать как моменты, определяющие друг друга в общей его динамике.

Это имеет ввиду **К.Н.Поливанова**, фиксируя, что «...действие, специфическое для критического возраста, **едино и двунаправлено**: имеет конструктивную и деструктивную составляющие.

Его деструктивная составляющая разрушает старые формы **совместности ребенка и взрослого**, а конструктивная - создает новые».

[Поливанова К.Н. «Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории)» ДДПсН. М., 1999]

«Воссоздание из себя самого» означает, что то, что есть в культуре («вечное»), строится **заново** каждым следующим поколением («воссоздается»).

Причем воссоздание всегда **индивидуально**, поскольку оно не копируется, а именно создается заново. В этом основное своеобразие любого критического периода.

Воссоздание из себя самого есть перестройка себя, изменение себя, своего действия. Это и есть **проба - такое действие, в котором меняется, трансформируется собственное действие** (выделено мной – Н.Н)».

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов
http://www.studmed.ru/view/polivanova-kn-psihologiya-vozzrastnyh-krizisov_1bd70161e44.html

По сути, автор подчеркивает, что процесс развития всегда есть творчество, осуществляющееся в его **объективной** логике.

Но нужно отдавать отчет, что **СУБЪЕКТИВНОЕ** вмешательство в этот процесс, порой, чревато самыми непредсказуемыми последствиями.

Общий взгляд на противоречивость процесса развития хорошо выразил П.Валери.

Напомню:

«В природе корень тянется к влаге, верхушка - к солнцу, и растение формируется от одной неудовлетворенности к другой...

Жить - значит **ежегновенно** испытывать в чем-то недостаток: изменяться, дабы чего-то достичь, - и тем самым переходить в состояние **какой-то иной** недостаточности»

[Поль Валери].

Но мы должны осознавать, что **деятельность** есть лишь одна из **теоретически** фиксируемых форм **жизнедеятельности** и не тождественна с ней.

Хрестоматийное представление о структуре деятельности



**Но оно весьма далеко от представлений
А. Н. Леонтьева – автора теории деятельности**

«Если вы произведете мысленное вычитание из деятельности действий, операций или из операций функций, то вы получите дырку от бублика.

Это не отдельные, это не предметы, нельзя сказать, что деятельность складывается из-...

Деятельность может включать в себя одно-единственное действие. Она тогда ни из чего не складывается, она есть это действие.

Действие может включать в себя единственную операцию. Она (**деятельность – Н.Н.**) есть эта операция, вместе с тем - действие. Словом, нельзя их рассматривать как некоторые кирпичи, только разные».

Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности
// А.Н.Леонтьев «Философия психологии», М., 1994, стр. 253.

«...Если эта система понятий...способна работать в психологии, то, по-видимому, эту систему нужно разрабатывать – что в последние годы, в сущности не делается.

Эта система понятий оказалась замерзшей, без всякого движения.

И я лично оказался очень одиноким в этом отношении (выделено мной – Н.Н.). ...В упор понятие деятельности разрабатывается в высшей степени недостаточно».

[Леонтьев А.Н. «Философия психологии», с. 247]

В психологии **традиционно** противопоставление деятельности  общения.

1) Деятельность – это воздействие субъекта на объект (**S → O**).
Отсюда разнообразные характеристики способов и форм деятельности.

2) Общение – это взаимосвязи субъектов между собой (**S ↔ S**).
Отсюда соответствующая характеристика способов и форм общения.

Попытки преодолеть эту «дихотомию» различны:

1. Общение как деятельность
2. Деятельность как общение
3. Общение в деятельности
4. Деятельность в общении

Ключевым понятием позволяющим преодолеть эту дихотомию должно стать понятие

совместно-распределенной деятельности,

в которой надо видеть **ПРОТИВОРЕЧИВОЕ** «единство» системы отношений, закономерно возникающих в любом виде деятельности, и способов этой деятельности.

А.Л. Венгер: «Целью исследования являлась разработка теоретической модели взаимосвязи между развитием общевозрастных и индивидуальных психологических особенностей и проверка этой модели на эмпирическом материале.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что основой для построения такой модели может стать **концепция совместной деятельности,** дополненная анализом кольцевой взаимосвязи между психологическими особенностями ребенка и воздействиями, оказываемыми на него социальным окружением».

А.Л.Венгер Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка. АДД, М. 2002

«В производстве люди воздействуют не только на природу, но и друг на друга. Они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью.

Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и **только через посредство этих общественных связей и отношений** существует их отношение к природе, имеет место производство»

(К. Маркс).

В этом «единстве» на первый план может выступать: или **преобразование** объективных условий деятельности, или **общение** ее участников – со всеми проблемами последующего «соединения» этих «сторон» деятельности, которое возникает при **«метафизическом» подходе** к их фиксации в виде отдельных форм человеческой активности.

Именно этот подход, укорененный во многих исследованиях взаимосвязи деятельности и общения не позволяет понять **диалектическую** сущность этого «единства» и разумно учитывать ее в различных сферах социальной жизни, в том числе и в образовании.

«Я не хочу систематическим хождением в школу мешать своему образованию»

Гекльберри Финн

«...Предмет как бытие для человека, как предметное бытие человека есть в то же время наличное бытие человека для другого человека, его человеческое отношение к другому человеку, общественное отношение человека к человеку»

[К.Маркс , т.2; с.47]

«Глаз стал человеческим глазом точно так же, как его объект стал общественным, человеческим объектом, **созданным человеком для человека.**

Поэтому чувства непосредственно в своей практике стали **теоретиками.**

Они имеют отношение к вещи ради вещи, но сама эта вещь есть **предметное человеческое отношение к самой себе и к человеку, и наоборот».**

[К.Маркс «Из ранних ...», с. 592]

Но общественное производство «индивидуальной жизни» есть, прежде всего, система разделения труда.

Социально-экономические требования существующей системы разделения труда, выступают императивом, требующим изменения характера и содержания деятельности, обуславливают ее развитие в определенном направлении, и, в ряде случаев, превращают деятельность в ...функцию, а функцию – в деятельность. (Гоголь «Шинель»).

Поэтому термин **«развитие»** ничего хорошего (как и плохого) не обещает, так как рассмотренный как базисная **категория** он фиксирует наше понимание объективных закономерностей происходящих трансформаций изучаемых нами явлений, традиционно рассматриваемых как «их» развитие, что являет собой методологическую ошибку.

«Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни... Я убежден. В частности, все мы, глядя в свое прошлое, видим, что усыхаем. Это верно. Это так.

Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи... Достоевский с ужасом говорил о засушении сердца. Гоголь – еще страшнее.

Это действительно «маленькая смерть» в нас. Так и надо это принимать. Но за этим всем стоит жизнь, то есть движение, путешествие, своя судьба...»

Из письма Л.С. Выготского к Р.Е. Левиной (16.06.31)

«Г. Мюнстерберг разъяснял, что садовник любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву, а ботаник, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и со своей точки зрения не может ничего ни любить, ни ненавидеть.

Для науки о человеке, говорит он, человеческая глупость представляет не меньший интерес, чем человеческая мудрость».

(Л.С. Выготский "Исторический смысл психологического кризиса"/
Л.С.Выготский. Собр. соч. в 6 тт. Т.1. Стр. 362.)

В этом принципиальная разница теоретической и прагматической (в частном случае, **педагогической**) точки зрения на процесс развития.

Прозорливость Л.С.Выготского – в введении понятия ЗБР – как спектра возможных векторов развития.

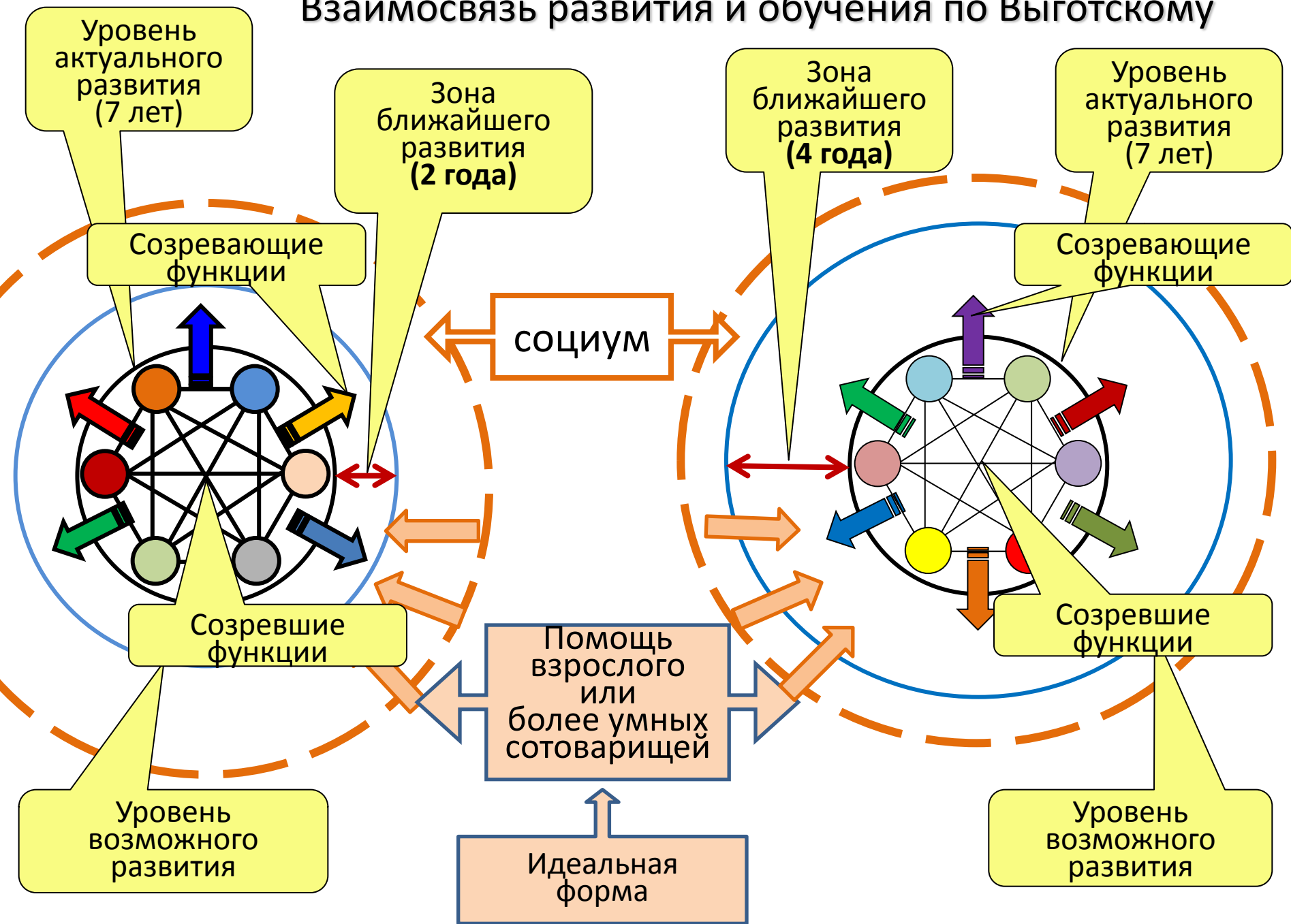
«Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком

под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами»

[Выготский Л. С. Педагогическая психология.
//М.: Педагогика-Пресс, 1996, с.345]

Но утверждение, что «обучение ведет за собой развитие» требует серьезной коррекции, так как, опираясь на него, зачастую, игнорируют объективную внутреннюю логику этого процесса

Взаимосвязь развития и обучения по Выготскому



Ориентация на «зону ближайшего развития» трактуется в возрастной и педагогической психологии достаточно **одномерно**.

Это сотрудничество рассматривается только в рамках организации учебной деятельности, направленной на достижение **желаемых** с педагогической точки зрения результатов.

«Теория обучения — это последнее звено в работах Л. С. Выготского; именно поэтому за ней остается и последнее слово.

Нет никакого смысла говорить об обучении, разумея под этим термином результат всякого общения и всякого опыта ребенка, которые чему-то учат его.

Под обучением следует понимать тот специальный систематический процесс, который типически представлен обучением ребенка в школе».

(Предисловие А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия к «Избранным произведениям» Л.С.Выготского (1956), стр. 20)

В действительности, сотрудничество ребенка «**со взрослыми или с более умными сотоварищами**» (Л.С.Выготский) не может и не должно ограничиваться решением математических задач в классе и/или в целом организацией учебной деятельности.

«Образование есть не только школьное дело. Школа дает лишь ключи к этому образованию...Внешкольное образование есть вся жизнь. Всю жизнь должен человек себя образовывать».

[Луначарский А.В.]

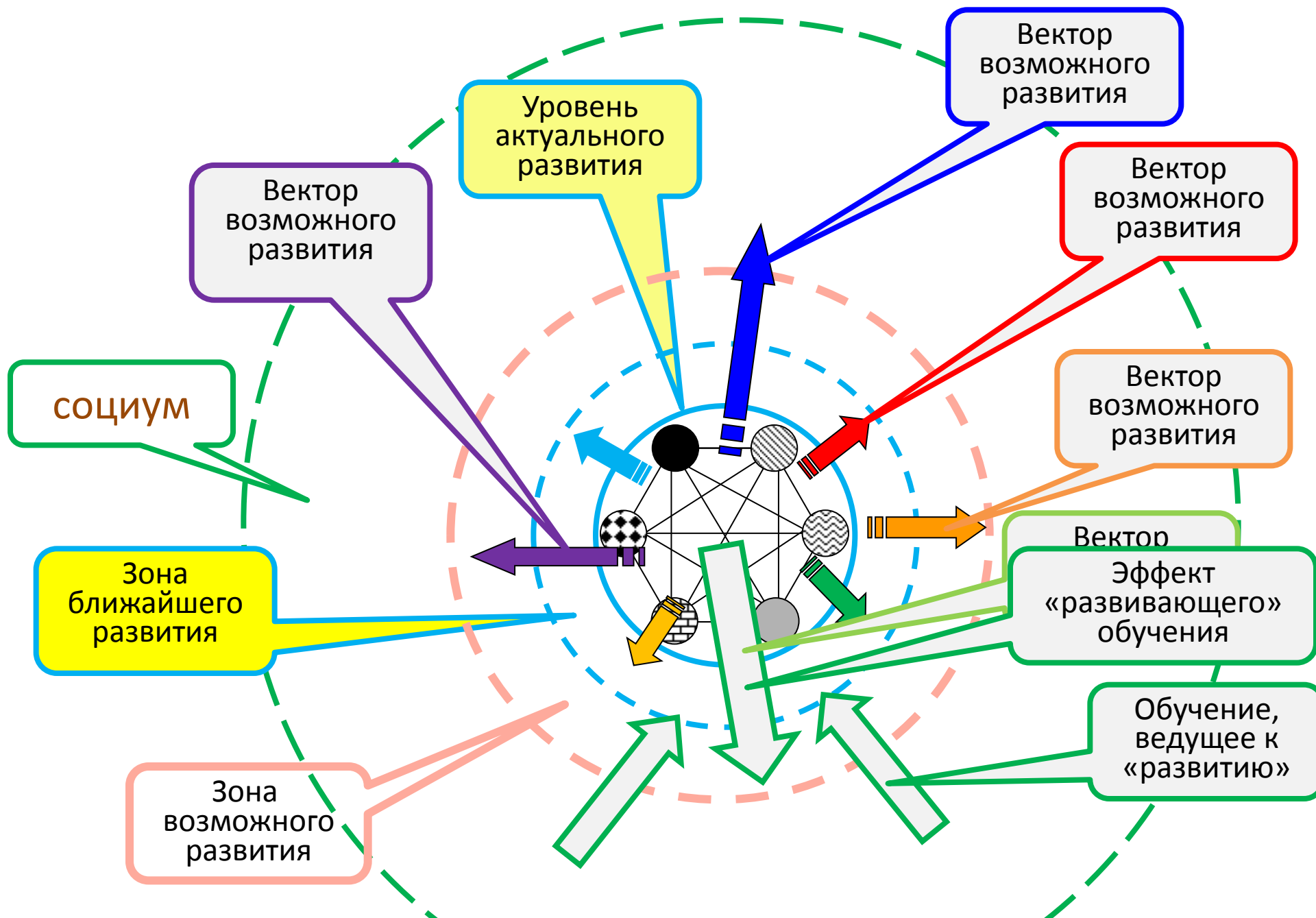
Поэтому **планируемый** «развивающий» эффект любого обучения должен определяться, прежде всего, тем,

насколько психологически значимыми для самого субъекта выступают цели и содержание предлагаемых образовательных программ,

что, в свою очередь, определяется как достигнутым уровнем развития,

так и теми тенденциями, тем направлением и теми задачами, которые психологически **актуальны** для **данного** субъекта на **данном** этапе развития его деятельности.

Взаимосвязь развития и обучения по Нечаеву



Любое обучение – как организация деятельности – это помощь учащимся в овладении материалом (способами деятельности, и т.п.) и, следовательно, оно де-факто ориентируется на некие «созревающие» функции, а тем самым может «вести» за собой развитие, т.е. выступать как «развивающее».

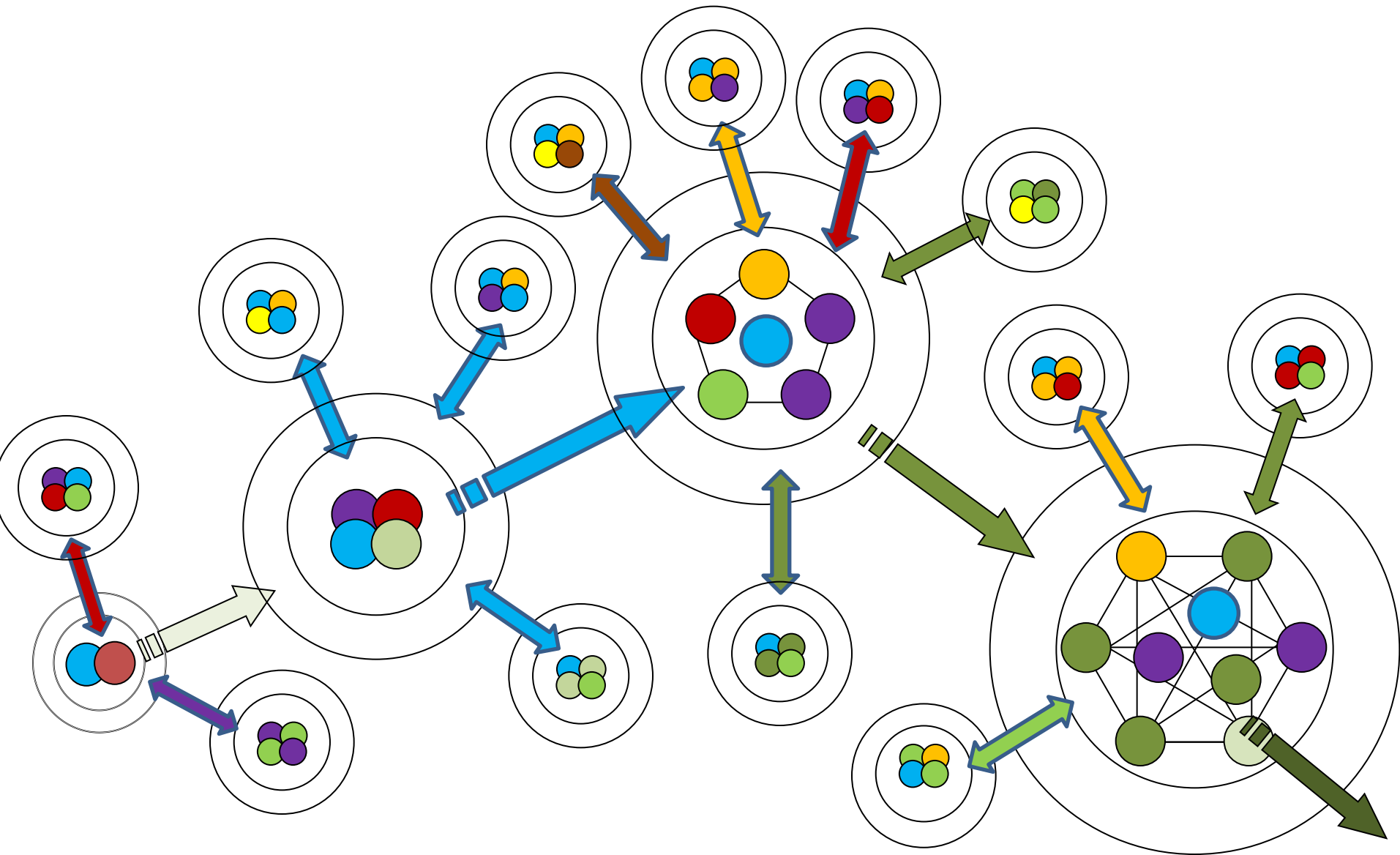
Но если мы понимаем, что потенциальных возможностей больше, чем то, что **НУЖНО** нам, то мы должны **ОТВЕЧАТЬ** за наш выбор возможного направления организации деятельности, закономерно ведущего к «одностороннему» развитию в определенном направлении.

Поэтому в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и процесса обучения

в качестве «родового» понятия необходимо рассматривать социальные взаимодействия в целом,

а в качестве **«видового»** — те специально организованные для целей обучения социальные взаимодействия, которые характеризуют собственно сам процесс обучения в узком смысле слова, и которые, порой, в силу своей **целенаправленности** на получение «планируемого» результата скрывают от исследователя объективно идущий процесс развития, последствия которого могут не соответствовать нашим **планам**.

Смена векторов развития и становление основного вектора развития.



Наша социально-педагогическая ответственность – какой вектор из имеющихся возможностей будет подхвачен той или иной системой организации **совместной учебной деятельности**

Мы – как «инициаторы» этой деятельности – сосредоточиваем свои усилия на той или иной «технологии» организации этой деятельности, но эта технология должна базироваться на

**социально-психологической и
психолого-физиологической**

природе процесса развития деятельности.

Например, о **социально-психологических последствиях** высшего образования для рабочих и крестьян весьма выразительно писал Л.Н. Толстой, резко протестуя против вовлечения представителей этого класса в данную систему, которая, по его мнению, способствует смене традиционного уклада жизни общины и утраты скрепляющих ее базисных ценностей.

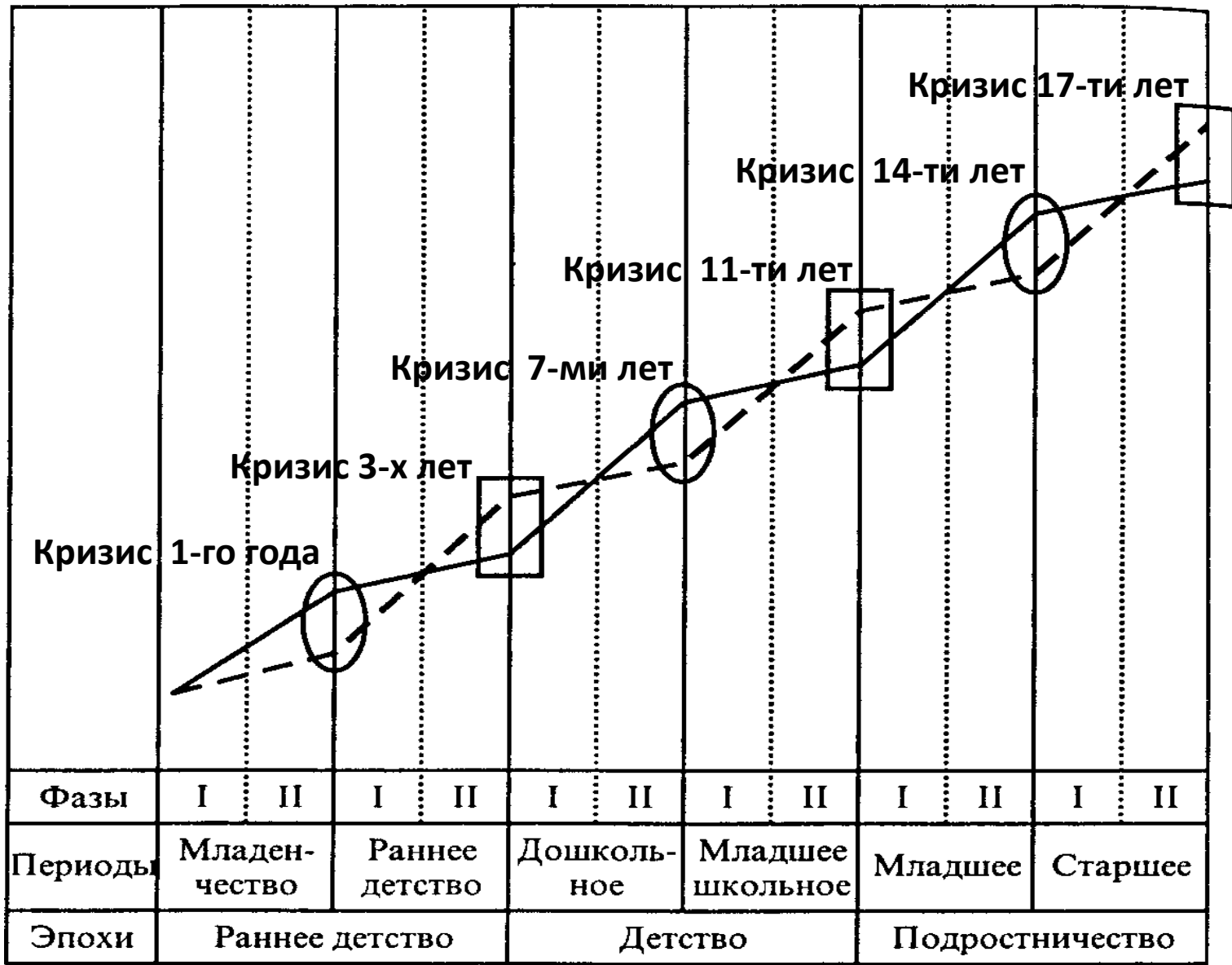
«Начало есть только начало, т. е. исходная точка движения. Самый же процесс **развития необходимо включает в себя отрицание начальной точки и движение к высшим – лежащим не в начале, но в конце (? – Н.Н.) всего пути развития – формам действия**».

(Л.С.Выготский Орудие и знак в развитии ребенка. Стр. 89).

Но что определяет движение этого процесса, в чем заключен источник этого самодвижения?

Д.Б. Эльконин считал, что «... в структуре деятельности **должно и не может не быть противоречия между ее мотивацией и ее операционально-технической стороной**, которая **есть непосредственно ее предметное содержание»**
(Д.Б.Эльконин, Избр..., стр. 386).

Именно это «противоречие» Д.Б.Эльконин представил в виде известной схемы «периодизации психического развития», которая стала уже классической, так как в том или ином виде вошла во все известные пособия и по возрастной, и по педагогической психологии.



—————

- развитие мотивационно-потребностной сферы

- - - - -

- развитие операционно-технических возможностей

«Моя периодизация хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней **не раскрыт внутренний механизм этой динамики**»

[Эльконин Д. Б. Избранные ..., М., 1989, с. 519]

Определить этот «механизм» мешают сложившиеся взгляды на характер и содержание деятельности ребенка. И это отмечал сам Д.Б.Эльконин:

«Во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания».

Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе.

В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой, — из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания».

В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные»

(Д.Б.Эльконин, Избр..., стр. 65).

На мой взгляд, намеченные Д.Б. Элькониным линии, действительно показывают **«раздвоение»** и точки **«перелома»**, происходящие в ходе развития, **НО** это

– не «раздвоение» деятельности на мотивацию и операционально-предметную стороны деятельности, как считал Д.Б.Эльконин, – а «раздвоение» самой деятельности на две основные и внешне относительно самостоятельные формы:

одна направлена на изменение сложившихся отношений, составляющих социальную ситуацию развития данного индивида,

другая – на изменение способов «предметных» преобразований того или иного объекта совместной деятельности.

Каждая из этих форм и предполагает другую, и определяется другой, но каждая характеризуется и определенной мотивацией, и определенными способами деятельности.

И в каждой возникает «свое» противоречие уже между мотивацией конкретного способа действия и наличными возможностями ее удовлетворения, что закономерно требует разрешения этого противоречия в той или иной конкретной форме.

«К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *человек — человек*, и тем, что он усвоил из системы отношений *человек — предмет*.

Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой»
(Д.Б.Эльконин, Избр..., стр.59).

Но эти две «системы» - не две разные сферы деятельности субъекта, а стороны или моменты единой, но внутренне противоречивой системы непрерывно развивающейся деятельности – способа «производства» своей жизни, где каждая из «подсистем» есть свое другого - точно также, как «общественное производство» есть потребление и наоборот, конечно, при примате производства, ибо оно, - как отмечал Маркс, - исходный пункт, к которому все возвращается.

С нашей точки зрения жизнедеятельность человека, с самого рождения включенного в ту или иную общность, осуществляется как совместная деятельность, «клеточки» которой — **конкретные способы деятельности** — изначально «двухаспектны», т.е. представляют собой **систему отношений**, в рамках которых реализуются развивающиеся **способы действия**.

Именно поэтому «способ деятельности есть клеточка деятельности, в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве».

(С.Л.Рубинштейн)

Источник развития психологических возможностей субъекта, определяющих «завтрашний день» заключается в разрешении противоречий, которые, закономерно и **объективно** постоянно возникают в его совместной с другими деятельности либо между «сложившимися» способами деятельности и складывающейся системой отношений, либо между складывающимися способами деятельности и «сложившейся» системой отношений, в которую включен субъект деятельности.

Поэтому любое обучение может стать «развивающим», если в ходе его осуществления создаются условия, обеспечивающие возникновение новых способов деятельности или изменение позиции субъекта в системе отношений.

Но его «развивающий» потенциал реализуется лишь в том случае, если оно отвечает

актуальным для данного цикла развития потребностям — либо в смене **способов** деятельности, либо в смене сложившейся **системы отношений** с учетом психологических **закономерностей** развития деятельности в целом.

Развитие способов деятельности и, соответственно, развитие потребностей, ведет к тому что возникают новые потребности, возникновение и дифференциация которых ведет к изменению мотивов деятельности, обуславливающих, в свою очередь, необходимое развитие способов действия и, соответственно, деятельности в целом.

Речь должна идти о **«кольцевой»** или, точнее, **«спиралевидной»** структуре развития деятельности, **«погруженной»** в систему отношений и **«реализующей»** эти отношения посредством конкретных способов действия.

В этой «спиралевидности» процесса с его противоречиями восходящих и нисходящих «трендов» и заключается «механизм» появления психологических новообразований.

Сами по себе они демонстрируют переход процесса развития деятельности на новый уровень со всеми его «плюсами» и «минусами», «приобретениями» и «утратами».

Фиксируясь «**односторонне**», они для одних выступают как **прогресс** и, соответственно, как «развитие», а для других — как **регресс** и, соответственно, как «деградация» деятельности.

Можно предположить, что «внутренний механизм динамики» развития, о котором говорил Д.Б.Эльконин, включает целый ряд взаимосвязанных противоречий, каждое из которых так или иначе представлен на каждом уровне системы развития.

Во-первых, это основное противоречие, которое возникает между достигнутым уровнем развития способов **деятельности** и конкретными требованиями системы **отношений**, в которые включен или включается субъект деятельности на том или ином этапе, стадии, периоде и уровне своего развития.

Во-вторых, речь должна идти о противоречии, возникающем при реализации каждого конкретного способа **действия**, так или иначе развивающегося в процессе деятельности, но которое, с одной стороны, производно от первого, более глубинного **социально-психологического** противоречия деятельности общественного индивида, а с другой определяется возможностями развития **психофизиологических механизмов** обеспечения жизнедеятельности организма.

Этот **«психофизиологический»** уровень возникающих противоречий в развитии способа действия в определенной мере был «схвачен» в концепции П.Я.Гальперина, раскрывающей взаимосвязь и взаимозависимость ориентировочной и исполнительной «частей» действия.

Суть этого противоречия наглядно выражена в позиции, сформулированной А.Т. Твардовским в виде основной проблемы творчества:

«Так, как хочу, – не умею.

Так, как могу, – не хочу».

В свою очередь, это объективно возникающее противоречие психологически выражается во «внутреннем» противоречии мотивационных диспозиций развивающейся деятельности субъекта **(и «хочется», и «колется»)**

Развитие способа действия идет в логике смены предмета и средств ориентировки, которые конституируются реальными действиями (или относительно реальными, лишь моделирующими необходимы связи и отношения «предмета» деятельности, например, та же игровая деятельность в ее «предметно-манипулятивной» форме, учебная и/или учебно-профессиональная деятельность),

т.е. выполнением «старого» способа в новых условиях и/или конституированием новой ориентировки, определяющей успешность «нового» действия.

Это может осуществляться через пробы и ошибки (стихия развития) или через «развивающее» обучение, которое, однако, становится развивающим лишь в том случае, если отвечает возникшей «**сензитивности**», т.е. потребностям установкам ребенка на изменение этого способа.

Вот почему сторонники «развивающего» обучения необходимым условием реализации соответствующих программ считают «**формирование**» необходимой «**учебной**» мотивации – мотивов «самоизменения».

«Осла, не страдающего от жажды,
трудно напоить водой»

Восточная поговорка

«Можно отвести коня к водопою,
но нельзя заставить его пить»

Английская поговорка

«Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных — от интимных до широких).

За всеми травмами (отнятие от груди, Эдипов комплекс) стоят социальные отношения. Какие? И здесь ограниченность Фрейда — он принял антагонистические отношения определенного общества за всеобщие»

(Д.Б.Эльконин, Избранные ..., стр. 514)

Возникновение, усиление и разрешение данных противоречий с **психологической** точки зрения приводит к изменению мотивационно-потребностного основания деятельности субъекта, в котором психологически «выражается» **объективное** изменение позиции субъекта в системе отношений, что, в свою очередь

либо актуализирует **потребность** в изменении сложившейся системы отношений в определенном направлении, либо создает **мотивацию** трансформации сложившихся ранее способов деятельности, вызывая к жизни новые способы действия.

Именно это определяет **психологическую** специфику различий в кризисах развития

«Ребенок составлял органическую часть совокупной производительной силы общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями» **(Д.Б.Эльконин, Избран..., стр.67).**

Но, следовательно, как член общества он всегда был и остается субъектом производственных отношений и, соответственно, всей системы правовых отношений.

Пример: земельный надел для рождающегося в России ребенка мужского пола.

Пример: калым за будущую невесту в Афганистане.

Поэтому надо иначе рассматривать роль различных социальных институтов в «развитии» деятельности человека.

Они выступают как «семья», как «школа», как «система образования», как «подростковая общность», и т.п., но развитие деятельности есть закономерный **психологический продукт** той деятельности, которую целенаправленно осуществляет человек в этих системах, ее, так сказать, **психологический эффект**.

В этом смысле концепция **ведущей деятельности** «**схватывает**» лишь поверхность того процесса, который объективно идет в процессе осуществления деятельности в **конкретных условиях**, и который выступает на этой поверхности в виде тех или иных эмпирически устанавливаемых «**новообразований**»

Таким образом эффективность любых «педагогических» воздействий на том или ином этапе развития деятельности определяется тем, насколько они соотносятся с **актуальными** потребностями субъекта в изменении способов деятельности и/или системы отношений и психологически значимыми **перспективами** развития деятельности субъекта, его «ближними» и «дальними» перспективами.

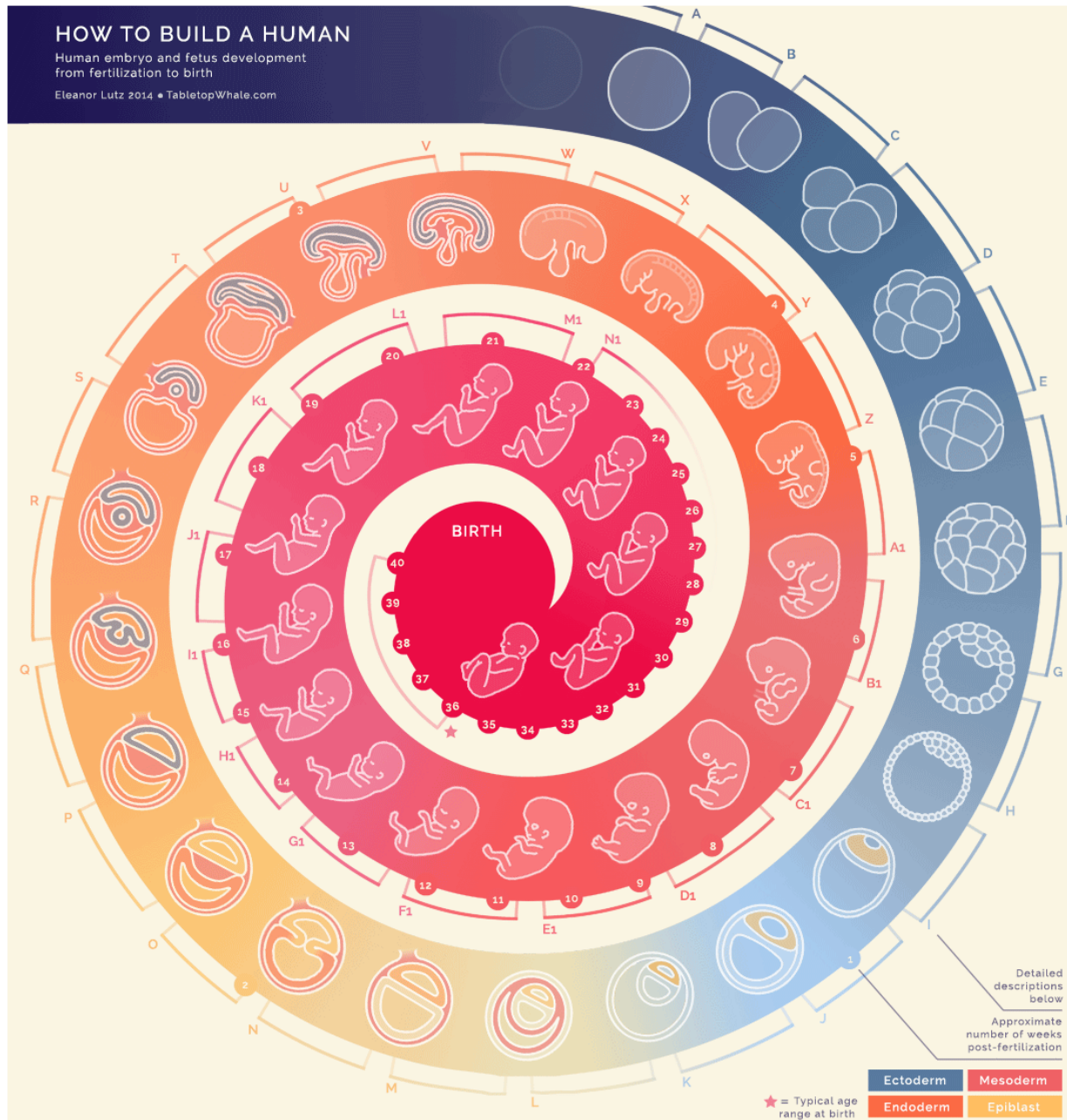
Поэтому обучение, понимаемое как система организации деятельности субъекта, трактуется нами как целенаправленный процесс духовного производства, в котором, в ходе совместной деятельности **объективно** развивающийся субъект изменяет сложившиеся ранее способы.

Это закономерно трансформирует деятельность субъекта и создает предпосылки для изменений в системе отношений, что, в свою очередь, определяет/изменяет вектор развития деятельности.

«Пить, курить и говорить я начал одновременно»

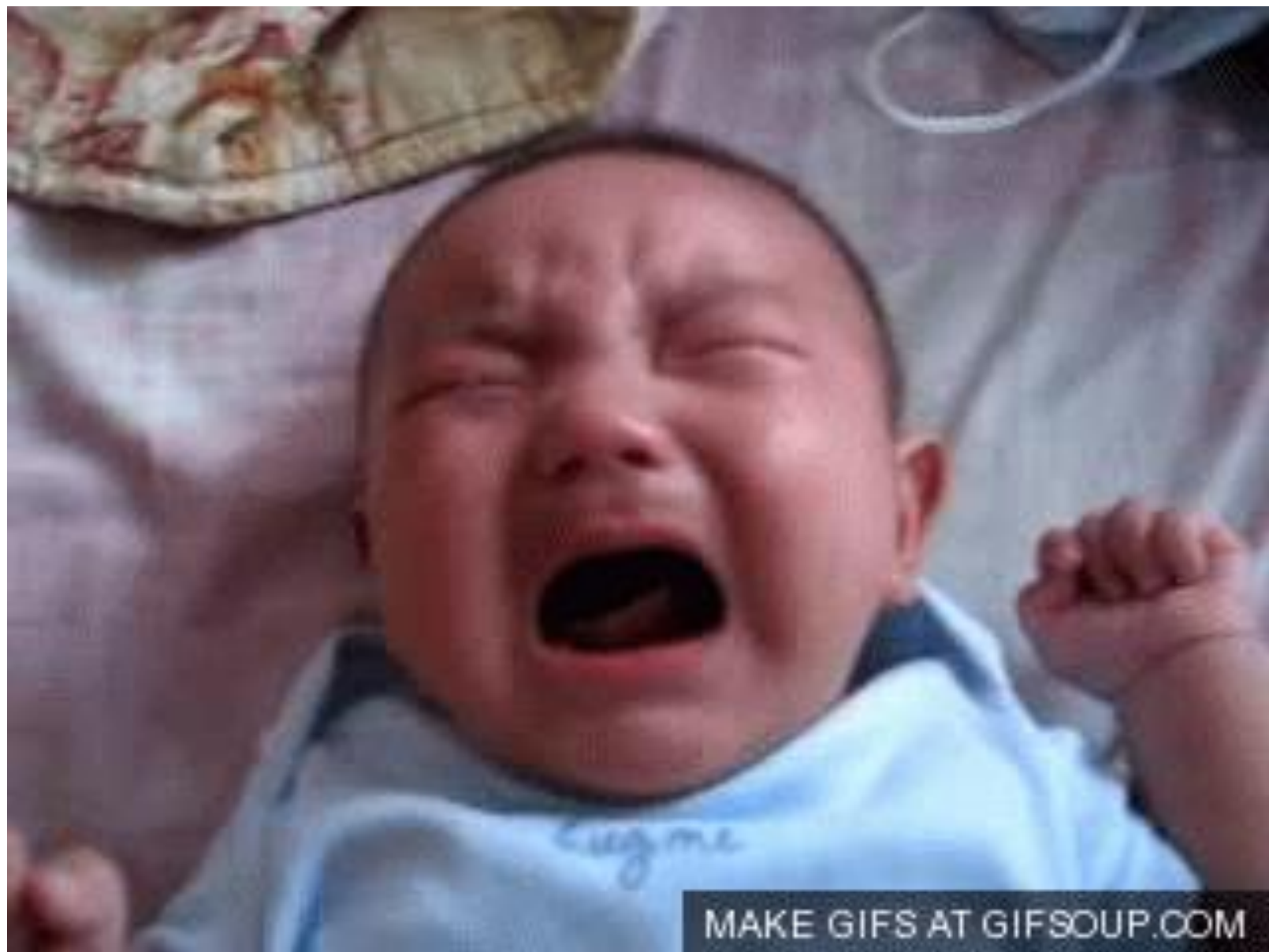
(Из монолога М. М. Жванецкого)

Начало развития жизнедеятельности





Мы должны понимать, что действительно возникающее «расщепление» деятельности означает, что «организменное единство» матери и будущего ребенка, **окончательно** завершившееся при его рождении, закономерно перестает существовать в силу **возникновения** новой «двойственности» - **«двойственности»** его деятельности как общественного индивида.



MAKE GIFS AT GIFSOUP.COM





memeguy.com

Рождаясь, человек попадает в объективно существующую систему отношений, определяющих его бытие, которые должны выступить для него в виде его конкретных отношений с другими людьми, стать его социальной ситуацией развития.

Но чтобы это произошло, должен возникнуть **его** ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ способ деятельности – «зерно» развития, превращающее **организменные** нужды в ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ потребности, процесс удовлетворения которых в ходе совместной деятельности становится основанием возникающих и постоянно трансформирующихся **противоречий** **осуществляемого** **способа** (способов) деятельности, разрешение которых является источником развития той или иной деятельности в том или ином направлении.

Начало развития совместной деятельности



Ребенок с рождения вовлекается в существующее в обществе и, соответственно, представленное в семье (в общности) разделение труда, **противоречия которого «толкают» психологическое развитие его деятельности.**

Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности

По мере

«организменного» роста и достигнутого уровня развития ребенок

«втягивается» в новые для него уровни общественной системы, что определяет направления вектора развития его деятельности и ее содержание - с соответствующим изменением всей системы его общественного бытия в целом: и подсистемы **отношений**, и подсистемы **способов деятельности**.



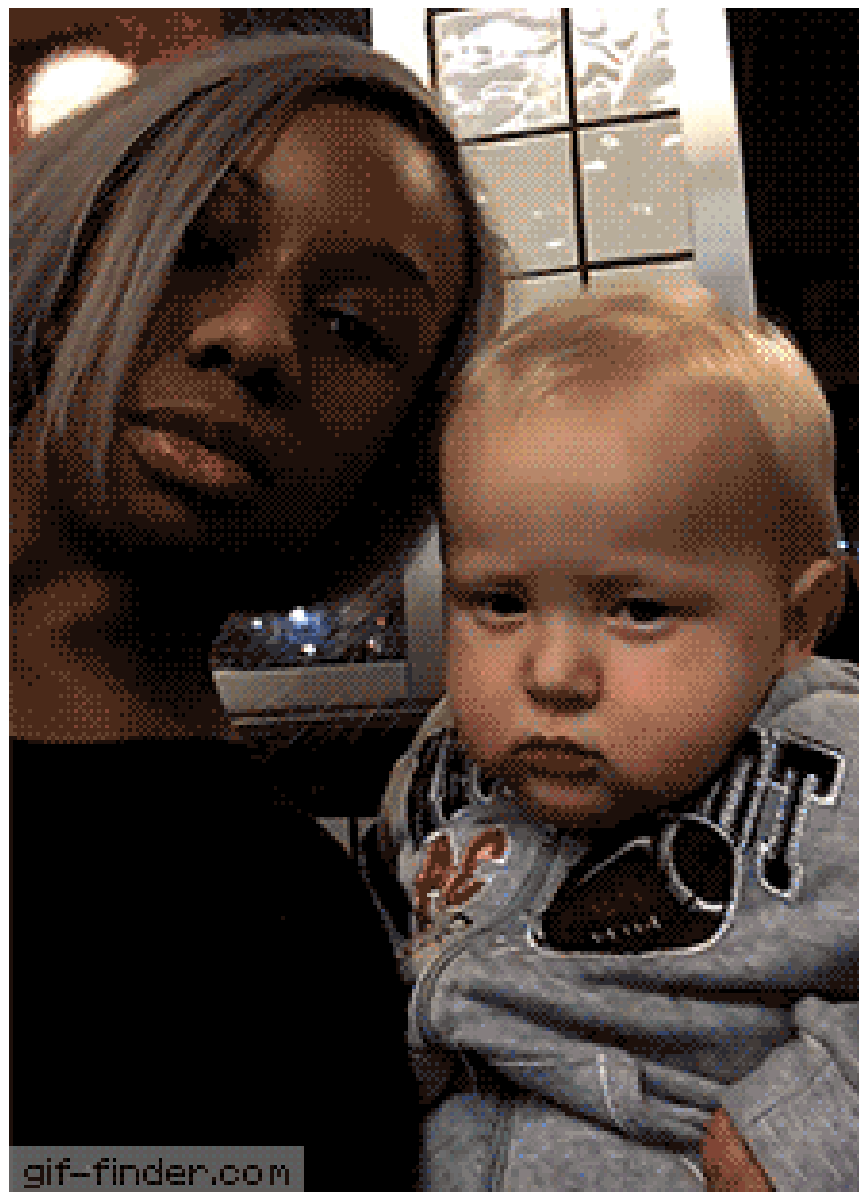
Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



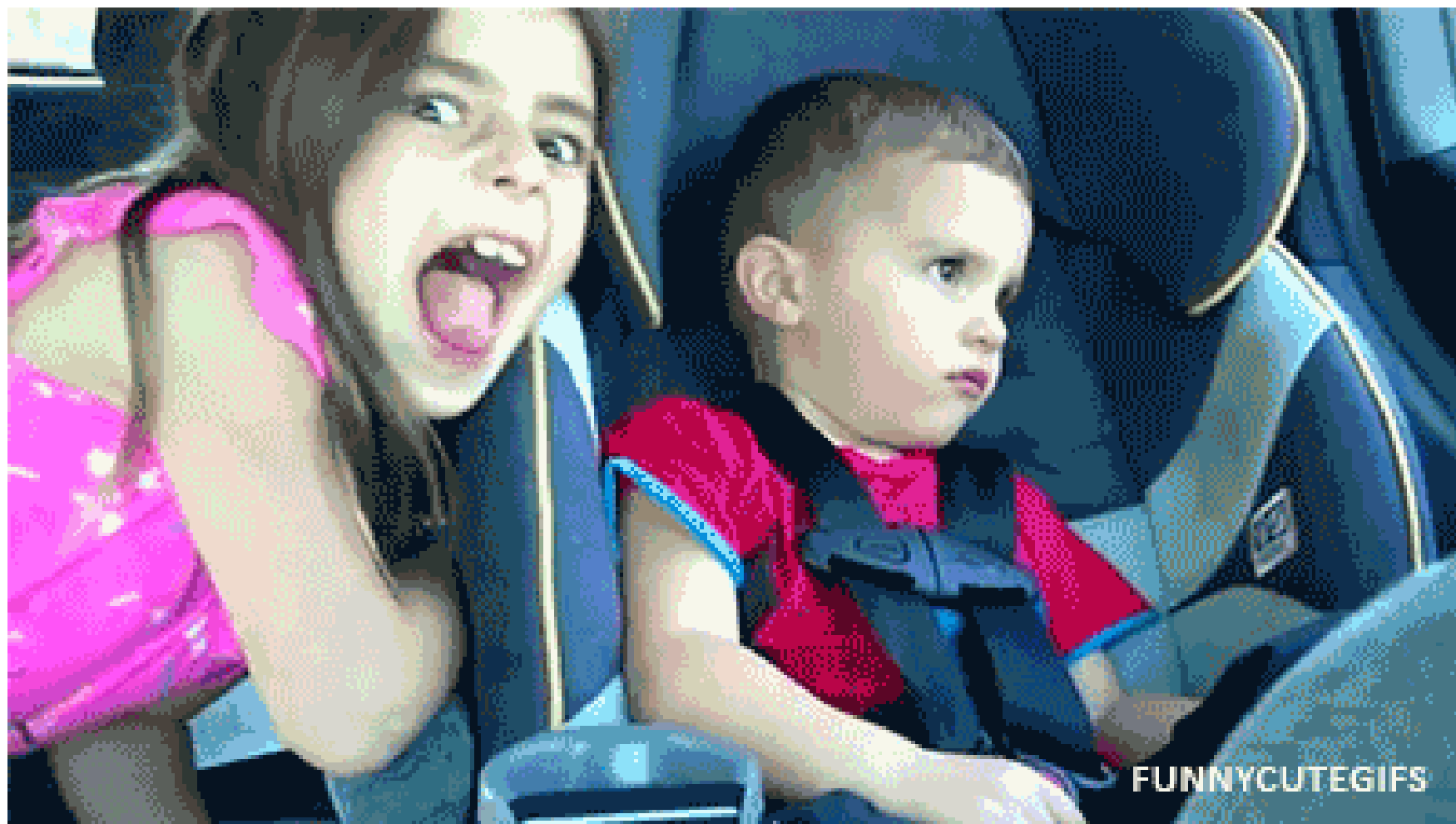
Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Развитие **отношений** в совместной деятельности



Один день мальчика – «**микрофазы**» и «**микроризисы**» развития совместной деятельности



Один день девочки – «**микрофазы**» и «**микроризисы**» развития совместной деятельности



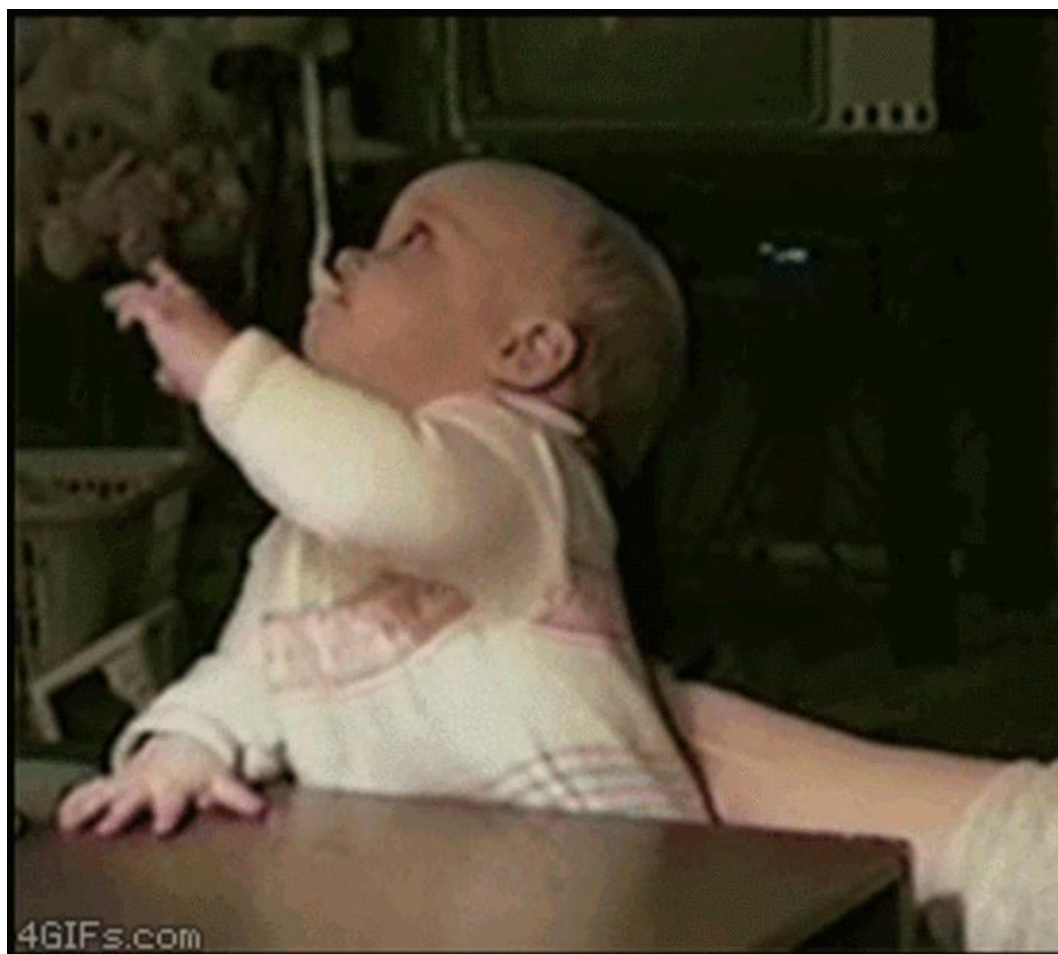
Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности

ГМФАЧ



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Развитие **способов** совместной деятельности



Метод «3П-реабилитации»



Авторы этой книги:

- хирурги и сурдологи - пионеры применения высокотехнологичного метода КИ в России, а также
- психологи и сурдопедагоги – авторы метода «3П-реабилитации»,
в том числе наши коллеги
О.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина,
Н.Н. Малофеев, А.И.Сатаева,
М.Р. Хайдарпашич, и др.

Метод «ЗП-реабилитации»

«Три пэ – реабилитация» - это

«Перестройка взаимодействия ребенка с КИ с семьей на новой сенсорной основе.

Проживание на новой сенсорной основе тех этапов раннего онтогенеза, что были прожиты ребенком и его семьей в условиях глухоты.

Перевод ребенка с КИ на путь естественного развития, типичного для нормально слышащих детей».

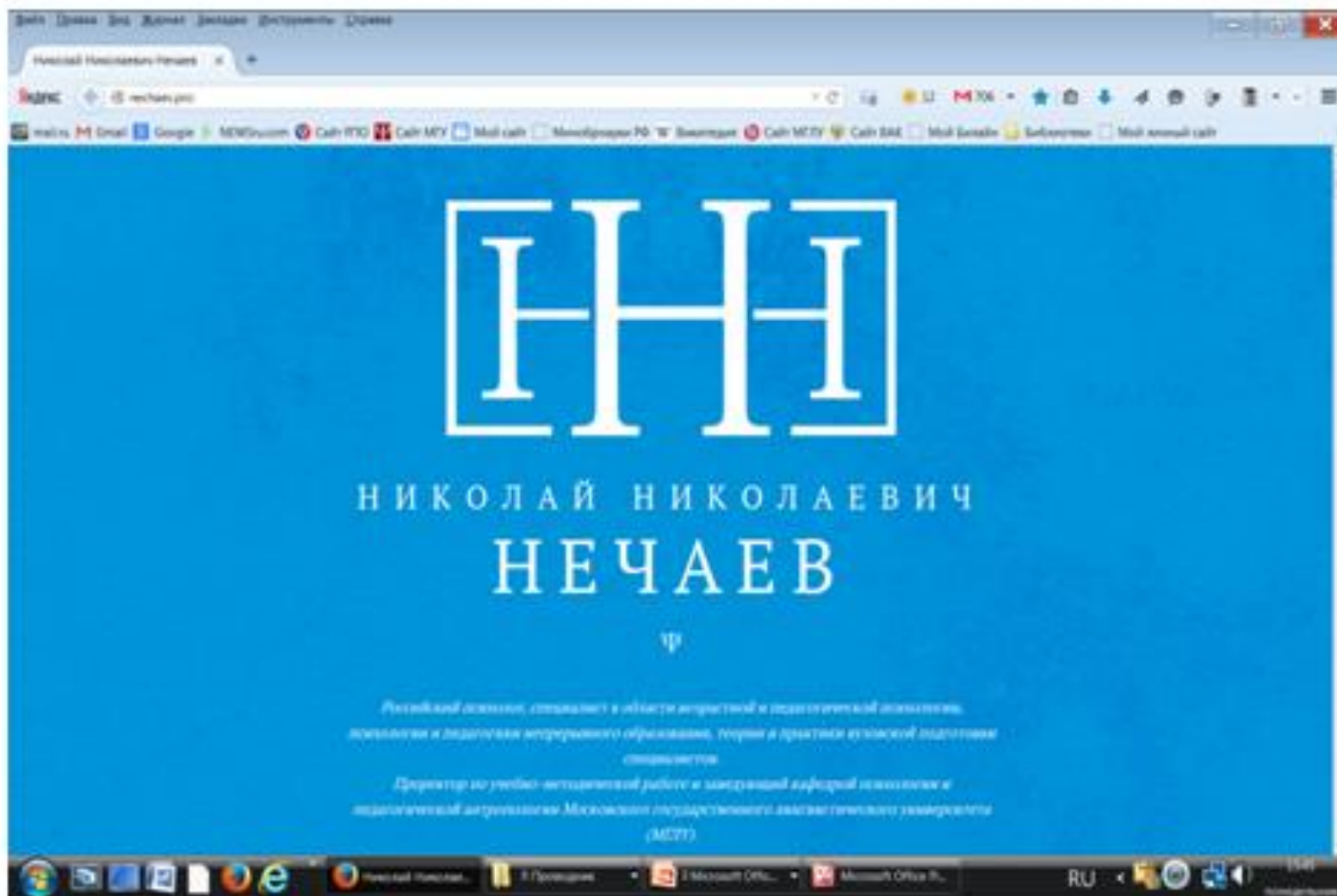
О.И. Кукушкина, О.Л. Гончарова «ЗП-реабилитация» детей с КИ.
Основные положения и отличия от «слухо-речевой реабилитации».
Альманах №30. ИКП Российской академии образования, М., 2017

**Возможности развития
безграничны?**

HilariousGifs.com







[Мой сайт – <http://nechaev.pro/>]

СПАСИБО ЗА ВНИМАНИЕ