**Дидактические принципы развивающего обучения В.В. Давыдова[[1]](#footnote-1)**

«Сформулируем кратко характеристики возможных новых дидактических принципов как следствий теории учебной деятельности.

Конечно, во всем преподавании должна сохраняться связь и преемственность, но это должна быть связь качественно различных стадий обучения – как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям. Необходимо, чтобы с приходом в школу ребенок отчетливо ощущал новизну и своеобразие тех понятий, которые он теперь получает в отличие от дошкольного опыта. Это теоретические понятия, и обращаться с ними нужно как-то иначе, чем со значениями слов «дом» или «улица».

С переходом детей в последующие классы следует качественно изменить содержание учебных курсов и методы обучения (например, вводить аксиоматический метод изложения, исследовательский подход к материалу и т.п.). В старших классах форма и содержание знаний, а также условия их усвоения должны иметь принципиально иную организацию. Не количественные, а качественные различия отдельных стадий преподавания должны лежать в основе целостной системы среднего образования (связь качественно различного – это и есть подлинная диалектика развития).

Принцип доступности необходимо преобразовать в принцип развивающего обучения, т.е. в такое построение обучения, при котором можно управлять темпами и содержанием психического развития школьников. Подобное обучение должно «вести за собой» развитие, внутри себя создавать условия и предпосылки психического развития.

Традиционно толкуемому принципу сознательности целесообразно предпочесть принцип деятельности, понимаемой как основа и средство построения, сохранения и применения знаний. «Сознательность» может быть реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняют условия их происхождения. А это возможно лишь при выполнении детьми тех специфических действий преобразования учебного материала, благодаря которым моделируются и воссоздаются внутренние свойства объекта, становящиеся содержанием понятия. Именно такие действия, выявляющие и строящие всеобщее существенное отношение объектов, служат источником теоретических абстракций, обобщений и  
понятий (иначе говоря, теоретических знаний).

Последовательное проведение в обучении принципа деятельности позволяет преодолеть односторонний сенсуализм (при этом сохраняя чувственную основу знаний) и ассоцианизм. Знания, приоритет в процессе деятельности в форме теоретических понятий, по сути дела отражают внутренние качества предметов и обеспечивают необходимую ориентировку на них при решении практических задач.

Принципу наглядности следует противопоставить принцип предметности, т.е. точное указание тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, вычленить содержание будущего понятия, c другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Сами модели могут быть материальными, графическими, буквенно-словесными. Как показывают исследования, психологу и дидакту порой очень трудно определить те конкретные действия, которые открывают содержание понятий, а также ту конкретную форму модели, в которой наиболее целесообразно изобразить это содержание с целью дальнейшего изучения его общих свойств.

Если принцип наглядности в обучении диктует переход от частного к общему, то принцип предметности фиксирует возможность открытия учащимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы последующего выведения его частных проявлений. Утверждается необходимость перехода от всеобщего к частному. Правда, само всеобщее понимается при этом как генетически исходная связь изучаемой системы, которая в своем развитии и дифференциации порождает  
всю ее конкретность. Такое всеобщее надо отличать от формальной одинаковости, выделяемой в эмпирическом понятии.

Правомерен вопрос – можно ли реализовать новые принципы обучения в школьной практике? Опыт нашего длительного комплексного исследования свидетельствует, что это возможно, но при особой организации учебно-воспитательного процесса. Такая организация связана с осуществлением детьми усвоения знаний и умений в форме учебной деятельности, развертывающейся на основе особых учебных предметов. Реализация всего этого предполагает качественное изменение содержания и методов обучения, а затем и проверку психолого-педагогической эффективности усвоения материала экспериментальных учебных предметов, что, в свою очередь, невозможно без экспериментального обучения» [C. 280-282].

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 – 544с. [↑](#footnote-ref-1)