

Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы

Эльконин Б.Д.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

Описываются основные этапы и переходы в развертывании Учебной Деятельности, рассматриваемой в рамках представлений Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова о смысле и содержании обучения. Развертывание обучения описывается как развертывание совокупного действия учителя и учеников — как Посредническое Действие. Центральное для системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова представление об Учебной Задаче как основе построения общего способа действия понимается и как исток мотивации обучения. Она представляется как явственность противопоставления поиска способа действия (возможных опор действия) и непосредственного достижения результата, т.е. противопоставления рассмотрения (ситуации) и прямого достижения (результата), а тем самым противопоставления интригующего (интересного) и требуемого. Рассматривается эволюция действия моделирования как эволюция знакового опосредствования ученической активности. Модель эволюционирует от понимания и построения ее устройства к приданию ей функции средства выполнения действия. В функции средства она становится ресурсом возможного действия, и именно так опыт действующего выступает для самого ученика. Развертывание учебной задачи и моделирования осмысливается как соотнесение функционального генеза и онтогенеза.

Ключевые слова: посредническое действие, учебная задача, мотив как вызов, моделирование, эволюция моделирования, соотношение функционального генеза и онтогенеза.

Для цитаты: Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>

Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives

Boris D. Elkonin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

CC BY-NC

The paper describes the main stages and transitions in the unfolding of the Learning Activity which is reviewed within the framework of D.B. Elkonin and V.V. Davydov's concepts about the meaning and content of education. The unfolding of teaching/learning is explained through the emergence of a joint action of teacher and students, that is, the Mediative Action. The concept of the Learning Task as a basis for constructing the general method of action, central to the system of D.B. Elkonin and V.V. Davydov, is also considered as a source of learning motivation. The learning task is seen as the distinct opposition between the search for the method of acting (possible scaffolds of acting) and the very achievement of the result, i.e. the opposition between the consideration (of situation) and the immediate achievement (of result), and, therefore, the opposition between the intriguing (interesting) and the required. The paper also focuses on the evolution of modeling as the evolution of sign mediation in the student's activity. As the student progresses from understanding and configuring the model to using it as a means of acting, the model evolves. Having gained the function of the means, the model becomes a resource of possible action, and that is how the experience of acting appears before the student him/herself. The unfolding of the learning task and modeling is conceptualized as the correlation between functional genesis and ontogenesis.

Keywords: mediative action, learning task, motive as challenge, modeling, evolution of modeling, functional genesis/ontogenesis correlation.

For citation: Elkonin B.D. Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403> (In Russ.)

*«Я всю свою научную жизнь занимаюсь достаточно сложной проблематикой именно учебной деятельности. Термин гуляет, его используют многие люди, но, во-первых, «деятельность» употребляется только как термин, а не в качестве какого-нибудь серьезного понятия в русле той или иной конкретной теории. Во-вторых, «учебность» — это просто «ходульное» слово, которое может употреблять каждый — от профессора до ученика. За этим не лежит никакого реального смысла. Поэтому, когда вы сталкиваетесь с термином **учебная деятельность** (выделено автором), остерегайтесь. Я, сталкиваясь с этим термином, не читаю ничего дальше, если не сказано, откуда это произошло».*

(В.В. Давыдов) [11, с. 7].

1. Позиция

Рассмотрение теории Учебной Деятельности (УД) я буду вести из ракурса Психологии Развития, понятой и выстроенной в русле Культурно-исторического подхода. Подобное рассмотрение предполагает, во-первых, представление о том, что развивается, т.е. о единице («молекуле») развития [27], и, во-вторых, о Событиях, переходах в ее разворачивании, требующих преобразования ее строения [28].

Полагаю, что единицей развития является *Посредническое Действие* (ПД) — совокупное¹ действие взрослого и ребенка, в котором взрослый инициирует построение ребенком опор и образа поля своей активности, т.е. инициирует ее опосредствование, придавая активности *форму* совместного Действия, в которой *связаны* мотивы, возможные результаты и способы их достижения [28].

¹ Термин Д.Б. Эльконина.

В отношении формирования и развития УД сказанное предполагает определенные требования к их трактовке. Формирование учебного действия необходимо понять как ОДНО совокупное действие учителя и ученика (группы учеников), а не как два «отдельных» действия ученика и учителя («педагогического действия» и «ученического действия»). Подобное понимание требует мысленного и реального преодоления негласных установок (институциональных предписаний) «школьности» и выделения *условий* связности учительской и ученической *позиций* (а не ролей) — выделения *ситуаций*, в которых и тот, и другой становятся Субъектами *общего* действия.

Придание активности формы действия — формирование действия — в культурно-исторической и деятельностной психологии исследовалось в двух разных хронотопах (разных «картах» и «картинах»): в функциональном генезе (актуалгенезе) и онтогенезе. Соответственно, по-разному трактовалось *место* формирующегося действия, — то, *каким образом* и *при каких условиях* развертывание действия есть Событие онтогенеза. По Д.Б. Эльконину, вопрос о связности функционального генеза (формирования) и онтогенеза является *ключевым* для современной культурно-исторической концепции [31]. Понятно, что этот вопрос является ключевым и для разработанной Д.Б. Эльконым и В.В. Давыдовым теории и практики УД. Учитывая его, нельзя понимать систему Развивающего Обучения (РО) как последовательность («цепочку»), пусть и «правильных» формирований.

В соответствии со сказанным тема Интериоризации должна трактоваться не лишь как переход «внешнего действия» во «внутренний

план», но сам этот переход должен быть понят как изменение *пространства возможностей* действия — поля дальнейшего продвижения действующих. Говоря словами В.П. Зинченко, надо указывать на то, что «*выращивается* во *вращивании*» [14; 15] — указывать на то, какая новая форма Субъектности соучастников действия (учителя и ученика) *выращивается* в УД.

2. Учебная задача (УЗ)

Понятие УЗ в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова содержит два акцента (две фокусировки). *Во-первых*, УЗ строится как *преодоление* («отрицание»²) попыток решения конкретно-практической задачи, преодоление попыток непосредственного достижения результата. *Во-вторых*, в этом преодолении строится *общий способ действия*. Подчеркиваю специально: *общий способ* строится именно в *преодолении* непосредственно-результативной формы действия, а не «параллельно» и «рядом» с ней³. УЗ предполагает *переход* от непосредственных проб и ошибок в достижении результата к специальному построению (совместно с учителем и другими детьми) опор возможного действия (его ориентировочной основы). Лишь в таком переходе-преодолении само возможное действие, а не только требуемый результат становится объектом рассмотрения, т.е. действие *переакцентируется*, *переосмысливается*. Такова *интрига* УЗ и в той мере, в какой эта интрига вовлекает ученика и чувствуется им, он преобразует *собственный опыт*, т.е. переходит к фактической работе с собственным опытом — учится [32]. В переходе-переосмыслении своей активности как Акте, Событии «входа» в учение ребенок преобразует непосредственное достижение в *рассмотрение*⁴

² Слово «отрицание» здесь приводится в гегелевском смысле — как выявление («не ЭТО»), а не «устранение» отрицаемого.

³ Здесь уместно вспомнить тезис Л.С. Выготского о *преодолении фабулы в сюжете* как истоке смысла художественного произведения [5]. По аналогии можно сказать, что непосредственное достижение результата — фабула действия, а построение способа действия — его сюжет.

⁴ Согласно работам Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман [1; 2], продолжающих исследования по формированию *условной позиции* [32, с. 502], [33, с. 278—232] в актах знакового опосредствования и в построении УД, переход к *рассмотрению* действия и его объекта строится как переход от ролевого (игрового) к позиционному способу видения.

его возможностей — **мышление**. *Противопоставление* ориентировки и исполнения (в отличие от их «рядоположения») — главная задача совокупного действия ученика и учителя в обучении⁵.

В УД собственно ориентировка есть построение и развертывание *общего* способа действия — способа решения *класса* задач [13]. Соответственно, программы РО выстроены как конкретизация выделенного в УЗ основания (существенного отношения) — выстроены в логике восхождения от абстрактного к конкретному [13]. Таково движение в *понятии* и, соответственно, именно это движение является содержанием учебных предметов — содержанием обучения в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова⁶.

В младшей школе *искомым* в построении общего способа действия является тот «инструмент», средство, с помощью которого выделяются носители существенного отношения класса объектов — его единицы⁷ (в терминах Л.С. Выготского — «молекулы» [6]). Таковы, например, мерки (разные для разных величин) при введении (первоначальном «обнаружении») понятия числа — переходе от величин к числам как общему способу соотнесения величин. Поиск, опробование и обнаружение средств выделения единиц класса объектов — основная задача Посреднического Действия — совместного действия учителя и детей. Лишь в развертывании этой задачи строится *переход* от результативного к собственно учебному действию — Событие УД.

Нетрудно заметить, что в своей полноте УЗ осуществляется как *задача на опосредствование*. Перед взрослым (учителем) стоит задача **инициации** опосредствования, инициации *поиска и опробования* средства. Подобная ситуация отличается от ситуации инструктивного введения («вклинивания») средства в активность ребенка⁸.

Развернутое выше представление о смысле УЗ, ее биполярности позволяет заметить еще один ее аспект, который пока остается латентным, не акцентируемым.

Построение общего способа действия представлялось, выражаясь языком Д.Б. Эльконина, «операционно-техническим аспектом» действия, а *не* его «мотивационно-смысловым» аспектом [32, с. 60—77]. Поэтому мотивы освоения способа (шире — «мотивы учения») мыслились как предшествующие освоению, как его «предпосылки». Если мотив представлять в структуре ПД, т.е. действительности, его надо представить как *способ вовлечения* в активность, как **Вызов**. При таком рассмотрении в качестве мотивирующей следует мыслить саму *ситуацию* вовлечения (вызова); в нашем случае — саму ситуацию УЗ. Два связанных полюса УЗ — устремленность к достижению (выполнению) и поиск-опробование-обнаружение средств-опор действия — в своей концентрации и кульминации суть **полимотивирующее** устройство ситуации взаимности учителя и ученика⁹. И тот, и другой находятся в «промежутке» между зовущим-требуемым — результатом — и зовущим-интересным (интригуя-

⁵ Не думаю, что для всех детей эта задача решается в хронологическом начале построения УД [20]. Разные дети «входят» в это противопоставление («отрицание-полагание») в разное время.

⁶ В требовании и задании распространения РО, его «массовизации» именно логика учебного предмета и введении общего способа действия, т.е. лишь один из акцентов УЗ выступил на первый план. Поэтому второй акцент — преодоление непосредственно-результативного действия — латентно представлялся как сам собою разумеющийся, не требующий специального внимания и усилий.

⁷ В теории П.Я. Гальперина таков 3-й тип ориентировки [7]. Однако он не представляется П.Я. Гальпериным и его последователями как *преодоление* проб и ошибок (1-го типа ориентировки). Впрочем, в работе о введении числа П.Я. Гальперин специально подчеркивает, что введение мерки содержит *отрицание* представления о единице как пред-данной отдельности.

⁸ Однако же это важное различие не было отмечено в концепции опосредствования. В экспериментах на опосредствование неплохо бы явственно различать эти разные задачи взрослого.

⁹ В упоминавшейся работе «Психология искусства» Л.С. Выготский писал о преодолении фабулы в сюжете как о «связке» двух противоположных аффектов, разряжающихся в катарсисе.

щим) — способом¹⁰. Допускаю, что именно так и строится — прочувствуется и отмечается самим действующим — мотив как жизненный Вызов. Замечу, что и А.Н. Леонтьев пишет об иерархичности развитой мотивационной сферы [16].

Сказанное о мотивации, содержащейся в полноте УЗ и удерживающей полноту ее развертывания, позволяет войти в онтогенетический ракурс рассмотрения смысла УД. Рассмотрение мотивационного аспекта УЗ позволяет допустить, что именно в мотивационном конфликте «встречаются» *мотив-смысл* и *способ* в онтогенетическом развертывании со-действия ребенка и взрослого, *именно здесь* хронотоп функционального генеза удерживается в хронотопе онтогенеза. Мотивационная «распорка» между требуемым и интригующим, оформляемая и удерживаемая в полноте УЗ, остается (в хорошем случае) на всю жизнь — на всю жизнь остается задача противо- и сопоставления требуемого и интересного; остается в той мере, в какой жизнь остается Событием Действия — Событием субъектности живущего.

В представленной аналитике УЗ латентно содержатся два важных допущения. *Во-первых*, рассуждения надо вести не только лишь о мотивации, вовлеченности ребенка (ученика), но и о мотивации, вовлеченности взрослого (учителя). Таково основание устройства ПД как *совокупного* действия. Необходимо понять во включенном наблюдении фактических действий учителя (а не только лишь в анкетах-расспросах), что вовлекает его в развертывание УД — что его интригует, а не лишь от него требуется. Полагаю, что учитель, действующий лишь «по требованию» авторских методичек и не видящий скрытой в них интриги (интриги РО), не сможет полно, без «симуляции» своей заинтересованности *разыграть* постановку и развертывание УЗ.

Во-вторых, речь идет именно о системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, а не об обучении «вообще». Тем самым утверждается, что полнота развертывания именно этой системы позволяет вести разговор о связности обучения (функционального генеза) и развития (онтогенеза). В традиционном обучении младших школьников именно извне требуемое, выраженное в отметке, является определяющим успех ребенка. Интересующее его, в хорошем случае, находится в «дополнительном» образовании — за пределами «основного» образовательного института; требуемое и интересующее живут в параллельных мирах. Система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, понятая в своей полноте, призвана пробудить и усилить вовлеченность ученика и учителя в само содержание действия в пределах «основной» образовательной институции.

3. Моделирование

Развертывание УЗ совершается в построении модели изучаемого объекта (слова, числа, природного явления и др.). Подобно тому, как «мысль совершается в слове» [6], понятие-обобщение совершается в модели. Модель — язык научного понятия.

Здесь уместен вопрос о том, что, какая реальность *требуется* моделирования для своего обнаружения¹¹. Вне этого вопроса есть риск догматически-правилосообразного представления системы РО.

Понятно, что для видения готовых, различных вещей схемы не нужны. Модель слова нужна в ситуациях его *изменений* [22, с. 291—307], а в модели числа удерживаются *изменения* величины [9]. Схема организма растения нужна там и тогда, когда возникает вопрос о существовании *переходов* в его жизни; например, ответе на вопрос о том, почему и как

¹⁰ В клиническом исследовании развертывания УД Г.А. Цукерман [22] можно найти факты подобного рассмотрения. Также и мне при посещениях уроков в некоторых школах РО довелось наблюдать как после звонка с урока — сигнала к завершению работы — группа детей остается у доски, рассматривая нарисованную схему и дискутируя о ее содержании. Работа не *требуется* (требуется ее прекратить), но ее содержание *интригует*.

¹¹ Сам этот вопрос ставится из требования логико-предметного анализа содержания строимого действия [17].

зеленый лист *становится* желтым и т.п. Обобщая, можно утверждать, что моделирование есть способ осмысления, выявления и воссоздания «внутренних форм»¹² самих преобразований, изменений, становлений — *переходов* в устройстве видимых вещей, — каковые переходы не явлены и не могут быть явлены в непосредственном видении.

В построении модели важно не только лишь само полагание ее устройства, но и преобразование построенной модели [13] — своеобразная «игра» с ее строением. Подобная «игра» есть оформление *значения* модели (знака) и должна проходить по принципу обратимости знаковой операции: рассмотрению сохранения-изменения обозначаемого (моделируемого) при изменениях обозначающего (моделирующего) и, наоборот — рассмотрению обозначающего (сохранения-изменения его устройства) при изменениях обозначаемого.

Мне довелось наблюдать, как для оформления схемы целого и части при решении текстовых задач дети, работавшие парами, варьировали саму схему, переставляя в ней обозначения данного и неизвестного («икса»), и в соответствии с этими вариациями составляли возможные тексты задач, каковые надо было составить из отдельных, выложенных на парте «кусочков-частей» ее текста. И наоборот: варьируя текст задачи, определяя и выстраивая ее вопрос, составляли соответствующие схемы, меняя места обозначений данных и неизвестного¹³.

Экспериментирование («игра») с моделью — необходимый момент в освоении моделирования. Таково опробование пределов осмысленности (значения) модели — опробование ее обобщенности. Лишь здесь и так обобщение может стать явным самим ученикам, а не лишь авторам и методистам РО. И главное: именно *испытание* обобщенности, экспериментирование с его пределами — ос-

новная *интрига* научного понятия — его Вызов. К слову сказать, на том занятии, которое я привел, детям было весело и интересно, они работали с удовольствием.

В формирующих экспериментах по построению и освоению понятия «величина» детьми 7-го и 8-го года жизни [26, с. 46—56] было важно, чтобы именно *разница* (соотношение) величин становилась *предметом* детского экспериментирования. Дети работали со специальной конструкцией («прибором»), на котором моделировали изменения, *переходы самих различий* двух величин (от больших и меньших различий к равенству и снова к различиям). Подобное экспериментирование с «живой» (меняющейся) моделью предшествовало решению трудной задачи, в которой требовалось по изменению разницы определить, что произошло с различающимися величинами [26, с. 46—47]. При решении этой задачи экспериментатору приходилось *указывать* на «прибор» как возможную подсказку, «помощник» в ее решении (указывать с разной степенью «напора»: одним было достаточно лишь намека, другим требовалось прямое указание). Сами дети пытались решать задачу «впрямую», не применяя по *собственной инициативе* конструкцию, моделирующую изменение разницы, как *средство* решения задачи. Самостоятельное и инициативное применение моделирования, т.е. использование моделей в функции средств решения задач и, следовательно, *инициативность в самом акте опосредствования* находится в Зоне Ближайшего Развития (ЗБР) первоклассников и второклассников системы РО. Моделирование как опосредствование остается интерпсихической формой действия.

В реализации концепции Подростковой школы РО [3] работа с моделями заняла центральное место. Придание модели *функции средства* действия являлось основной задачей построения обучения. При этом

¹² Термин Г. Шпета [25], «обыгранный» В.П. Зинченко в представлениях о «живом движении» и «живом действии» [14].

¹³ Занятие проходило в 4-ой четверти 1-го класса гимназии «Универс», оно проходило в логике проекта «Черновик» [19; 26, с. 29-42] и курировалось ключевыми участниками проекта — О.С. Островерх и О.И. Свиридовой. Вела занятие педагог РО высокой квалификации С.А. Лагутина.

моделирование должно было выступить не только в функции отражения существенных отношений рассматриваемых объектов, но и в функции «управления» процессами их изменений — полагания возможной динамики объектов и ее границ¹⁴. Таковы, например, географические карты («картографические модели» в курсе А.Б. Воронцова [4]). Особенно важны переходы карт, когда, например, по физической карте надо выстроить климатическую или наоборот — по климатической выстроить физическую. Сделать это — значит испытать и понять, как переходы ландшафта задают изменения климата или изменения климата стимулируют изменения ландшафта.

Мы (авторы концепции) полагали, что «переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ управления их «поведением» — центральное преобразование способа действия в подростковой школе развивающего обучения» [3, с. 17].

Предположение о возможности использования модели как средства самостоятельного продвижения в учебном предмете в основном подтвердилось. Вместе с тем оказалось, что учителю надо поменять и способ постановки задач ученикам. В опыте Е.В. Чудиновой (в курсе биологии) подобное изменение выступает как инициация «учебной пробы» [23]. Инициация учебной пробы предполагает задание, требующее некоего открытия (например, функциональной системы, обеспечивающей движение одноклеточного организма) или изобретения (принципиального устройства искусственной почки). При этом знания (модели) для этих изобретений и открытий формально имеются («пройдены»), но ученикам это не дано и им этого не говорят — ученики «не знают, Что они знают».

Работа с такого рода заданиями интригует подростков. Они инициативно возвращаются к уже пройденному (начинают заново просматривать ведущиеся ими справочники¹⁵), находят ту модель, которую считают в большей степени подходящей, и дополняют или преобразуют ее. Как пишет Е.В. Чудинова, модель становится ресурсом продвижения в учебном предмете и этот ресурс самостоятельно опробуется учеником на свою адекватность. Представленный материал позволяет утверждать, что именно здесь, в «учебной пробе», инициатива опосредствования переходит к ученику и строится интрапсихическая форма его (теперь уже — *его*) действия. Инициация опосредствования строится в пределах *общей* с педагогом задачи, осваиваемой из разных позиций и педагогом, и учеником¹⁶.

В одном из экспериментов на знаковое опосредствование мы с А.А. Егоровой [30, с. 233—252] также вышли на тему возвращения к предшествующему опыту — тему «ресурсности». Дети разных возрастов последовательно решали серию задач (от простых к сложным), в которых надо было определить форму непосредственно не видимого лабиринта с помощью движения шарика по нему и в опоре на знаки-названия лабиринтов. Форма лабиринта и знак-название усложнялись последовательно — сложные формы лабиринтов и их обозначения включали простые как свои элементы. Лишь начиная с 11—12 лет (с пятого класса)¹⁷ дети, затрудняясь в решении последующей задачи, *по собственной инициативе*, без указаний экспериментатора *возвращались* к предыдущим и далее опять переходили к решению последующих, более сложных. Таков, на мой взгляд, символ Нормы развертывания об-

¹⁴ Полагаю, что именно здесь представление о Рефлексивном Контроле как контроле ориентировки, а не исполнения действия, введенное В.В. Репкиным [20], выступает в своей полноте.

¹⁵ Справочник, создаваемый детьми и преобразуемый ими по ходу продвижения в предмете, является необходимым моментом обучения в курсе биологии, выстроенном Е.В. Чудиновой [24].

¹⁶ *Общность* задачи не следует понимать как ограничение требованиями одного человека активности другого, а надо понять как новую, еще недостаточно изученную форму совокупного действия (форму Посредничества). Так, например, когда я пишу эту статью, то понимаю, принимаю и вместе с тем интерпретирую, дополняю или преобразую задачи, поставленные Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, — *обращаюсь* к их мысли как Вызову. Интрапсихическую форму не следует представлять как «закупоренную» в индивидуальности.

¹⁷ Испытуемыми были ученики 91-ой школы разных возрастов (с 1-го по 10-й класс).

учения. Нормальное обучение движется не поступательно, а *возвратно-поступательно*, причем его возвратность инициируется самим учеником, а не требованием или подсказкой учителя. В освоении нового ранее «пройденное» *испытывается* на свою опорность, «средственность» и именно *здесь* осваивается. Такова развитая форма знакового опосредствования. Ее и надлежит строить (инициировать) в подростковой школе РО.

4. Завершенность РО

Выше было показано, что построение знания как теоретического обобщения (понятия) требует для себя превращения знания в средство, способ рассмотрения устройства переходов в разных реальностях и тем самым выявления существенных (сущностных) отношений, оснований этих реальностей. Предстоит понять то, куда ведет и может привести этот род знания в дальнейшем образовании, включающем и long life learning, т.е. понять, в чем его свершение. Сказанное имеет допущением то, что само по себе знание («знание о...») не является итогом обучения, если по ходу обучения и в дальнейшей жизни не реализуется и свершается в некоем Действии. В системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова знание строится как Модель объекта. Знание-мысль — это продуцирование моделей, продуцирование *средств, способов* видения и именно их преобразование. Резонно полагать, что знание-мысль *реализуется* в построении-преобразовании знаковых форм (схем, текстов, символов), создаваемых для рассмотрения разнообразных реальностей («очков», через которые они рассматриваются). Сказанное вводит размышление в контекст построения *Продуктивного Действия* — действия, в котором значение-смысл знака есть его Продукт¹⁸.

В своей полноте Продуктивное действие («открытие», «творение») свершается в связности двух Событий. Во-первых, в построении некоего произведения (значащего предмета) через *вынесение во вне и преодоление, преобразование форм предшествующего опыта*¹⁹ (образцов, неявно содержащих определенные модели). Во-вторых, в презентации, «публикации» сделанного. «Публикация» — рискованное испытание произведенного на его *значимость*. В связности двух Событий само Продуктивное Действие выступает как Акт Развития [29].

Во второй фазе подросткового возраста, когда определился «круг своих», продуцирование «захватывает» многих подростков (в необычном оформлении внешности, стихотворчестве и пр.). С появлением новых возможностей «публикации» (например, в социальных сетях) продуцирование «массовизируется» (разумеется, за счет редукции *преодоления* опыта и редукции требований к «новизне» продукта).

Сказанное подводит к предположению о том, что в последней трети школьного обучения по системе РО осмыслено *контрастное сочетание* двух форм действий — учебного и продуктивного. В продуктивном действии *произведенные* знаково-символические формы (модели, тексты) осмысляются и строятся как «открытия» подростков и юношей. Уже в проекте «Подростковая школа РО» инициировалось написание учениками *собственных* учебников и задачников. Однако же эти ученические продукты не «продюсировались» и не «публиковались» — оставалось не выявленным, заинтересовался ли кто-нибудь из подготовленными учебниками и задачниками и учится ли по ним.

Не готов утверждать, что инициация продуцирования — зона *ближайшего* развития

¹⁸ По Норме именно таково со-действие автора, методиста, учителя и ученика в РО. Более того, таким является умное, спонтанное со-действие родителя и ребенка в раннем детстве при построении-освоении значений слов, регулирующих детскую активность [28]. *Продуцирование значения-смысла* — успех опосредствования (ПД), существенно усложненный в художественных, философских и научных изысканиях и произведениях; поэтому именно там, а не в событиях повседневности продуцирование («творчество») замечается и примечается как некий эксклюзив.

¹⁹ В тексте Е.В. Чудиновой об учебной пробе акцентируется лишь «вынесение во вне» предшествующего опыта, но не его преодоление.

РО. Утверждаю лишь, что РО — *потенция* продуцирования и что именно в Продуктивном Действии РО завершается и совершается именно как *развивающее* — совершается в *преодолении* учебного действия в продуктивном, в инициативном *построении, произведении* понятной и иных форм.

5. Субъектность в обучении

В начале нашего обсуждения было сказано, что единицей развития в онтогенезе является Посредническое Действие — совокупное действие учеников и учителей. Именно это действие разворачивается (развивается) в Учебной Деятельности (системе РО). Однако же весь дальнейший текст «пронизывает» указание на то, что разворачивание УД приводит к возникновению новых форм Субъектности учеников. Уместен ли и здесь разговор о *развитии* самого ученика?

В попытке ответа на этот вопрос я солидаризуюсь с мыслями одной из малоизвестных статей В.В. Давыдова, которая называется «Соотношение понятий “формирование” и “развитие” психики» [12]. В ней В.В. Давыдов пишет: «Применение термина “психическое развитие” к отдельному человеку неправомерно, если отдавать себе отчет в значении этого термина и не стоять на позициях натуралистических теорий» [12, с. 38]. Далее В.В. Давыдов настаивает на том, что применительно к изменениям психики индивида уместен термин «формирование», который понимается как «... *всеобщая* форма объективного процесса становления индивида, вовсе не исключающая его *собственной* познавательной-волевой активности, его *собственной* ориентировочно-поисковой деятельности» [12, с. 39 (курсив автора)]. Я бы добавил: не просто «не исключающей»

собственной активности, а активно ее включающей. Итак, совокупное действие *развивается* и лишь в этом развитии субъектность *оформляется*, формируется (обретает форму — внутреннюю связность).

Еще одно «ходячее» представление о субъектности (а также психике и сознании) мешает соотнести ее формирование и онтогенез ПД. Это представление-допущение их «внутрииндивидуности». Здесь уместен афоризм Ф. Ницше, высказанный устами Заратустры: «Величие человека в том, что он мост, а не цель...» [18, с. 12]. Субъект действия — его «мост», *связующее*, опора его построения, а не лишь «носитель» интеллекта. Забота РО в том, чтобы интеллект человека стал связующим общее действие началом, а не лишь «закупоренной» в ученике его «принадлежностью».

Суждения о *развитии* ПД и *формировании* субъектности важны не сами по себе, а в контексте соотношения функционального генеза (формирования) и онтогенеза, какое соотношение, в свою очередь, есть способ понимания условий связности обучения и развития. Формирование, понятое как интериоризация, «включается» в развитие ПД в том случае, когда сформированные «умения» включаются в *преобразование формы и переосмысление действия*²⁰. Именно такими являются рассмотренные выше переходы от достижения результата к построению модели объекта (поля) действия, а далее — к испытанию возможностей модели, а затем — к превращению модели в обращенный другим продукт действия. Таковы переходы от непосредственно-результативного к учебному и далее — продуктивному действию — переходы в онтогенетическом разворачивании и свершении Учебной Деятельности.

Литература

1. Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80—91.
2. Бугрименко Е.А., Жедек П.С., Цукерман Г.А. Обучение чтению по букварю Д.Б. Эльконина.

Методическое пособие к букварю. М.: «Просвещение», 2003. 160 с.

3. Воронцов А.Б., Эльконин Б.Д., Нежнов П.Г., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова // Концепция развивающего

²⁰ Здесь и надо вспомнить слова В.П. Зинченко о «вращивании как выращивании».

- обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. С. 11—34.
4. Воронцов А.Б., Санина С.П. География // Концепция развивающего обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. С. 411—445.
 5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Издательство «Искусство», 1965. 379 с.
 6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1983. 502 с.
 7. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. Пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
 8. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 96—110.
 9. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика: учебник 1 класс. М.: Бином, 2019. 160 с.
 10. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 142 с.
 11. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998. 88 с.
 12. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // В сб. «Обучение и развитие». М.: Просвещение, 1966. С. 35—48.
 13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1966. 542 с.
 14. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета. М.: Изд-во УРАО, 2000. 209 с.
 15. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 18—44.
 16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательство политической литературы, 1975. 304 с.
 17. Магкаев В.Х. Теоретические предпосылки построения метода исследования и объективно-нормативной диагностики развития основ рефлексивного мышления // В кн. «Развитие основ рефлексивного мышления в процессе учебной деятельности». М.: Психологический институт имени Л.Г. Шукиной РАО, 1995. С. 8—29.
 18. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М.: Интербук, 1990. 292 с.
 19. Островерх О.С., Свиридова О.И., Мокроусова А.Г. Образовательное пространство учебной деятельности и динамика учебной самостоятельности школьников // Сб. Педагогика развития. Красноярск, 2013. С. 13—41.
 20. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 1997. 286 с.
 21. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельности педагогике // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105—116. DOI: 10.17759/chp.2019150311
 22. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
 23. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24—30. DOI: 10.17759/chp.2017130203
 24. Чудинова Е.В. (составитель). Учим понимать биологию. М.: «Авторский клуб», 2019. 216 с.
 25. Шпет Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. 711 с.
 26. Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. Современность и возраст. М.: «Авторский клуб», 2015. 60 с.
 27. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35—49.
 28. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 103—112. DOI: 10.17759/chp.2016120306
 29. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 116—122. DOI: 10.17759/2019150112
 30. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
 31. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы всесоюзного симпозиума. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1976. С. 3—5.
 32. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
 33. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

References

1. Bugrimenko E.A. Znak i pozitsiya v eksperimental'no-geneticheskom metode [Sign and position in the experimental-genetic method]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2004, no. 1, pp. 80—91. (In Russ.).
2. Bugrimenko E.A., Zhedek P.S., Tsukerman G.A. Obuchenie chteniyu po bukvaryu D.B.El'konina. Metodicheskoe posobie k bukvaryu [Learning to read

according to the ABC-book of D.B. Elkonin. Teaching aid to the ABC-book]. Moscow: «Prosveshchenie», 2003, 160 p. (In Russ.).

3. Vorontsov A.B., El'konin B.D., Nezhnov P.G., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme D.B. El'konina—V.V. Davydova [The teenage stage of school education in the system of D.B. Elkonin—V.V. Davydov]. *Kontseptsiya razvivayushchego obucheniya v osnovnoi shkole* [The

- concept of developmental education in primary school*. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 11—34. (In Russ.).
4. Vorontsov A.B., Sanina S.P. Geografiya [Geography]. Kontseptsiya razvivayushchego obucheniya v osnovnoi shkole [The concept of developmental education in primary school]. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 411—445. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: «Iskusstvo», 1965. 379 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol 2. Thinking and Speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. 502 p. (In Russ.).
7. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: ucheb. Posobie dlya vuzov [Introduction in Psychology]. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet», 1999. 332 p. (In Russ.).
8. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov (k postanovke problemy) [The action of modeling in the educational activity of students (to the statement of the problem)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 2, pp. 96—110. (In Russ.).
9. Davydov V.V., Gorbov S.F., Mikulina G.G., Savel'eva O.V. Matematika: uchebnik 1 klass. Moscow: Binom, 2019. 160 p. (In Russ.).
10. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya [About Concept of developmental learning]. Tomsk: Peleng, 1995. 142 p. (In Russ.).
11. Davydov V.V. Poslednie vystupleniya [The last speeches]. Riga: PC «Eksperiment», 1998. 88 p. (In Russ.).
12. Davydov V.V. Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitiye» psikhiki [Correlation of concepts «formation» and «development» of the psyche]. V sb. «Obuchenie i razvitiye» [Collected works «Education and Development».] Moscow: Prosveshchenie, 1966. P. 35—48. (In Russ.).
13. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1966. 542 p. (In Russ.).
14. Zinchenko V.P. Mysl' i slovo Gustava Shpeta [Idea and Word of Gustav Shpet]. Moscow: Publ. URAO, 2000. 209 p. (In Russ.).
15. Zinchenko V.P. Perspektiva blizhaishego razvitiya razvivayushchego obrazovaniya [The prospect of the proximal development of developmental education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 2, pp. 18—44. (In Russ.).
16. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoi literatury, 1975. 304 p. (In Russ.).
17. Magkaev V.Kh. Teoreticheskie predposylki postroeniya metoda issledovaniya i ob'ektivno-normativnoi diagnostiki razvitiya osnov reflektivnogo myshleniya [Theoretical prerequisites for constructing a research method and objective-normative diagnostics of the development of the basics of reflective thinking]. V kn.: *Razvitiye osnov reflektivnogo myshleniya v protsesse uchebnoi deyatel'nosti [The Development of the Basics of Reflexive Thinking in the Process of Learning Activities]*. Moscow: Psikhologicheskii institut imeni L.G. Shchukinoi RAO, 1995. P. 8—29. (In Russ.).
18. Nitshe F. Tak govoril Zaratustra [Thus Spoke Zarathustra]. Moscow: Interbuk, 1990. 292 p. (In Russ.).
19. Ostroverkh O.S., Sviridova O.I., Mokrousova A.G. Obrazovatel'noe prostranstvo uchebnoi deyatel'nosti i dinamika uchebnoi samostoyatel'nosti shkol'nikov [The educational space of educational activity and the dynamics of educational independence of students]. *Sb. Pedagogika razvitiya*. Krasnoyarsk, 2013, pp. 13—41. (In Russ.).
20. Repkin V.V., Repkina N.V. Razvivayushchee obuchenie: teoriya i praktika [Developmental learning: the theory and practice]. Tomsk: Peleng, 1997. 286 p. (In Russ.).
21. Tsukerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. O kriteriyakh deyatel'nostnoi pedagogiki [On the criteria of activity-pedagogy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105—116. DOI: 10.17759/chp.2019150311 (In Russ.).
22. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitiye uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of educational independence]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p. (In Russ.).
23. Chudinova E.V. Uchebnaya proba kak proekt i real'nost' v uchebnoi deyatel'nosti podrostkov [Educational try as a project and reality in the educational activities of teenagers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24—30. DOI: 10.17759/chp.2017130203 (In Russ.).
24. Chudinova E.V. (sostavitel'). Uchim ponimat' biologiyu [Learning to understand biology]. Moscow: «Avtorskii klub», 2019. 216 p. (In Russ.).
25. Shpet G. Iskusstvo kak vid znaniya. Izbrannye trudy po filosofii kul'tury [Art as a means to truth or knowledge. Selected works on the philosophy of culture]. Moscow: ROSSPEN, 2007. 711 p. (In Russ.).
26. El'konin B.D., Arkhipov B.A., Ostroverkh O.S., Sviridova O.I. Sovremennost' i vozrast [Modern day and age]. Moscow: «Avtorskii klub», 2015. 60 p. (In Russ.).
27. El'konin B.D. Deistvie kak edinita razvitiya [The Action as the Unit of Development]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2004, no. 1, pp. 35—49. (In Russ.).
28. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitiye [Intermediary Action and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2016, no. 3, pp. 103—112. DOI:10.17759/chp.2016120306 (In Russ.).

29. El'konin B.D. Produktivnoe deistvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116—122. DOI:10.17759/chp.2019150112 (In Russ.).
30. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. Izhevsk [Mediation. Act. Development]. Izhevsk: Publ. «ERGO», 2010. 279 p. (In Russ.).
31. El'konin D.B. Aktual'nye voprosy issledovaniya periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detstve [Actual problems of study of periodization of mental development in childhood]. *Problemy periodizatsii razvitiya psikhiki v ontogeneze. Tezisy vsesoyuznogo simpoziuma [Problems of periodization of mental development in ontogenesis. Theses of Soviet Union symposium]*. Moscow: NII OP APN SSSR, 1976, pp. 3—5. (In Russ.).
32. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p. (In Russ.).
33. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Эльконин Борис Даниилович, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Психология младшего школьника», ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

Information about the authors

Boris D. Elkonin, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Primary School-children, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

Получена 01.07.2020

Received 01.07.2020

Принята в печать 05.08.2020

Accepted 05.08.2020