

**В.Г.Васильев\***

## **РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ И ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Анализ проблематики, поиск «разрывов», порождающих проблемы, во многом определяют целеполагание и направления развития проекта. Что же происходит, на наш взгляд, в практике обучения и реабилитации детей с задержкой психического развития? Как правило, все проблемы таких детей в школе связаны с тем, что уровень требований социальных практик, в том числе учебного процесса, не соответствует (выше) уровню психического развития детей. Отсюда отставание в обучении, замкнутость, «выпадение» из групповой деятельности и т.д. Этот разрыв, как правило, ликвидируется построением такой «социальной ситуации развития» ребенка (Л. С. Выготский), где требования социума совпадают с возможностями ребенка. Но такое приведение в соответствие повышением внимания врачей и психологов, работой логопедов и дефектологов, малым числом детей в классе, растянутым сроком обучения, негативным отношением детей и взрослых к «этим классам» выделяет данных детей среди других, фактически институционализируя задержку развития детей. Все это приводит к возможности постепенного осознания этими детьми своей ущербности, формирует к подростковому возрасту (и в нем) различные комплексы, агрессию к окружающим и негативизм.

---

\* © В.Г. Васильев, Красноярский государственный университет, 2006.

Этот разрыв между необходимостью приведения в соответствие уровня развития детей и требований социальных практик, неспособность общества ликвидировать негативные последствия такого «приведения» порождает проблемы реабилитации и разные подходы к их решению. Одни «учат» таких детей вместе со всеми, надеясь, что «нормальные» дети поведут их за собой. Другие создают специальные школы, классы, программы. Понятно, что благодаря усилиям души и сердца педагога, благодаря профессионализму специалистов, и в том и в другом случае мы можем получать хорошие результаты. Именно постоянный поиск «золотой середины», постоянное балансирование на гранях указанного разрыва есть основной механизм развития коррекционной педагогики. Куда же в этой ситуации направлены наши усилия?

Вернемся к социальной ситуации развития (Л. С. Выготский). Это такая система отношений в обществе, включающая отношения ребенка с этим обществом, в которой происходит (наиболее продуктивное) развитие ребенка. Другими словами, это такая диалектическая связь психики и социальной деятельности ребенка, в которой деятельность обеспечена теми психическими новообразованиями, функциями, которые в этой деятельности и становятся (т.е. превращаются в способности ребенка). Тезис Л. С. Выготского «обучение ведет за собой развитие», говорит о том, что социальная ситуация развития может быть выстроена (создана) искусственно и поэтому может быть управляемой.

Обсуждая ту или иную программу, план или проект коррекционной работы, мы всякий раз имеем дело с развернутой во времени моделью социальной ситуации развития, точнее с процессами разворачивания и процессами переходов от одной локальной социальной ситуации развития к другой. Этот процесс я бы так и назвал: «процесс социального развития ребенка», а социальные ситуации развития являются его единицами (вехами переходов).

Таким образом, объектом нашего исследования, объектом преобразования служит процесс социального развития ребенка, а предметом – педагогическая компонента процесса социального развития ребенка, связанного с реабилитационной практикой в начальной школе, с коррекцией детей, имеющих задержку психического развития.

В нашей стране и за рубежом накоплен огромный научный и практический опыт коррекционной работы, поэтому наша цель – создание такого проекта и такой программы его практической реализации, которые бы позволили сделать процесс социального развития ребенка с отклонениями в развитии оптимальным.

При этом важно выделить условия (отношения), которые при этом преобразовании объекта не меняются, сохраняют его как систему. Мы выделяем три отношения:

рамка, которая задается социальной задачей реабилитации детей;

как бы не менялся процесс социального развития, структурно он всегда состоит из сменяющих друг друга социальных ситуаций развития;

центральным отношением социальной ситуации развития является само развитие, мы его понимаем предельно напряженно, как в [2].

Потеря, изменение рамки приводят к смене контекста и смысла деятельности. Мы можем менять типы социальной ситуации развития (ССР), темп их смены и другое, но саму ее как единицу развития должны сохранить. Мы можем менять темпы, направление развития, типы психических преобразований, но само отношение развития (идею развития) должны сохранить, иначе разрушим социальную ситуацию развития.

Эти отношения задают системные ограничения проектному преобразованию.

Прожектирование, построение гипотезы, постановка задач

Обнаруженные нами системные ограничения позволяют сузить направление поиска, выдвинуть ряд гипотез и поставить задачи для их проверки.

Сегодняшняя образовательная практика показывает, что наиболее остро проблема детей с задержкой психического развития касается начальной и средней школ. Мы в своих исследованиях пока ограничиваемся младшим школьным возрастом. И это связано не только с остротой проблематики, но и с выбором педагогической технологии. Анализ существующих педагогических систем показывает, что наиболее точно и психологически обоснованно ставит задачу развития психических новообразований система развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, причем реализует ее наиболее продуктивно в начальной школе. Этот же анализ позволяет утверждать, что уровень требований к первокласснику в любой системе обучения превышает средний уровень развития детей с задержкой психического развития, что лишает их возможности быть успешными, а это есть прямое нарушение права ребенка на нормальную жизнь.

Поэтому мы выдвигаем две гипотезы.

1. Наиболее успешным, наиболее продуктивным процессом реабилитации детей с задержкой психического развития в начальной школе будет тогда, когда такие дети выделяются в отдельные классы (хотя бы первые два года).

2. Если сумеет адаптировать систему Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова к обучению детей с задержкой психического развития без потери главной цели – развития теоретического мышления, то само развитие мышления может выступить главным и наиболее эффективным компенсаторным механизмом в ликвидации задержки.

В дошкольном возрасте, когда ребенок строит свое отношение к миру через маму (значимый взрослый), а ведущая деятельность – игровая, видимо, высокий интеллектуальный и психологический уровень игры будет благоприятно сказываться на развитии ребенка.

В младшей же школе, когда учитель как значимый взрослый есть главный посредник между ребенком и миром, когда возникает функция оценки и самооценки ведущей и социально значимой деятельности – учебы, в целях более комфортного и успешного пребывания в школе, следует формировать классы по уровню готовности детей к школе. Но следует понимать, что все наши «учительские» ухищрения будут разоблачены ребенком к началу подросткового возраста, что срок нашего действия – два – три года, а далее мы должны предоставить разнообразные, но равные шансы и отношение каждому ребенку.

Относительно второй гипотезы мы можем поставить конкретные задачи.

1. Какие требования выдвигает система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова для ее освоения?
2. Что есть готовность детей к освоению системы развивающего обучения?
3. Если ребенок не готов к школе, что он должен делать в школе с первого сентября?

О решении задач

Многочисленные исследования и практические разработки, связанные с развитием в дошкольном возрасте, с готовностью ребенка к школе, исследования способностей, на которых может быть развернута учебная деятельность с первичных (предметно-чувственных) ее форм до знаковых опосредствований, все, что посвящено появлению и становлению психических новообразований в игровой деятельности, требует иного (нового) понимания и обобщения (позиции), когда встречаешься с детьми, имеющими отклонения в развитии. С нашей точки зрения, такую теоретическую позицию в культурно-исторической теории может задать понимание связей, отношений и закономерностей экстерниоризационных и интериоризационных процессов [ 1, 2, 3, 4, 5 ]. Модельно эти противоречивые отношения удерживаются двумя «хронотопами» (пространственно-временными категориями): внешним (реальным) и внутренним (психологическим) [ 3 ], «мост» между которыми удерживается мышлением [ 6 ].

Противоречивость отношений между этими пространствами может быть продемонстрирована разными подходами к проблеме о первичности внешней и внутренней природы предметных действий. «В своем широком аспекте это одна из главных проблем генетической психологии – проблема превращения внешних действий во внутренние умственные процессы, проблема их интериоризации», - пишет А.Н.Леонтьев [ 7 ] (см. так же А.Н.Ждан [ 8 ]). «Между прочим, психологию должна бы больше волновать обратная проблема. Как внутри, в идеальном плане рождаются новые формы предметной деятельности. Эта действительная загадка и тайна...», - считает В.П.Зинченко [ 3 ]. Суть, видимо, в том, что при моделировании реально протекающих процессов психического развития человека в разных «хронотопах» мы получаем противоположные логики и разнонаправленное время (см., например, [ 5 ]). Гениальность Л.С.Выготского в том и состоит, что он увидел и оформил эту вторую логику как процесс «интериоризации». «Для обсуждения слова и дела важно не столько то, что в начале, а что в конце, а то, что в рассуждении Л.С.Выготского слово (мысль) и дело (действие) выступают на равных и борьба между ними происходит на равных. Отношения эти далеко не эпические, скорее драматические, а то и трагические» ([ 3 ]).

Именно так понимаемое взаимодействие внутреннего и внешнего планов действия ребенка позволило нам при анализе отношений между продуктивным воображением [ 9 ] и учебной деятельностью, при анализе зоны ближайшего развития ребенка как становящейся способности выполнения системы учебных действий [ 2, с.159 ] выделить базис для формирования системы новообразований для готовности детей к задержкой психического развития к овладению ими учебной деятельностью.

Этот базис выглядит следующим образом:

Продуктивное воображение.

Развитая мелкая и крупная моторика вплоть до способности «предметным действием вскрывать содержание изучаемого объекта» (В.В.Давыдов).

Сравнительная рефлексия (способность к классификации).

Определенный уровень коммуникативных способностей:

развитая речь;

умение задать и ответить на вопрос;

действовать по словесной инструкции;

создавать словесную инструкцию, вплоть до способности создавать обобщенную инструкцию по отдельному действию.

Полагая эту систему сначала как цель, а затем как средство обучения и опираясь на шестилетний опыт работы с детьми с задержкой психического развития по системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова, мы можем разрабатывать стратегию коррекционной работы в начальной школе.

Но прежде чем приступать к описанию этой стратегии, положим в ее основание четыре главных принципа. Первые два следуют из представлений Л.С.Выготского об основаниях дефектологии (см., например, [ 10 ]). Третий отражает нашу гипотезу о ведущем компенсаторном механизме коррекционной работы, основанную на высказывании П.Г.Щедровицкого, что развиваться может только мышление и ничто другое, и именно поэтому нельзя превратить другие процессы в цель развивающей педагогики [ 11 ]. Четвертый определяет метод работы педагога с детьми.

Первый принцип. С самого начала и навсегда для нас ребенок с задержкой психического развития – нормальный ребенок, имеющий право на продуктивную и успешную жизнь и деятельность.

Второй принцип. Вектор развития (темпы развития) ребенка с задержкой психического развития потенциально выше, чем у обычных детей. Сам организм человека с «дефектом» ищет дополнительные компенсаторные механизмы в социальной ситуации развития. И, значит, такой человек всегда волево напряжен, собран, готов к поиску. Задача педагога – обнаружить эти дополнительные ресурсы и найти способ их мобилизации во благо ребенка.

Третий принцип. Основным компенсаторным механизмом для детей с отклонениями в развитии на протяжении 3-4 лет в начальной школе мы признаем мышление. Именно в деятельностных актах развития психики мышление выступает связкой и средством развития внешнего и внутреннего планов.

Четвертый принцип. В начальной школе возможно и целесообразно выделять детей с задержкой психического развития в отдельные классы. Основной метод работы педагога с такими детьми проектный, адаптирующий систему развивающего обучения к таким классам, а контрольные классы – это лучшие классы, обучающиеся по системе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова.

Поэтапно стратегия выглядит так.

Первый этап (первое полугодие). Формирование предпосылок учебной деятельности. Опыт показывает (см., например, [12]), что прямое включение детей в учебную деятельность весьма проблематично. Требуется специальная работа по формированию в зоне ближайшего развития указанных выше новообразований как основы овладения учебной деятельностью. Для этих целей коллектив школы №81 г. Красноярск разработал специальный учебник для детей и рекомендации его использования.

В качестве ресурса развития может выступать фактор школы. Ребенок с задержкой психического развития еще не готов к школе, а в школу уже пришел (и ходит каждый день). Поэтому индивидуальный и событийный характер деятельности по реализации идеальных форм (пусть неполных и отрывочных) при посредничестве учителя позволяет ему «ускоренно» преодолевать этап подготовки к школе.

Второй этап (полтора года). Постепенный выход на «норму» (по темпу, по скорости) освоения системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, то есть сначала очень и очень медленно - «ползком», затем постепенно ускоряясь. Учебные материалы – обычные для нормально развивающихся детей. Особенностью обучения и разработки методических материалов является построение промежуточных учебных действий при решении учебных задач. То есть переход от одного учебного действия к другому (в системе учебных действий [2]) предполагает для детей с задержкой психического развития специальные промежуточные действия, связанные:

- с сюжетно-ролевыми действиями в «слабо» учебной ситуации;
- с выстраиванием коммуникации деятельности;
- с предметным и наглядным моделированием (см. [12]).

Третий этап (год или два). Нормальное прохождение развивающего обучения по программе 1 – 3 или 1 – 4 с максимальным использованием дополнительных занятий в группе продленного дня и часы индивидуальных консультаций. Понятно, что помимо учебной работы, связанной с развивающим обучением, мы должны выстраивать работу по разворачиванию системы культурных социальных практик с целью вхождения детей из коррекционных классов в среду сверстников. Обязательным является проведение совместных уроков с нормальными (контрольными) классами развивающего обучения по специально разработанной для этого технологии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. -М.: Педагогика, 1982-1984.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. -М.: Интор, 1996.
3. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопр. психол. -1996. -№ 5,6.
4. Орлов А.Б. Только ли интериоризация? // Вопр. психол. -1990. -№ 3.
5. Васильев В.Г. Развивающее обучение и процесс интериоризации: Материалы научно-практ. конференции «Педагогика развития». -Красноярск, 1996.
6. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности - системно-структурное строение, смысл и содержание // Избранные труды. -М., 1995. -С. 281 - 298.
7. Леонтьев А.Н. Обучение как проблема психологии // Вопр. психол. -1957. -№1.
8. Ждан А.Н. К исторической реконструкции психологических основ развивающего обучения // Вопр. психол. -2000. -№ 6.
9. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопр. психол. -1997. -№ 1.
10. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и современная психология. М: Изд-во МГУ, 1986.
11. Щедровицкий П.Г. Проблема содержания в теории обучения и в современных образовательных практиках // Материалы конференции «Педагогика развития: содержание образования как проблема». – Красноярск, 1999.



12. Гомзяков В.Г., Миннибаева Г.Р., Рукосуева О.Ю. Психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития. // Сборник методических рекомендаций для учителей начальной школы Управление образования. -Красноярск, 1999.

В.С. Ефимов, А.В. Лаптева\*

## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ОДНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В настоящей работе представлено устройство специальной образовательной действительности, обеспечивающее «шаг развития» старшекласников. «Шаг развития» есть определенное, устойчивое изменение сознания детей, проявляющееся в смене отношения к окружающему миру, к самому себе и другим людям, в изменении уровня их самостоятельности и активности. Описываемый психолого-педагогический эксперимент находится в стадии реализации, поэтому основное внимание в работе будет уделено описанию концепции и проекта эксперимента.

С формально-организационной точки зрения Школа развития представляет собой интенсивный интеллектуальный цикл, проводимый в течение одной-трех недель в режиме полного погружения (с выездом в профилакторий, на базу отдыха и т.д.). Число участников интенсивного цикла составляет от 20 до 70 школьников девяти-одиннадцатых классов и 6-20 членов педагогической команды - преподавателей и студентов психолого-педагогического факультета Красноярского госуниверситета.

### Введение

Одним из самых популярных терминов в педагогических разработках последних тридцати лет оказывается «развитие»: педагогика переориентировалась с обучения, формирования знаний, умений и навыков на «развитие» («психики», «мышления», «понятий», «личности» и т.д.). Вместе с тем, система категорий и понятий, позволяющих реализовать идею развития в предметных моделях психологии, находится до сих пор в стадии первичной разработки (Б.Эльконин). Как следствие, образовательные проекты, ориентированные на развитие, вынуждены использовать либо до-понятийные интуиции «развития», либо «рамочные» представления философии и философии образования.

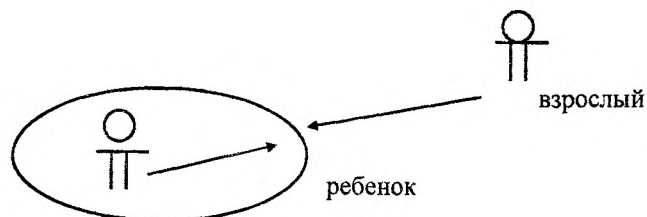
Концепты «развития» в философии образования могут быть представлены тремя основными схемами:

А. Развитие как формирование.



(Образец: «Развитие определяется усвоением общих способов действия в некоторой области» – В.В.Давыдов [1])

Б. Развитие как культивирование — «прочитывание» активности ребенка как потенциальной формы, оформление.



\* © В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, Красноярский государственный университет, 2006.