

**РАЗВИТИЕ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
научная школа  
В. В. Давыдова**



*Школа должна  
учить людей мыслить теоретически.  
Это особенно следует иметь в виду  
педагогам при подлинной модернизации  
школьного образования.*

В.В. Давыдов

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION  
Volgograd Scientific-educational Centre of the Russian Academy of Education  
Volgograd State Socio-Pedagogical University  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
Moscow State University of Psychology and Education  
Russian State University for the Humanities  
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University  
Open Institute «Developmental Education»  
Federation of Educational Psychologists of Russia

---

---

THE THEORY AND PRACTICE  
DEVELOPMENT OF LEARNING  
ACTIVITY:  
Scientific School of V. V. Davydov

The Monograph  
after the International Network  
Scientific Conference  
(Republic of Belarus, Italy, Russia)  
*Volgograd, April 6 – 8, 2016*

Volgograd  
Publishing house of VSSPU  
«Peremena»  
2016

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Волгоградский научно-образовательный центр Российской академии образования  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования  
Московский государственный психолого-педагогический университет  
Российский государственный гуманитарный университет  
Набережночелнинский государственный педагогический университет  
Открытый институт «Развивающее образование»  
Федерация психологов образования России

---

---

# РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:

научная школа

В. В. Давыдова

Монография  
по материалам Международной  
сетевой научной конференции  
(Беларусь, Италия, Россия)  
*Волгоград, 6 – 8 апреля 2016 г.*

Волгоград  
Издательство ВГСПУ  
«Перемена»  
2016



УДК 159.95  
ББК 88.261.3  
Р 170

Научный консультант  
*В.В. Рубцов*, академик РАО, д-р психол. наук, профессор.

Под общей редакцией  
*Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкого, Л.К. Максимова*  
(каф. психологии образования и развития ВГСПУ).

*Издано при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научного проекта № 16-06-14116.*

Фото на обложке из семейного архива В.В. Давыдова.

**Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова:** монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. / сост. и общ. ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, Л.К. Максимова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016.– 274 с.

ISBN 978-5-9935-0364-6

В контексте научной школы В.В. Давыдова обсуждаются теоретические и практические проблемы психологии учебной деятельности, связанные с социокультурными изменениями, актуальными задачами модернизации отечественной системы образования в соответствии с перспективами инновационного развития общества в условиях постиндустриального мира (переход к новым образовательным стандартам, глобализация образования, информатизация образования и общества и др.).

Адресовано исследователям в области психологии образования, студентам и преподавателям психологических направлений подготовки, педагогам образовательных организаций, практическим психологам образования.

In the context of VV Davydov's scientific school theoretical and practical issues of the psychology of learning activity which are connected with sociocultural changes, urgent tasks of modernization of the Russian system of education according to the perspectives of the innovative development of the society under the conditions of the postindustrial world (transition to the new educational standards, globalization in education, informatization of education and society, etc.) are discussed.

The papers can be useful for educational psychology scientists, students and lecturers of psychology department, teachers, practicing psychologists.

ISBN 978-5-9935-0364-6

УДК 159.95  
ББК 88.261.3

- © ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», 2016
- © Составление. Андрущенко Т.Ю., Крицкий А.Г., Максимов Л.К., 2016
- © Оформление. Издательство ВГСПУ «Перемена», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ИДЕИ В. В. ДАВЫДОВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИАЛОГА (Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий) .....</b>	<b>7</b>
<b>Раздел 1. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>31</b>
1.1. Состояние и проблемы исследований учебной деятельности (В.В. Давыдов) .....	31
1.2. О перспективах развития теории деятельности (В.В. Давыдов) .....	44
1.3. Научная школа В.В. Давыдова: история и направления развития (В.В. Рубцов) .....	54
1.4. Теория и практика учебной деятельности в истории образования Волгоградского региона (Л.К. Максимов) .....	67
Библиографический список .....	80
<b>Раздел 2. ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>88</b>
2.1. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение (Б.Д. Эльконин) .....	88
2.2. Развивающее дошкольное и начальное образование: линии преемственности (В.Т. Кудрявцев) .....	98
2.3. Концепция проектной деятельности учащихся как формы развивающего обучения (В.С. Лазарев) .....	122
2.4. Сравнительный анализ идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера о решении творческих задач: попытка ассимиляции гештальтпсихологической культуры работы с образом в постановке учебной задачи (В.А. Гуружапов) .....	140
2.5. Психологическая подготовка современного учителя к реализации системно-деятельностного подхода в образовании (М.С. Веджетти).....	144
2.6. Теория и практика развивающего обучения младших школьников в условиях информационного общества: белорусский опыт (Т.М. Савельева) .....	154
Библиографический список .....	159
<b>Раздел 3. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>164</b>
3.1. Психологические проблемы оценки образовательных результатов (П.Г. Нежнов) .....	164

3.2. К вопросу о подготовке учителей начальных классов по методике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова по программам высшего образования (И.Н. Федекин) .....	172
3.3. Опыт формирования у младших школьников рефлексии множественности отношения объекта и модели (на материале решения математических задач) (В.А. Гуружапов, Л.Н. Шиленкова) .....	177
3.4. Формирование у младших школьников общего способа деления многозначных чисел в процессе реализации деятельностной модели освоения научных понятий (Л.К. Максимов, Л.В. Максимова) .....	191
Библиографический список .....	206

#### **Раздел 4. ПАМЯТЬ ЖИВОГО ОБЩЕНИЯ:**

<b>ВОСПОМИНАНИЯ О ВАСИЛИИ ВАСИЛЬЕВИЧЕ ДАВЫДОВЕ .....</b>	<b>211</b>
4.1. Интервью с В. В. Рубцовым .....	211
4.2. Интервью с Б. Д. Элькониным .....	221
4.3. Интервью с В. А. Гуружаповым .....	224
4.4. Интервью с В. С. Лазаревым .....	235
4.5. Интервью с К. Н. Поливановой .....	242
4.6. Воспоминания В. Т. Кудрявцева .....	250
4.7. Воспоминания Т. М. Савельевой .....	255
4.8. Интервью с Н. Н. Вересовым .....	257
4.9. Школьный музей имени В. В. Давыдова – единственный в России (В. А. Патракеева, Н. И. Осипова) .....	260
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>271</b>

**ИДЕИ В.В. ДАВЫДОВА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИАЛОГА**

***Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий***

В юбилейный год 85-летия со дня рождения выдающегося отечественного психолога Василия Васильевича Давыдова (1930–1998), автора теории содержательного обобщения и соавтора теории формирования учебной деятельности, известной как «теория Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова», в России проходили научные мероприятия, на которых обсуждались наиболее важные проблемы психологии учебной деятельности.

Одним из таких мероприятий стала Международная сетевая научная конференция «Современный этап развития теории и практики учебной деятельности: школа академика РАО В.В. Давыдова», проходившая 6–8 апреля в Волгограде. Конференция была организована Волгоградским научно-образовательным центром Российской академии образования (ВНОЦ РАО, ВГСПУ), кафедрой психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета при участии Психологического института РАО и Московского государственного психолого-педагогического университета. Конференция была поддержана Институтом психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, профессиональными сообществами педагогов и психологов – Открытым институтом «Развивающее образование» и Федерацией психологов образования России; проходила при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-14116).

Формат конференции был сетевым, что позволило увеличить аудиторию – участникам из других регионов присоединиться к обсуждению теоретических и прикладных проблем учебной деятельности в режиме конференц-связи, помимо ВГСПУ работа велась еще на двух площадках – в Московском государственном психолого-педагогическом университете и Набережночелнинском педагогическом институте. Во время конференции была развернута обширная выставка литературы по психологии учебной деятельности, универ-

ситет получил в подарок от организации некоммерческого партнерства «Авторский клуб», действующей под эгидой Международной ассоциации «Развивающее обучение», коллекцию книг (инициатива руководителя клуба канд. психол. наук В.А. Львовского).

Результаты пленарных и секционных заседаний конференции, круглых столов, мастер-классов и открытых дискуссионных площадок обобщены в коллективной монографии. Монография включает четыре раздела, посвященных вопросам истории развития учебной деятельности, исследования теории учебной деятельности и практико-ориентированным разработкам, воспоминаниям ученых, работающих в рамках научного подхода школы В.В. Давыдова.

В **первом разделе** монографии «История развития исследований учебной деятельности» освещаются аспекты развития теоретических и экспериментальных исследований учебной деятельности. Раздел начинается двумя уникальными текстами докладов В.В. Давыдова, в которых он поднимал проблемы и освещал перспективы развития теории учебной деятельности.

В первом докладе на заседании Академии педагогических наук СССР, состоявшемся в 1990 г., В.В. Давыдов анализирует состояние реализации учеными и практиками разных стран на протяжении тридцати лет актуальной для того времени научной программы исследования и преобразования процесса обучения школьников.

В качестве основных результатов программы выделены два взаимосвязанных научно-педагогических продукта. Первый – оригинальная психолого-педагогическая теория учебной деятельности, позволяющая принципиально иначе описывать, объяснять и проектировать процессы обучения и воспитания молодого поколения. Второй – построенные на основе этой теории и апробированные в разных регионах на экспериментальных площадках учебно-методические комплекты для ряда учебных предметов начальной и основной школы, позволяющие строить обучение, которое приводит к существенно иным образовательным результатам, – характеризуется развивающим эффектом.

Формулируя основные положения теории учебной деятельности, В.В. Давыдов подчеркивает принципиальное отличие ее исходных позиций от традиционных психолого-педагогических установок: в основе «деятельностного» обучения лежит *преобразующее* предмет *действие*, которое направлено на открытие содержательно общего в этой предметности, с этим действием взаимосвязаны действия *построения и преобразования модели*, в которых это об-

щее отображается и специально исследуется. При этом само противоречие между традиционной и инновационной образовательными практиками автор полагает как предмет специального исследования, которое представляется важным для развития теории учебной деятельности.

В работе обозначены важные проблемы, актуальные для того этапа реализации проекта развивающего обучения на основе теории учебной деятельности: углубление логико-психологического понимания учебной задачи, необходимое для операционализации применения понятия в проектировании конкретных учебных предметов; продолжение экспериментального исследования генетической связи коллективной и индивидуальной учебной деятельности, становления субъекта учебной деятельности; изучения особенностей развития учебной деятельности на протяжении всего школьного детства, а также на стадии профессионального образования в юности.

В качестве особенно острой В.В. Давыдов выделяет проблему изучения возможности внедрения идей и разработок, полученных в исследованиях теории учебной деятельности, в практику работы обычной школы, возможности «оживить в ней корни учебной деятельности, развернуть ее в той степени, которой соответствуют общие условия обычной школьной жизни и уровень подготовки обычных учителей».

Все эти проблемы остаются актуальными и в настоящее время, а решения – востребованными в решении задач модернизации отечественного и мирового образования.

Во втором докладе на научной конференции в Амстердаме «О перспективах развития теории деятельности», сделанном в 1992 г., В.В. Давыдов выступает как блестящий философ, разбирающий онтологические и гносеологические основания, связывающие два междисциплинарных подхода – деятельностный и культурно-исторический. Представлен исторический обзор развития теории деятельности в мировой и отечественной философии (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Дж. Дьюи, П.В. Копнин, Э.В. Ильенков, Э.Г. Юдин и др.) и психологической науке (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Анализируя ситуацию, сложившуюся к концу XX в., В.В. Давыдов, с одной стороны, выделяет тенденции к отказу от рассмотрения деятельности как сущности человеческого бытия и всеобщего основания культуры, с другой – оживление интереса к междисциплинарным исследованиям. При выделении значимости конкретных экспериментальных исследований различных видов де-

тельности, проводимых, в частности, в психологии, В.В. Давыдов подчеркивает, что дальнейшее развитие теории возможно именно на основе повышения уровня ее полидисциплинарности, расширения исследований в области исторической социологии различных видов деятельности, а также за счет привлечения материалов психологии, педагогики, этнографии, культурологии. В качестве основ такого исследования полагается философско-логический анализ смысла «преобразования действительности», а также анализ данных исторической социологии, относящихся к развитию деятельности.

Обозначая основные положения теории Л.С. Выготского (о качественном изменении социальной ситуации жизни человека или его деятельности как основе психического развития; об обучении и воспитании как всеобщих моментах психического развития человека; о внешнем, социально-культурном, плане деятельности как исходной форме психического; о производности психических новообразований от интериоризации исходной формы его деятельности; о единстве интеллекта и аффекта и его значимости в деятельности и сознании человека) и соотнося эту теорию с теорией деятельности, В.В. Давыдов показывает ее главное отличие и одновременно комплементарные по отношению к теории деятельности достижения: описание процесса интериоризации деятельности с помощью различных знаково-символических систем; характеристику происхождения у человека различных психических новообразований, формирующихся на основе овладения им достижениями исторической культуры в процессе обучения и воспитания. Гармонизация деятельностного и знаково-символического аспектов полагается В.В. Давыдовым в качестве важной задачи, без решения которой невозможно создание современной теории деятельности.

В третьем параграфе раздела академик В.В. Рубцов представляет анализ исторических перспектив развития трех основных направлений исследований в научной школе В.В. Давыдова: теории содержательного обобщения и образования понятий; психологической теории учебной деятельности; системы развивающего обучения.

Подчеркивается особое значение для развития основных положений теории учебной деятельности развития и экспериментального обоснования идеи В.В. Давыдова об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности, составивших основы социально-генетической психологии. Накопленные данные позволили автору критически переосмыслить научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским по проблеме образова-

ния научных понятий, в частности по-новому сформулировать проблему обобщения в развитии понятий у детей. К известному положению В.В. Давыдова о том, что обобщение предполагает специальное формирование у школьников предметных действий, посредством которых они могут выявить в учебном материале существенную связь объекта, а затем отобразить эту связь в моделях и изучать ее свойства «в чистом виде», добавляются еще два положения, которые определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Первое положение – об исходной форме системы предметных действий, которые обеспечивают выявление существенных отношений в исследуемом (изучаемом) объекте. Эта форма представляет собой *организацию этих действий* как распределенных между участниками совместной деятельности. Второе положение – собственно о процессе перехода от предметных действий к их выполнению в умственном плане как обобщении способа организации действий, в котором специально строится *схема организации действий*, выступающая как *значение и знак той всеобщей связи*, которая определяет содержание понятия.

Автор уделяет особое внимание развитию и конкретизации теоретических положений, сформулированных и обоснованных в рамках первых двух направлений, прикладных разработок, создаваемых в системе развивающего обучения (дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Это разработки курсов для начальной школы (*Математика, Родной язык, Изобразительное искусство и художественный труд, Литература как предмет эстетического цикла, Естествознание, Философия для детей*), система диагностики теоретического мышления и основных его структурных компонентов (анализ, рефлексия, планирование). Отмечается существенное продвижение в разработке методов диагностики образовательных результатов в системе конкретных учебных предметов и качества самого образовательного процесса, появление работ, связанных с методами оценки развивающих возможностей образовательной среды школы. Анализируются попытки разработки программ развивающего обучения для подростковой школы, обсуждается вопрос о необходимости и основаниях интеграции отдельных дисциплин путем создания специальной образовательной среды. В качестве перспективного направления исследований в рамках научной школы В.В. Давыдова выделяется также цикл работ, в которых обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления.



В качестве важного направления работ определено исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей, выросшее из идеи Э.В. Ильенкова о воображении как целостном видении вещей и явлений действительности. Именно в этом направлении, указывает автор, видел Василий Васильевич возможности для существенного развития теории содержательного обобщения.

Актуальным обозначается направление исследований, связанных с приложением идей содержательного обобщения к высшей школе. Исследование развития теоретического мышления в профессиональной деятельности отдельных специалистов сменяется проектами построения образовательных профессиональных программ, основанных на деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов. Идея представления содержания образования как системы деятельности по построению обучающимся собственных профессиональных способностей (компетенций) остается весьма востребованной и противостоит нынешней тенденции редуцирования к представлению содержания обучения как перечня «дидактических единиц». Профессиональная подготовка при этом должна осуществляться в форме особой исследовательской деятельности студентов, включающей решение профессиональных задач и выполнение исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем педагогической деятельности (организации учебной деятельности школьников).

Анализ истории развития и настоящего состояния исследований учебной деятельности позволяет автору полагать, что научная школа В.В. Давыдова представляет собой развивающийся организм, вносящий существенный вклад в психологию образования и развития.

Раздел завершается обзором исследований учебной деятельности, проводимых на протяжении многих лет в Волгоградском регионе под руководством проф. Л.К. Максимова. Они начались в 1982 году как внедрение материалов плана-заказа Министерства просвещения СССР «Разработка новых методов начального обучения на основе теории содержательного обобщения», выполненных лабораторией психологии детей младшего школьного возраста НИИ ОПП АПН СССР. Работа на этом этапе проводилась в средней школе № 45 г. Волгограда, в ней участвовали многие сотрудники кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического института. Результаты обучения математике, построенные на основе теории учебной деятельности, вызвали интерес у руководства Вол-

гоградского института усовершенствования учителей, это привело к появлению специальных программ повышения квалификации для учителей начальной школы по обучению способам организации учебной деятельности при формировании общих способов вычислений. Тем самым прорабатывалась поставленная В.В. Давыдовым задача исследования возможностей включения в практику работы учителей отдельных способов работы с содержанием предметного материала (построения отдельных тем курсов в форме учебных задач).

Обсуждение результатов работы в ходе посещения В.В. Давыдовым экспериментальной площадки в г. Волгограде, а также семинаров по психологическим проблемам современного обучения привело к положительной оценке деятельности преподавателей кафедры по совершенствованию содержания отдельных тем курса математики и форм организации учебной деятельности школьников.

Следующий этап исследований, проводившийся в сотрудничестве с лабораторией В.В. Давыдова, был связан с включением в экспериментальную деятельность новых школ города и области. Проводились сравнительные исследования психического развития младших школьников в различных условиях обучения, проектировалось содержание курса математики для 5–6-х классов, разрабатывалась методика подготовки учителей к работе в системе развивающего обучения. Результаты работ обсуждались на III Всесоюзной конференции «Психологические основы новых педагогических технологий», проведенной в г. Волгограде в 1990 году.

В 1991–2005 годах в освоение системы развивающего обучения включаются учителя ряда школ региона, которые сотрудничают с кафедрой методики начального обучения Института усовершенствования учителей, переподготовка осуществляется сотрудниками МАРО.

Современный этап развития автор связывает с деятельностью лаборатории развивающего образования (РО), созданной при кафедре педагогической психологии Волгоградской академии повышения квалификации учителей. Он характеризуется организацией выездных семинаров, курсов повышения квалификации, открытых уроков, консультаций учителей, межрайонных олимпиад школ РО и т.д. Важным фактором развития РО в регионе автор считает открытие исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» на факультете психолого-педагогического и социального образования Вол-

гоградского государственного социально-педагогического университета.

**Второй раздел** монографии «Теория учебной деятельности в контексте современного образования» открывается стенограммой лекции Б.Д. Эльконина «Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение». Характеризуя современное состояние образования как ситуацию «конфликта норм», противоречия между нарождающимися и состоявшимися образовательными практиками, автор представляет основные противоречия как дихотомии, требующие разрешения, «отрицания через снятие». Первая дихотомия, «вовлеченность или академическая успешность», содержательно описывается как противоречие между ориентацией на «построение собственного действия» и ориентацией на «действия, соответствующие определенному образцу и результату». Балансировка на грани этой дихотомии дает возможность удержаться от появления постмодернистской «дурной индивидуальности», сохраняя при этом шанс развития творческого потенциала учащегося. С этой дихотомией связана следующая – «обучение или учение», которая отражает тенденцию к рассмотрению обучения как пространства пробы, дающего возможность взаимоперехода от обучения к учению. Третья дихотомия – «компетентность или знание о...» выражает актуальную тенденцию развития современного образования – подготовка учащегося, не только как «грамотного потребителя» знания, но и подлинного его владельца, способного превращать получаемое знание в «средство построения нового действия». Последняя дихотомия «учение или множество форм действия» отражает необходимость рассмотрения современного образования как «пересечения» учения с игрой, позволяющей нащупывать границы собственного действия, и продуцированием, результат которого обращен к другим и важен для других.

Показывая, что в системе развивающего обучения имеются все необходимые средства для содержательного оформления, удержания и разрешения противоречий, имеющих в указанных конфликтных направлениях развития образования, автор полагает, что при условии преодоления рисков мы имеем шанс на создание образовательной системы, приводящей к формированию субъектности человека, его потребности и способности действовать самостоятельно и инициативно. Новообразованиями, которые могут возникать в такой системе и рассматриваться как образовательный результат, по мнению автора, являются: подлинно образовательный запрос; спо-

способность ставить собственные задачи; система опор для построения предметных действий.

Второй параграф посвящен размышлениям проф. В. Т. Кудрявцева о проблеме преемственности дошкольного и начального общего образования. Опыт работы научных и научно-практических коллективов, руководимых автором, позволяет утверждать, что проблема преемственности может быть корректно поставлена, теоретически осмыслена и разрешена на практике лишь в рамках системы *развивающего образования*.

Анализ теоретических оснований и конкретно-исторических практик позволяет автору выделить ряд черт, свойственных традиционной модели преемственности дошкольного и начального образования, среди которых: ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы (которая выражается, например, в дидактизме дошкольных занятий, строящихся по учебно-предметному принципу, в фактическом вытеснении из ДОО специфических для дошкольников видов деятельности – игры, художественного творчества и др.); преимущественная направленность начальной школы на использование ресурсов уже сложившегося в дошкольном возрасте повседневного чувственного опыта в ущерб развитию понятийного (теоретического) мышления.

Для развивающей модели преемственности автор формулирует альтернативные черты: формирование умения учиться на этапе начального общего образования и его фундаментальных предпосылок в дошкольном образовании; направленность на развитие творческих способностей дошкольников в различных видах деятельности, через многообразие которых будет естественно и органично закладываться психолого-педагогический базис школьной готовности; использование и развитие потенциала творческого воображения, сложившегося в дошкольные годы, для формирования разумного, теоретического мышления младших школьников в рамках учебной деятельности; разносторонний учет психологических особенностей перехода ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, в частности кризиса 6–7 лет.

В третьем параграфе профессор В. С. Лазарев представляет концепцию проектной деятельности учащихся как формы развивающего обучения. Автор показывает, что часто события, которые позиционируются как ученические проекты, таковыми не являются и развивающей функцией не обладают. Анализируя формы учебной де-

тельности в различные возрастные периоды, автор указывает на важную проблему соответствия этих форм подростковому периоду, центральным новообразованием которого является практическое сознание, а также на проблему новообразований, свойственных учебно-профессиональной деятельности в юности. В качестве ответа на поставленные вопросы предлагается анализ возможностей развития, которые дает освоение проектной деятельности. Автор указывает, что современное проектирование содержит ряд специальных средств, позволяющих эффективнее анализировать проблемные ситуации, формулировать проблему, выявлять возможности для ее решения, формировать реалистичные цели, разрабатывать эффективные планы достижения целей, оценивать риски и снижать их. Это может способствовать формированию значимых для жизнедеятельности умений.

Показывая, что для обеспечения развивающих эффектов необходимы соответствующие условия, автор представляет содержание специальной программы, направленной на решение не только предметных, но и метапредметных учебных задач. Состав метапредметных задач определен автором в соответствии с основными стадиями жизненного цикла проекта: проблематизации; проектирования решения; планирования действий; исполнения; подведения итогов и рефлексии. Решение этих задач связано с освоением метапредметных понятий: *проблема, критерии и способ оценки качества постановки практической проблемы, способы постановки проблем, способ решения проблемы, эффективность и результативность, критерии и способы оценки решения проблем, цель и план действий, условия эффективной работы проектной команды, контроль и регулирование совместной деятельности.*

Описываемые технологии организации проектной работы предполагают смену позиций участников (разработчик – эксперт), а также смену предмета анализа и оценки (результат – процесс). Автором определяются основные задачи учителя в этом процессе: разработка последовательности предметных задач, которые должны будут решать учащиеся в ходе разработки проекта; организация обсуждения гипотез относительно решений предметных задач и фокусировка обсуждения на способе решения; инициация разработки показателей и способов оценки результатов решения предметных задач, поиска и осмысления противоречий между требованиями к результату решения предметной задачи и реализованными

способами ее решения, взаимной оценки учащихся и др. Важной задачей является организация обсуждения учебных итогов каждого цикла учебного процесса.

В.С. Лазарев указывает, что существуют ограничения, связанные с преподавателями, которые обусловлены методической и психологической неготовностью к реализации технологий развивающего обучения и несформированностью собственной компетентности в проектной деятельности: ориентацией не на образовательные результаты, а на сам продукт, который можно представлять вовне; привычкой к передаче готового знания, а не к организации поисковой деятельности. Опыт разработки учителями проектов совершенствования своей педагогической деятельности показывает, что они испытывают те же затруднения, что и школьники.

В четвертом параграфе профессор В.А. Гуружапов проводит сравнительный анализ идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера о решении творческих задач с целью интеграции психологической культуры работы с образом, выработанной в гештальтпсихологии, в технологию постановки учебной задачи. Признавая невозможность объединения этих принципиально различающихся концепций интеллектуальной деятельности, он полагает, что целый ряд приемов трансформации образа ситуации может быть интегрирован в технологии постановки учебной задачи.

Центрирование как рассмотрение отдельных элементов ситуации, их значения и роли по отношению к сути решения задачи, по Вертгеймеру, характеризует решительный переход от менее адекватного, менее совершенного структурного видения к более осмысленному. На конкретном примере постановки задачи из учебника автор предлагает организацию совместной деятельности школьников, приводящей к «переходу в другое феноменальное поле», обеспечивающее схватывание некоторых структурных свойств искомого целого до нахождения полной структуры.

В работе профессора М.С. Веджетти (параграф пятый) рассмотрен вопрос психологической подготовки учителя к реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Автор обозначает методологические истоки теории учебной деятельности в работах Л.С. Выготского (понятие социального опыта ребенка как основы воспитания, культурного уровня переработки переживания), дает описание опыта распространения концепции В.В. Давыдова в Италии (сессия Международного общества социокультурных и деятель-

ностных исследований; сотрудничество Института общей и педагогической психологии АПН СССР, возглавляемого В.В. Давыдовым, и Института психологии и медицинского факультета Римского университета “La Sapienza”; совместные магистерские программы Римского университета и МГППУ). М. С. Веджетти поддерживает исследования российских психологов по разработке концепции культурно-исторического типа школы, усматривая в ней продолжение идей Выготского, Макаренко и Давыдова.

Автор полагает, что в этих позициях исследователей подтверждается главный результат учения нового типа – умение проектирования. Это означает, что обучение строится не через повторение или передачу уже готовых знаний, а через проектирование новых видов организации деятельности и ситуаций, направленных на решение проблем.

В завершающей части второго раздела белорусский исследователь, профессор Т.М. Савельева описывает опыт формирующего эксперимента, реализованного в республике. Теоретические положения В.В. Давыдова о расширении психологических возможностей младших школьников при освоении учебных предметов на основе собственной учебной деятельности подтверждены и развиты в исследованиях аспирантов и сотрудников, выполняемых на протяжении ряда лет в Республике Беларусь.

Формирующий эксперимент позволил установить существенный рост показателей эффективности технологии обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма: «перенос» способов и отношений с белорусского языка на русский; увеличение активного словарного запаса учащихся на белорусском языке; развитие способности к порождению связных текстов, произвольности и индивидуальности речевой деятельности и др.

Были также обнаружены: сокращение диапазона интерференции, проявляемой в устной и письменной речи младших школьников; развитие «чувства языка», которое проявлялось при построении младшими школьниками связных текстов; повышение орфографической грамотности на белорусском языке; интерес к белорусскому языку и повышенная познавательная активность в изучении не только белорусского, но и других языков.

Комплексные исследования, проводимые совместно с врачами-гигиенистами и физиологами НИИ СанГИ МЗ Республики Беларусь,



показали, что умения работать со знаниями, научными понятиями, которые формируются в учебной деятельности младших школьников, повышают их способность перерабатывать информацию, получаемую из разных источников, оказывают позитивное влияние на предупреждение утомляемости учащихся и повышение их работоспособности.

В **третьем разделе** монографии «Проблемы современной практики развивающегося образования» представлен опыт практико-ориентированных разработок учебной деятельности. В первом параграфе «Психологические проблемы оценки образовательных результатов» П.Г. Нежнов рассматривает развитие современной практики оценивания учебных достижений школьников, актуальность которой определяется заинтересованностью всех участников этой практики, начиная с детей и заканчивая управленцами высшего звена. Важность разработки оценочного инструментария неоднократно подчеркивалась В.В. Давыдовым на всех этапах становления развивающего обучения.

На примере международных мониторингов TIMSS, PISA автор анализирует методологические основания разработки тестового инструментария, их метрические и качественные характеристики. Более подробно рассматривается тестовый пакет TIMSS по математике, в котором введено различие четырех видов деятельности, которые фактически образуют иерархию (знание фактов и процедур, применение понятий, решение стандартных задач, рассуждения), позволяющую получать уровневую характеристику, разбивать выборку учащихся на группы разной успешности. Автор констатирует, что в обсуждаемой модели оценивания отдается приоритет задаче измерения и не обеспечивается сбалансированная качественно-количественная характеристика результатов обучения, приводятся аргументы экспертов в области качества, которые отмечают, что приоритетная ориентация на «измеряемость» учебных достижений провоцирует существенное сужение образовательных целей в пользу наиболее простых (легко измеряемых) знаний, умений и навыков.

Развитие поиска оценочных средств автор связывает с появлением разнообразных версий и их относительной независимости от развивающейся психологической теории, обращение к которой носит в основном фрагментарный и сугубо вспомогательный характер.

В параграфе представлен опыт разработки оценочной модели SAM (Student Achievement Monitoring), в которой П.Г. Нежновым



в соавторстве с Е.Ю. Кардановой, Б.И. Хасан, Б.Д. Элькониным предпринята попытка обеспечить сбалансированную качественно-количественную характеристику результатов обучения на базе теории, раскрывающей психологические закономерности процесса присвоения культурного содержания. Гипотеза о внутренней структуре культурного способа действия и этапах его присвоения ребенком, предложенная Л.С. Выготским и развернутая в работах П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Элькониной, В.В. Давыдова и др., позволяет выделить три варианта ориентировки, маркирующих качественно различные уровни освоения культурного способа действия – формальный, рефлексивный и функциональный. Каждый из уровней строится на конкретном виде обобщения – эмпирическом, теоретическом и смысловом. Намеченный автором подход к разработке системы оценки образовательных результатов, созданные и апробированные тесты для оценки математической и языковой компетенции выпускников начальной школы имеют перспективу дальнейшего развития.

В.В. Давыдов в своих выступлениях и общении с коллегами неоднократно подчеркивал важность профессиональной подготовки учителей, хорошо ориентирующихся в теории учебной деятельности и умеющих работать на ее основе. Во втором параграфе «К вопросу подготовки учителей начальных классов по методике Д.Б. Элькониной – В.В. Давыдова по программам высшего образования» И.Н. Федекин описывает опыт подготовки педагогов начальной школы, владеющих методикой развивающего обучения, реализованный на базе Набережночелнинского государственного педагогического университета.

Представлен опыт работы вуза как соисполнителя проекта модернизации педагогического образования (совместно с Московским государственным психолого-педагогическим университетом), реализации основных его идей.

Автор представляет пути *усиления практической направленности подготовки* для будущих педагогов начальных классов, программы практики, ориентированных на формирование профессиональных компетенций и оценивание образовательных результатов. Показаны преимущества применения *модульного принципа построения основной профессиональной образовательной программы* в отличие от традиционного «дисциплинарного» принципа, раскрывается структура модуля, предполагающая особое место

и соотношение практических и теоретических ее составляющих, а также научно-исследовательской работы студентов.

Новый подход к *организации взаимодействия вуза со школами* раскрывается автором через анализ структуры сетевой работы со школами города, критерии выбора школ в качестве базы практики студентов (наличие образовательных программ деятельностного типа и опыт школы и конкретных педагогов в реализации федеральных образовательных стандартов начального образования). Подробно описывается содержание взаимодействия учителей школ со студентами и преподавателями вуза.

И.Н. Федекин обобщил опыт работы коллектива преподавателей по проектированию основной профессиональной образовательной программы, построенной на основе приведения в *соответствие требованиям ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога* (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) в части обязательных трудовых функций педагога (обучение, воспитание, развитие обучающихся) и трудовых действий, составляющих эти функции.

В третьем параграфе «Опыт формирования у младших школьников рефлексии множественности отношения объекта и модели (на материале решения математических задач)» В.А. Гуружапов и Л.Н. Шиленкова приводят результаты экспериментального исследования по проектированию диагностических задач и учебно-развивающих ситуаций.

Обучающимся предлагались задания, построенные на предметном математическом материале, содержащем изображение и математическую модель действий персонажей картинке, и непредметном материале (для формирования способности учащихся анализировать условия задач).

На основе результатов констатирующего и формирующего экспериментов авторы приходят к выводу, что решение особым образом построенных задач, включающих сюжетные изображения неоднозначных действий персонажей, влияет на развитие рефлексии отношения множественности учебной задачи. В качестве условий и этапов формирования рефлексии выделены: обсуждение множественности решений учебных задач (учебная дискуссия), в рамках которого ученики высказывают различные точки зрения, анализ учебных задач, самостоятельное проектирование учащимися задач по картинке (позиция проектировщика нового задания). Са-

мостоятельное конструирование новой задачи по заданным условиям требует от ученика анализа условий поставленной задачи и рефлексии смысла различных моделей интерпретации содержания сюжетной картинки.

Умение рефлексировать множественность возможных решений поставленной задачи авторы рассматривают как метапредметный образовательный результат обучения.

В четвертом параграфе «Формирование у младших школьников общего способа деления многозначных чисел в процессе реализации деятельностной модели освоения научных понятий» Л.К. Максимов и Л.В. Максимова рассматривают особое построение учебного материала в форме учебных задач, определяющих обобщенные способы действий в различном предметном материале.

Авторы считают, что проблема деятельностного подхода в обучении состоит не только в том, чтобы по определенным законам организовывать деятельность учащихся по усвоению научных понятий, но и, прежде всего, в том, чтобы само содержание усваиваемых понятий, их генетические отношения должны быть описаны и развернуты в виде деятельностных схем и моделей. Специфику деятельностного освоения содержания учебного предмета авторы связывают с рядом психолого-педагогических условий. Так, требуется выделить систему операций как отдельных элементов в структуре обобщенного способа действия, построить модели деятельностного описания содержания осваиваемого понятия, которые отражают не материал, с которым действует ученик, а обобщенный способ действия. Важным условием выступает специальная работа с феноменом «остановленного действия»: в процессе освоения деятельностно описанного понятия фиксируется еще не освоенная операция (причина остановки), которая трансформируется в сознательно формируемое действие и по мере освоения снова возвращается на операционный уровень. Предполагаются также постановка и решение системы взаимосвязанных учебных задач, реализующих (в форме учебной деятельности) обобщенный способ, описанный через систему взаимных трансформаций «действие – операция».

Описанный подход авторы подробно иллюстрируют на материале освоения младшими школьниками математического понятия «деление многозначных чисел» в четвертом классе начальной школы. Последовательно описывая реализацию указанных выше условий, авторы показывают, что выделение операционного состава

ва позволяет организовать освоение способа деления многозначных чисел *в коллективно-распределенной форме*, которая особенно полезна на начальных этапах освоения способа. При такой работе переход к каждой последующей операции сопровождается сменой ролей «исполнитель» – «контролер».

Освоение действия сопровождается разработкой специальной модели-схемы, которая выступает не наглядно-образной иллюстрацией выполняемого действия, а средством описания и контроля построения *обобщенного способа действия*, отражая все возможные варианты ситуаций при делении многозначных чисел.

Организация деятельности учащихся по описанной авторами технологии приводит к тому, что значительное большинство школьников успешно овладевают общим способом, переносят его в другие условия, проявляют положительное личностное отношение к выполняемым преобразованиям, уверенность в действиях, более низкий уровень тревоги в процессе освоения достаточно сложного нового действия.

Авторы отмечают, что в процессе овладения способом деления многозначных чисел входящие в него операции со знаками обретают статус чувственно-предметного действия. Примером этого может служить появление и трансформация «языка действий», на котором ученики описывают способ своей работы. Следует отметить, что образующийся в процессе обучения «язык действий» обращен к числам как предмету преобразования, позволяет ученикам мысленно планировать и затем воспроизводить реальные действия. По мере освоения действия язык учеников «очищается», становится более обобщенным. В конце освоения способа деления многозначных чисел ученики описывают свои действия на собственно математическом языке.

Результаты реализации специально разработанной диагностической программы дают авторам право утверждать о достаточно высоком уровне *обобщенности* сформированного действия, который проявляется в использовании школьниками способа деления многозначных чисел в других системах счисления, а также высоком уровне *системности* (ученики проявляют способность выходить за рамки учебного материала, устанавливать определенный порядок в соотношении разрядных единиц новой системы счисления).

**Четвертый раздел** монографии «Память живого общения: воспоминания о В.В. Давыдове» построен по материалам вечернего заседания конференции, посвященного 85-летию В.В. Давыдова, на

основе воспоминаний его учеников, последователей и коллег, а также серии интервью, которые были взяты у участников конференции до, во время и уже после ее проведения\*.

Авторы рассказывают о событиях из жизни Василия Васильевича, из своих профессиональных биографий, которые связаны с идеями учителя, об их роли в становлении их исследовательской и жизненной позиций.

Каждый автор знакомит читателя со «своим» В.В. Давыдовым, и в то же время, останавливаясь на том или ином событии, черте личности, помогает нам увидеть стереоскопически его многогранный образ. Знакомство с воспоминаниями и материалами интервью помогает воссоздать *хронотон* жизни В.В. Давыдова.

Одно из самых ранних воспоминаний принадлежит Катерине Николаевне Поливановой, которая делится впечатлениями о молодом Василии Васильевиче, которому в 1958 году было неполных тридцать лет. Она вспоминает себя шестилетним ребенком на уроке в знаменитой экспериментальной школе № 91 г. Москвы, на базе которой на многие годы объединились усилия талантливого коллектива исследователей – сотрудников лаборатории психологии младшего школьника НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, работающих под руководством сначала Д.Б. Эльконина, а позже – В.В. Давыдова. В этом первом воспоминании есть то главное, чему посвящена научная деятельность авторов теории учебной деятельности – предметная ситуация решения учебной задачи, переживания первоклассницы, мудрое отношение «теоретиков» к ее ошибкам.

Школа № 91 – это место, о котором вспоминают многие авторы монографии, тот образовательный центр, с которым связана профессиональная судьба исследователей учебной деятельности. В.В. Рубцов вспоминает, как его, выпускника инженерно-физического факультета, пригласил в эту школу В.В. Давыдов, чтобы построить курс физики по системе учебной деятельности. В.А. Гуружапов вспоминает о своем сотрудничестве с Ю.А. Полуяновым, разработавшим курс изобразительной деятельности на базе этой школы. Т.М. Савельева вспоминает, что в аспирантские годы под руководством с Л.И. Айдаровой в школе № 91 занималась подготовкой диссертации на предметном материале русского языка. В лаборато-

---

\* Интервью проводили магистранты МГППУ и ВГСПУ.

рию В.В. Давыдова в 1972 году после окончания психологического факультета приходит Борис Даниилович Эльконин.

Еще об одном *времени и месте* профессиональной деятельности В.В. Давыдова вспоминают большинство авторов – о годах его директорства в НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (позже Психологический институт Российской академии образования). Интересно, что события того времени у многих связаны с переживаниями особой атмосферы научного обсуждения фундаментальных вопросов психологии – теории деятельности, человека как субъекта жизнедеятельности, целей образования. Об этом времени как времени огромного интеллектуального опыта пишет В.А. Гуружапов, о легендарных давыдовских семинарах по четвергам вспоминает В.С. Лазарев.

Об очень сложном для В.В. Давыдова времени (1983 год) – увольнении с должности директора института, исключении из партии и его умении «держать удар» судьбы – пишет в воспоминаниях Н.Н. Вересов, говорят в интервью В.С. Лазарев, К.Н. Поливанова.

Еще одно место, с которым долгие годы была связана профессиональная деятельность В.В. Давыдова, – это Российская академия образования. Об этом рассказывает коллега по Академии В.С. Лазарев, упоминают о встрече в академии Б.Д. Эльконин, В.А. Гуружапов. Интересно, что с Академией у Василия Васильевича давняя история отношений, сразу после окончания философского факультета Московского университета он работал редактором академического журнала «Доклады АПН РСФСР».

Из интервью с Б.Д. Эльконым и К.Н. Поливановой мы узнаем, где Василий Васильевич вел преподавательскую деятельность – на факультете психологии Московского университета и историческом факультете Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской.

Воспоминания В.Т. Кудрявцева переносят читателей в Камергерский переулок, где жил Э.В. Ильенков, с которым со студенческих лет дружил В.В. Давыдов; в подмосковный дачный поселок 1972 года, когда над Москвой нависло марево от горящих торфяников, где Василий Васильевич вместе с Т.В. Кудрявцевым выполняли задание директора института А.А. Смирнова.

Б.Д. Эльконин рассказывает о своей первой встрече с Василием Васильевичем, который, будучи молодым руководителем лаборатории психологии младшего школьника, вместе со своими сотрудниками поздравлял Даниила Борисовича в 1964 году с его 60-летием.

География в воспоминаниях о В.В. Давыдове достаточно широка, охватывает многие немосковские события его жизни. Б.Д. Эльконину запомнилось общение с Василием Васильевичем на съезде психологов в Тбилиси в 1971 году, на деловой игре в Сочи в 1992 году, в лагере «Ласточка», когда Василий Васильевич вывез свою команду, которая там готовила психологические основания реформы образования.

Большую роль в развитии и распространении практики развивающего обучения играли ученики и последователи научной школы Василия Васильевича в самых разных городах нашей страны. В этом разделе монографии В.А. Патракеевой и Н.И.Осиповой подготовлен и представлен очень интересный материал о единственном в своем роде музее им. В.В. Давыдова, который был создан в Республике Татарстан в Набережных Челнах. Долгие годы Василий Васильевич поддерживал программу развивающего обучения в негосударственном образовательном учреждении (теперь – гимназия им. В.В. Давыдова), был ее научным руководителем.

В первом разделе монографии Л.К. Максимов подробно описывает становление практики учебной деятельности в Волгоградском регионе в ряде городских и сельских школ. Василий Васильевич постоянно проявлял заинтересованность в становлении этой практики.

Т.М. Савельева рассказывает о конференциях с участием Василия Васильевича в Минске, Серена Веджетти (в первом разделе монографии) описывает визит Василия Васильевича в Италию, посещение им итальянских университетов. «За скобками» этих воспоминаний остались подробности поездок Василия Васильевича в Соединенные Штаты Америки, Нидерланды, Японию, Китай, Грецию, и, тем не менее, мы уже знаем о них по некоторым представленным здесь публикациям.

*Круг общения.* Все авторы в своих интервью и воспоминаниях подчеркивают ценность общения в жизни Василия Васильевича. Где был Давыдов, там сразу оказывался центр всего, «всё вокруг крутилось вокруг него» – именно эти слова В.С. Лазарева говорят об особой его роли в кругу современников. Благодаря памяти авторов можно воссоздать тот круг общения людей, в котором жил Василий Васильевич, с кем работал и сотрудничал.

Учителем Василия Васильевича, его научным руководителем был П.Я. Гальперин. Об их отношениях вспоминают К.Н. Поливанова, В.А. Гуружапов. Б.Д. Эльконин отмечает, что он был прямым



его учеником и все время с ним спорил; спорил, любя его страстно и уважая. В.А. Гуружапов вспоминает разговоры с Василием Васильевичем о Д.Б. Эльконине как его учителя.

Все говорят об особом – философском – круге общения Василия Васильевича. В.В. Рубцов вспоминает о дружбе В.В. Давыдова с А.Ф. Лосевым, М.К. Мамардашвили, Э.В. Ильенковым, А.С. Арсеньевым, В.С. Библером, В.А. Лекторским, Г.П. Щедровицким, Ф.Т. Михайловым, В.И. Толстых – это те философы, с которыми на протяжении всей своей жизни общался и спорил Василий Васильевич.

Работа, дружба, научный поиск, интерес к исследованиям друг друга объединяли Василия Васильевича с выдающимися психологами, его современниками – В.П. Зинченко, Т.В. Кудрявцевым, Я.А. Пономаревым.

Особую атмосферу профессионального общения в научной лаборатории, которой руководил Василий Васильевич, отмечают все авторы. Исследование содержания и строения учебной деятельности на разных этапах возрастного развития школьников, проектирование условий ее формирования объединяли вокруг научного лидера сотрудников Л.И. Айдарову, А.К. Маркову, Е.Е. Шулешко, Г.Г. Микулину, Ю.А. Полуянова, Г.А. Цукерман и еще многих других, кто работал в лаборатории. И, конечно, авторов настоящих воспоминаний – В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина, В.А. Гуружапова.

В.А. Гуружапов отметил одну важную черту Василия Васильевича – именно благодаря ему возникли многие международные связи отечественных психологов с зарубежными коллегами – японцем К. Амано, с итальянкой М.С. Веджетти, американцами Ж. Карпем, М. Коулом, Д. Верчем.

Из воспоминаний В.Т. Кудрявцева мы узнаем об общении Василия Васильевича с людьми интеллектуальной и художественной Москвы – В.С. Высоцким, Ю.П. Любимовым, Б.А. Хмельницким и другими «таганцевцами», М.А. Светловым.

*Об учебной деятельности и научных трудах Василия Васильевича.* Учебная деятельность – дело всей жизни В.В. Давыдова. В.П. Зинченко говорил, что В.В. Давыдов – тот редкий человек, который занимается тем, что сам умеет, он знал на себе, что такое учебная деятельность (в интервью с Б. Д. Элькониным). Это очень сложное понятие и очень сложное дело, к которому нужно относиться бережно. Он много времени и сил посвящал структурной и содержатель-



ной проработке обучения и учения. Его волновали проблемы внедрения теории как системы учебной деятельности в широкую образовательную практику (в интервью с В.В. Рубцовым).

«Виды общения в обучении» – наверное, самый главный научный труд В.В. Давыдова, о котором пишут и говорят наши авторы. Именно эта работа привела исследователей, практиков из других профессиональных областей в психологию, об этом пишут В.С. Лазарев, В.А. Гуружапов. Н.Н. Вересов познакомился с работой будучи учителем, он вспоминает, что был от нее в восхищении. В.С. Лазарев, написавший предисловие ко второму изданию, считает, что этот труд В.В. Давыдова – самая революционная книга в мире. Событием, книгой-сенсацией называет «Виды обобщения в обучении» В.Т. Кудрявцев, он приводит слова переводчика с японского языка К. Кумабаяши, который называет книгу В.В. Давыдова «сенсацией в мировой психологии».

*Василий Васильевич глазами авторов воспоминаний.* Знакомство с воспоминаниями и интервью убеждают читателя в многогранности фигуры Василия Васильевича. Каждый автор счастливо собирает яркие черты его образа.

Он, прежде всего, был философом, выдающимся современным философом, который ценил в людях больше всего свободу мысли, свободу общения, творчества, диалог – так его видит его В.В. Рубцов.

Он был азартным и в то же время предельно систематическим человеком; любил естественность, а вот натянутую мрачность не любил, был человеком свободы, его отличала искренняя веселость – таков Василий Васильевич в восприятии Б.Д. Эльконина.

В.В. Давыдов был не просто ученый, не просто оратор, он был, конечно, артист; ценил систематическое образование, живые дружеские и профессиональные связи, которые, естественно, постоянно поддерживал – о таких чертах говорит В.А. Гуружапов.

Василий Васильевич был свободным человеком, умел служить делу, не заботился о чинах, ценил в людях преданность делу и надежность – взгляд В.С. Лазарева.

Он – абсолютная индивидуальность, он был страстен в науке, считает К.Н. Поливанова.

Человек-событие, его отличают неукротимый темперамент и глубочайшая фундаментальность, – так характеризует В.В. Давыдова В.Т. Кудрявцев.

Он много внимания и времени уделял работе с молодым поколением учёных – с аспирантами, со своими молодыми сотрудниками – это подчеркивает в своих воспоминаниях Н.Н. Вересов.

*В.В. Давыдов в профессиональном самовосприятии авторов воспоминаний.* «Давыдовец» и «деятельностник» – большая честь и ответственность занимать эту позицию в науке, ее соблюдать и ей соответствовать – так себя характеризует В.В. Рубцов.

Василий Васильевич был мне как наставник, от слова «ставить», «установить»; я не был его «учеником», но всегда старался понимать способ давыдовского мышления – Б.Д. Эльконин так пишет о себе.

Серьезная психологическая работа возможна там, где есть систематическое образование – убеждение В.А. Гуружапова, идущее от В.В. Давыдова.

Я человек, который, как и Василий Васильевич, ценит больше всего свободу, диктат ко мне, так же, как и к Василию Васильевичу, не применим – взгляд на себя В.С. Лазарева.

К.Н. Поливанова замечает, что у поколения Давыдова было кристалльное понимание того, что они делали, и ей хотелось бы иметь такую же понятную картину мира.

В.Т. Кудрявцев пишет, что Василий Васильевич Давыдов и его отец, Товий Васильевич Кудрявцев, никогда не навязывали того, что любили сами, а лишь стремились вдохновить тем, что любили. И он следует этому в своей жизни.

Знакомство с личным опытом авторов воспоминаний позволяет обогатить понимание этапов становления одного из ведущих направлений педагогической психологии в России, увидеть круг научных ценностей и авторский стиль В.В. Давыдова, его неисчерпаемый потенциал как теоретика и практика в области развивающего образования.

Создание монографии стало возможным благодаря предложению ректора ВГСПУ, члена-корреспондента РАО, профессора Н.К. Сергеева провести в Волгограде конференцию, посвященную научной школе В.В. Давыдова; многолетней широкой практике построения обучения на основе теории учебной деятельности в Волгограде и Волгоградской области под руководством ученика В.В. Давыдова профессора Л.К. Максимова; а также научному консультированию и поддержке академика В.В. Рубцова, активно развивающего подход своего учителя в психологической науке и образовании.



Участники Международной сетевой научной конференции в ВГСПУ. Волгоград, апрель 2016 г.

# Раздел 1

## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 1.1. СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

*В.В. Давыдов*

В последние десятилетия совместными усилиями психологов и педагогов разных стран (СССР, ГДР, СРВ, Голландии, США и др.) по единой научной программе и своеобразным методом формирующего эксперимента проводились обширные исследования процессов обучения школьников. Эти исследования осуществлялись под руководством Д.Б. Эльконина и моим. Были собраны большие фактические материалы, анализ и обобщение которых позволили создать оригинальную психолого-педагогическую теорию учебной деятельности. Экспериментальные данные, на основе которых строилась эта теория, и главные ее положения неоднократно публиковались в научных журналах и книгах.

На основе этой теории были построены многие учебные предметы для начальной и средней школы, соответствующие требованиям развернутой учебной деятельности (учебные курсы по математике, родному языку, литературе, труду, изобразительному искусству, физике, химии, географии, биологии, истории и т. д.). Эти учебные предметы представляют собой сложные учебно-методические комплекты, включающие, во-первых, своеобразные учебные программы, во-вторых, подробные методические руководства для учителей, используя которые они могут преподавать по этим программам, в-третьих, подробные планы-конспекты всех уроков, реализующих эти программы, и, в-четвертых, соответствующие учебники. Содержание этих новых комплектов существенно отличает-

---

\* Доклад был прочитан в Академии педагогических наук СССР (Москва) в 1990 г. Текст доклада предоставил проф. Л. К. Максимов (авторские шрифтовые выделения сохранены).

ся от тех, по которым работает обычная школа. И методы обучения школьников на основе этих комплектов также существенно иные.

В настоящее время учебные предметы, созданные на основе теории учебной деятельности, используются в отдельных школах разных стран (например, у нас в стране в школе № 91 г. Москвы, в школе № 106 г. Красноярска, в школе № 40 г. Уфы, в школе № 68 г. Волгограда и т. д.).

Следует отметить, что преподавание различных учебных предметов, удовлетворяющих основным требованиям учебной деятельности, приводит, как показывает наш многолетний опыт, к значительным образовательным результатам, а также к существенным положительным эффектам в психическом развитии школьников. Собственно ради этого такие новые учебные предметы и создавались, и проверялись, и сейчас используются при обучении достаточно больших контингентов учащихся начальных и средних школ. Правомерен вопрос: почему же такие новые учебные предметы используются лишь в ограниченном количестве школ? Применительно к условиям нашей страны ответ может быть таким.

*Во-первых*, до сих пор пока, к сожалению, не весь перечень учебных предметов, предназначенных для начальной и средней школы, может быть построен согласно требованиям учебной деятельности. Для этого нужно гораздо большее число специалистов и больше времени.

*Во-вторых*, преподавание нового учебного содержания новыми методами связано, как свидетельствует наш опыт, с необходимостью изменения всей сложившейся организации школьной жизни детей, а это требует и новой более широкой теории такой организации, которая сейчас только создается.

*В-третьих*, для работы по новым учебным предметам нужны учителя, имеющие особую подготовку, – такая подготовка многих школьных учителей, увы, пока нам не под силу.

*В-четвертых*, преподавание новых учебных предметов предполагает наличие новых учебно-методических комплектов, массовое производство которых требует значительных материально-финансовых средств, которых у нас также пока нет.

*В-пятых*, следует иметь в виду следующее важное обстоятельство: учебные предметы, *традиционно* используемые в школе, создавались в течение многих десятилетий на основе постоянно уточняемых теорий. Теория же учебной деятельности возникла совсем не-

давно, поэтому ее вряд ли можно считать сколько-нибудь законченной, она нуждается в развитии и уточнении. Необходимо проводить дальнейшие экспериментальные исследования, направленные на решение многих проблем, поставленных в психолого-педагогической науке именно теорией учебной деятельности в процессе ее реального использования, хотя и в относительно небольшом количестве школ.

Нерешенных проблем в теории учебной деятельности еще много. Без их интенсивного и успешного решения невозможно усовершенствовать, с одной стороны, научную технологию создания новых учебных предметов, с другой стороны, технологию реального их использования в школах. Стратегия действий здесь должна быть, на наш взгляд, следующей.

Прежде всего, необходимо и в дальнейшем проводить преподавание по новым учебным предметам в ограниченном числе школ, тщательно взвешивая положительные и отрицательные его результаты. При этом очень важно нащупывать, выявлять и формулировать *новые проблемы теории учебной деятельности*.

Далее нужно находить *экспериментальное решение этих проблем*, изменяя содержание этих учебных предметов и методы обучения школьников. Опираясь на новые фактические данные, можно уточнять ряд положений теории учебной деятельности, а затем на основе этой измененной теории усовершенствовать программы и методические комплекты различных учебных предметов. И уже после этого следует постепенно увеличивать число школ, в которых используются новые учебные предметы, и расширять подготовку необходимых для этого учителей.

Мы хорошо понимаем сложности и трудоемкость реализации этой стратегии, но другого пути для развития теории учебной деятельности, для усовершенствования соответствующих ей новых учебных предметов и для расширения числа школ, где они используются, в настоящее время нет. Мы и наши последователи выбрали эту стратегию работы и стремимся следовать ей.

Прежде чем изложить *новые проблемы исследования учебной деятельности*, напомним основные положения ее теории. Прежде всего, в этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической *учебной деятельности*. Согласно диалектико-материалистической философии, «деятельность человека» связана с *творческим преобразованием предмета*. Усвоение школьником



тех или иных знаний в форме учебной деятельности всегда начинается с творческого *преобразования* усваиваемого им материала. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает *теоретические знания*. Их содержанием является *происхождение, становление и развитие* какого-либо предмета.

Если же мы наблюдаем в школе усвоение ребенком таких знаний, которые уже заранее четко сформулированы и даются ему учителем в «готовом виде» и в содержании которых отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, то можно твердо сказать, что в данном случае ребенок учебной деятельности *не выполняет*. При этом он усваивает с помощью иллюстраций и объяснений, предлагаемых учителем, те или иные эмпирические знания. К сожалению, в обычной школе дети чаще всего усваивают именно такие знания. Поэтому полноценной учебной деятельностью в обычной школе обладает сравнительно небольшое количество детей.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные *потребности, мотивы, задачи, действия и операции*. У детей, приходящих в первый класс школы, целостной ее структуры еще, конечно, нет. Она формируется у некоторой части детей в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно – в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Ее выполнение младшими школьниками определяет развитие у них главных психических новообразований и, прежде всего, основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития предметов.

Чтобы у младших школьников (а затем и у школьников более старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с ходу» и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в такую задачу. Это действие нацелено на поиск такого

генетически исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач, другие учебные действия позволяют школьникам моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Сказанное позволяет сделать выводы, существенные для теории учебной деятельности. *Во-первых*, усвоение школьниками всех теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков происходит при решении учебных задач. *Во-вторых*, решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто «общее» еще до усвоения его частных проявлений. *В-третьих*, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий. Короче – *метод решения школьниками учебных задач*.

Эти установки противоположны теории и практике традиционного школьного обучения. В чем наиболее характерные его черты? *Во-первых*, дети первоначально усваивают предложенные им в готовом виде частные эмпирические знания и умения и лишь затем переходят к их обобщению, применению в различных конкретных ситуациях. *Во-вторых*, главным методом такого обучения является иллюстративно-объяснительный метод (или рецептивно-репродуктивный), подробно описанный в учебниках по педагогике.

В настоящее время в педагогике и психологии слышатся призывы к использованию активных методов обучения, но, следовательно, реально в школе распространены «пассивные» методы. Указанный иллюстративно-объяснительный метод может быть назван основным из них. Следует отметить, что этот метод опирается на ассоциативно-рефлекторную психологическую теорию обучения, оформившуюся еще в XVII в. и утверждающую, что в основе обучения лежат ассоциации, сенсуалистическая наглядность, сочетаемая со словом, выведение общего из частного и упражнения. Эта теория противоположна деятельностному подходу к обучению, согласно которому в его основе лежат *действие*, преобразующее предмет, *открытие* общего в этой предметности и *выведение* из него частного, а также *решение задач*.

Переходя к рассмотрению *еще не решенных* проблем теории учебной деятельности, можно сразу же назвать *первую из них*: это необходимость углубленного анализа *исторических причин и след-*



*ствий противостояния* двух существующих сейчас основных подходов к обучению – ассоциативного и деятельностного подходов, с которыми тесно связаны так называемые «пассивные» и «активные» методы. Известно, что начало такому анализу – правда, порой с применением разной терминологии – уже положено в работах наших и иностранных специалистов (например, в работе Д.Б. Эльконина, М.Н. Скаткина, Й. Ломпшера, Ю. Эргенштрема и др.).

Но этот анализ важно продолжить и проводить системно, активно, с привлечением всех нужных материалов по истории образования, психологии и педагогики, социологии и философии. Без серьезных теоретических трудов в этой области невозможно обосновать историческую необходимость и эффективность построения обучения человека на основе его *деятельностного понимания*, невозможно будет теоретически обеспечить создание технологий активных методов обучения, конкретных методик их реализации в различных учебных предметах. Без всего этого будет трудно преодолеть позиции тех теоретиков и практиков, которые до сих пор поддерживают привычные для них пассивные методы обучения.

*Вторая* проблема связана с тем, чтобы определить место теории, именуемой сейчас как «теория учебной деятельности», среди других теорий, также реализующих деятельностный подход к обучению. К таким другим теориям можно отнести теорию проблемного обучения и теорию особого типа обучения, созданную проф. П.Я. Гальпериним.

Вместе с тем, как показывают исследования, проводимые в последние годы в разных странах на основе общих положений теории учебной деятельности, сейчас возникают различные *ее варианты*. Их нужно учитывать для углубления и уточнения этих общих положений, а также для *развития* самой этой теории, которая, конечно, не может оставаться такой, какой мы ее видим сейчас.

Однако – и это нужно специально подчеркнуть – теория учебной деятельности должна оставаться *в своих исходных и принципиальных основах* именно такой, какой она создавалась усилиями научной школы Д.Б. Эльконина. Повторяю, эта теория выражает одну из возможных интерпретаций деятельностного подхода к обучению. Возможны новые его интерпретации, но уже такие, которые вряд ли стоит именовать «теорией учебной деятельности», поскольку это название закреплено за вполне определенной системой взглядов на обучение, принятой в школе Д.Б. Эльконина.

Отмечу, что все интерпретации деятельностного подхода к обучению, нашедшие выражение в разных теориях, так или иначе связаны и соотносятся друг с другом. Одна из задач современной психологии состоит в выяснении их связей и, может быть, в разработке *единой теории обучения*, опирающейся на понятие «деятельность» и впитавшей в себя положительные стороны уже существующих теорий деятельностного характера.

На наш взгляд, целям создания такой единой теории близки исходные понятия теории учебной деятельности. Например, понятие «учебная задача» переплетается с понятием «проблемная ситуация», а понятие «содержательное обобщение» перекликается с понятием «полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия», принятым в концепции П.Я. Гальперина. Кроме того, именно теория учебной деятельности является наиболее развернутой и последовательно изложенной, а главное, получила оформление в новой технологии построения отдельных учебных предметов и в конкретных методиках их практической реализации.

Следующая проблема этой теории связана с необходимостью серьезного углубления логико-психологических основ понятия «учебная задача». Сейчас у нас имеются достаточно подробная характеристика «учебной задачи» и хорошие примеры ее развертывания, например, при введении детей в математические понятия числа и умножения, в лингвистическое понятие «принцип русского письма» и т. д. Подлинная учебная задача нацеливает школьников на поиск и обнаружение всеобщего, генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов). Последующая конкретизация этого отношения позволяет им правильно решать различные частные задачи. При усвоении и конкретизации этого всеобщего отношения школьники тем самым прослеживают *происхождение* и *становление* тех или иных знаний, т. е. овладевают теоретическим знанием.

Наш опыт показывает, что многие психологи и сотрудничающие с ними методисты не умеют заложить в проектируемую ими дисциплину именно ее всеобщее отношение и предлагают детям лишь нечто внешне сходное с ним, предлагают мнимую учебную задачу. Для выделения подлинно всеобщего содержания учебной дисциплины от психологов и методистов требуется хорошее понимание *истории* этой дисциплины в соотношении с *историей* соответствующего «большого» теоретического знания. От них также требуется

хорошая подготовка в области диалектической логики, которая имеет средства различения «всеобщего», «особенного» и «частного».

Но указанное «неумение» специалистов связано, в конце концов, с тем, что логическое понимание «всеобщего» и «частного» еще в достаточной мере не проработано с учетом психолого-педагогического обеспечения учебной деятельности. У нас отсутствует развернутое четкое и конкретное понимание логико-психологического содержания учебной задачи. Поэтому в ближайшее время крайне необходимо, во-первых, существенно углубить наше логико-психологическое понимание учебной задачи, во-вторых, операционализировать применение этого понятия в отдельных учебных предметах, найти конкретные показатели, позволяющие отличать «всеобщее» и «частное» в учебном материале, и тем самым научиться ставить перед школьниками подлинно учебные задачи. Относительно быстрое решение этой проблемы позволит нам интенсивно разрабатывать такой активный метод обучения, каким является метод решения учебных задач.

Еще одна проблема возникает при рассмотрении генетической связи индивидуальной и коллективной учебной деятельности. Уже более десяти лет наши сотрудники проводят экспериментальное изучение этой связи на материале таких учебных предметов, как «Русский язык», «Математика», «Изобразительное искусство», «Физика». Подучено много интересных фактических материалов, позволяющих сделать вывод о том, что *первичной формой* учебной деятельности является ее коллективное выполнение (это соответствует общему теоретическому положению Л.С. Выготского о том, что индивидуальные психические процессы формируются при *интериоризации* их коллективного осуществления).

Однако сейчас возникает ряд сложных вопросов, касающихся, прежде всего, коллективной (или групповой) учебной деятельности. Например: каким образом происходит распределение учебных действий при совместном решении школьниками учебной задачи или каковы при этом функции учителя и т. д.

Многие вопросы касаются самого процесса интериоризации учебной деятельности, условий полноценного его протекания, критериев появления подлинно индивидуального выполнения учебной деятельности. Например: в какой последовательности происходит интериоризация учебных действий? Какую роль играет при этом взаимопонимание школьников? В какой форме учитель может оценивать результаты коллективного или индивидуального решения учебных задач? и т. д.

Основание для более или менее оправданных ответов на *отдельные* такие вопросы у нас уже есть. Но сколько-нибудь целостного теоретического объяснения обсуждаемого процесса у нас пока еще нет.

Интериоризация коллективной учебной деятельности нуждается в целенаправленных и специальных экспериментальных исследованиях и в создании соответствующей развернутой теории.

Сторонники теории учебной деятельности, конечно, знают, что она осуществляется *субъектом* – вначале коллективным, затем индивидуальным. Но до сих пор психологические особенности субъекта изучались очень мало, поскольку главное внимание вполне правомерно уделялось строению самой учебной деятельности, характеру учебной задачи и учебных действий, их проявлению в конкретных учебных предметах.

Сейчас же, когда эти вопросы в определенной степени изучены, необходимо более тщательно исследовать, с одной стороны, своеобразие коллективного субъекта учебной деятельности, с другой стороны, содержание такого психологического понятия, как «индивидуальный субъект учебной деятельности». При этом надо иметь в виду, что такое содержание возникает и оформляется в процессе ее интериоризации, поэтому в дальнейшем необходимо вместе изучить как проблему субъекта учебной деятельности, так и проблему ее интериоризации.

Субъект учебной деятельности имеет *потребность* в ней, имеет мотивы к выполнению учебных действий. К сожалению, потребностно-мотивационная сфера субъекта этой деятельности изучалась слабо, и в основном путем наблюдений, что позволяло описывать лишь внешние особенности этой сферы. Чтобы выявить ее внутренние закономерности, необходимо, конечно, использовать применительно к ней средства собственно экспериментального исследования, средства формирующего эксперимента. Только тогда можно будет подойти к настоящему изучению потребностей и мотивов учебной деятельности как важнейших составляющих ее субъекта.

Сейчас в психологии чаще говорят о «личности», чем о «субъекте». Но психологической основой личности человека является, на наш взгляд, *субъект деятельности*, и без отчетливого представления о нем трудно что-либо сказать и о личности. Личность истолковывается в психологии весьма по-разному. Для нас личность – это субъект деятельности, производящий такой *новый* материальный или духовный продукт, который имеет объективное обществен-

ное значение. Произвести такой новый продукт – это значит осуществить *акт творчества*. Поэтому понятия «личность» и «творчество» неотделимы друг от друга.

Учебная деятельность имеет в себе *творческое начало*, но она не дает новый продукт *объективной общественной ценности*. Школьники, выполняя учебную деятельность, только воспроизводят в себе общечеловеческие духовные ценности, а не производят их. Поэтому говорить о том, что эту деятельность выполняет «личность», нельзя. Но можно сказать о школьнике как о *субъекте* учебной деятельности. Именно в процессе ее развития развивается и ее субъект. Во всяком случае, в этом спорном пункте возникает проблема, требующая специальной разработки.

Соединение учебной деятельности школьников с их реальным производительным трудом в определенных условиях может создавать новую продукцию, имеющую *общественную ценность*. В этом своеобразном гибриде учебной и трудовой деятельности, носящем творческий характер, может всесторонне развиваться и *личность* школьников. Именно об этом писал в свое время К. Маркс, когда рассматривал вопрос о развивающем значении соединения обучения человека с его производительным трудом в условиях социалистического общества (см.: Маркс К. и Энгельс Ф., т. 23, с. 494–495).

Многие годы оставалась в тени проблема развития учебной деятельности на всех этапах школьного детства. Учебная деятельность является главной в младшем школьном возрасте, – здесь она возникает, здесь происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта. Как раз в младшем школьном возрасте у детей формируются желание и умение учиться (правда, это происходит не у всех детей). По этим вопросам у нас есть значительный материал.

Некоторые предварительные данные показывают, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только *вместе* с другими детьми. Это свидетельствует о том, что собственно индивидуальная учебная деятельность у него еще не сформировалась. Поэтому очень важно тщательно проверить эти данные, а если они подтвердятся, то проследить дальнейшую судьбу этой деятельности и ее субъекта за пределами младших классов.

Как показывают многочисленные наблюдения, за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразии в 5–8-х классах, а затем в старших классах? Какова роль

разных учебных предметов в развитии этой деятельности (например, какова роль предметов гуманитарного цикла в отличие от предметов естественно-математического цикла)? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например художественная, спортивная и особенно трудовая деятельность?

Четкого ответа на эти важные вопросы у нас пока нет. Нужно организовать новые исследования, чтобы уже в ближайшем будущем продвинуться в изучении проблемы *развития учебной деятельности* на всем протяжении школьного детства. При этом особенно важно определить главные показатели уровней ее развития на различных этапах детства, а также более основательно разработать конкретные методики выявления этих уровней.

В последние годы были проведены исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания (одна из таких работ была выполнена на математическом материале в Красноярском университете). Эта тема совсем новая и весьма перспективная. Очень важно дать ей теоретическое обоснование, описать уже полученные данные и развернуть соответствующую работу.

Весьма благодатным в научном и практическом отношении может стать психолого-педагогическое исследование соединения учебной деятельности подростков и старшеклассников с производительным трудом, выполняемым ими вместе со взрослыми. Эта проблема в нашей возрастной и педагогической психологии почти не изучается, хотя именно с ней тесно связано исследование развития самой учебной деятельности. Отчетливо видны большие трудности организации такой исследовательской работы, но без их преодоления разговоры о научном обеспечении развития личности школьников так и останутся разговорами. Этого, на наш взгляд, допустить нельзя.

Много лет мы экспериментально изучали определяющее влияние полноценной учебной деятельности младших школьников на развитие их теоретического мышления. Был получен большой фактический материал, позволяющий считать правомерным тот важный факт, что систематическое решение младшими школьниками учебных задач посредством учебных действий способствует развитию у них мыслительного анализа, рефлексии и планирования как основных компонентов теоретического мышления. При традиционном обучении эти компоненты либо совсем не развиты, либо развиваются в гораздо меньшей степени. Соответствующие материалы,

как известно, опубликованы. Но сейчас перед нами возникла новая проблема, связанная с развивающей ролью учебной деятельности.

Дело в том, что до сих пор очень мало известны конкретные связи отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления, конкретные связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач. Поэтому необходимо углубленно изучить связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач, и через некоторое время теоретически осмыслить психологические механизмы реального влияния учебной деятельности на развитие теоретического мышления школьников.

Кроме того, постоянно изучая такое влияние, мы существенно сузили предмет своих исследований. Теоретическое мышление является лишь составной частью (правда, очень важной частью) более широкого психологического образования – *теоретического сознания* человека. Поэтому мы вынуждены теперь обдумывать новую проблему своих исследований. Необходимо хотя бы в общем виде представить себе психологическое содержание понятия «теоретическое сознание» (в отличие от эмпирического сознания), а затем понять соотношение между сознанием и мышлением.

Это необходимо для планирования соответствующих экспериментальных и теоретических исследований влияния учебной деятельности человека на развитие его теоретического сознания. Проведение этих исследований потребует, видимо, изменения и уточнения наших представлений о субъекте учебной деятельности и о её структуре.

И еще одна острая проблема возникла тогда, когда в прошлом году наша лаборатория вместе с методистами начала разрабатывать психолого-педагогические основы четырехлетнего начального образования в нашей стране. Эту работу, согласно принятой программе, мы будем проводить в основном на базе *обычных школ* (хотя сохраним за собой и наши собственно экспериментальные школы). Цель этой программы – создать *новые* учебные планы, программы и конспекты для начальных классов. Но это новое учебно-методическое обеспечение должно быть *приемлемо* для перестраивающегося сейчас нашего начального образования. Естественно, что мы будем стремиться в таком обеспечении использовать некоторые элементы теории учебной деятельности и учебных предметов, созданных на ее основе.



Однако мы хорошо понимаем, что эти элементы могут органично войти в обычную школу только в том случае, если в ней имеются *кое-какие корни* учебной деятельности. До самого последнего времени мы этими корнями особенно не интересовались, полагая, что учебная деятельность в традиционной школе хотя и присутствует, но в очень свернутом и превращенном виде. Теперь же мы столкнулись с необходимостью выяснить, в каком же конкретном виде эта деятельность представлена в обычной школе. Это очень важно сделать, чтобы иметь возможность оживить в ней корни учебной деятельности, развернуть ее в той степени, которой соответствуют общие условия обычной школьной жизни и уровень подготовки обычных учителей начальных классов.

Можно перечислить еще несколько нерешенных проблем теории учебной деятельности, например, ту, которая связана с возможностями использования компьютеров в общем контуре учебной деятельности. Вместе с В.В. Рубцовым и нашими сотрудниками мы приступили к ее экспериментальной разработке (недавно к этой работе подключился ряд американских специалистов).

Беда вся в том, что до сих пор компьютерная техника чаще всего используется при сохранении традиционных методов обучения, которые в принципе на нее не рассчитаны. Нужна новая технология обучения, предполагающая новое его содержание и новые методы, которая включала бы в себя необходимость применения компьютеров. На наш взгляд, такая технология заложена в организации именно учебной деятельности, поскольку операции ее учебных действий как раз и могут быть автоматизированы с помощью компьютеров, а сами они могут быть органично «вписаны» в качестве специфических средств рассматриваемой деятельности (в настоящее время уже разработаны и проверены некоторые программы компьютерного обучения младших школьников).

Рассмотренные проблемы создают, на наш взгляд, достаточно полное представление о том, в каком состоянии находится сейчас теория учебной деятельности. Она развита и сформулирована уже настолько, что *на ее собственной основе* можно выдвигать новые проблемы, решение которых позволит ей стать более развернутой и охватить те стороны жизни человека, до которых она раньше еще «не доходила». Но успешно решить эту проблему специалисты смогут только тогда, когда будут придерживаться той стратегии научно-практической работы, о которой говорилось в самом начале нашего сообщения.



И последнее. Хотя я сам себя причисляю к психологам, но по характеру своих работ постоянно вынужден, так или иначе, рассматривать вопросы дидактики, конкретных методик, а также теоретические вопросы педагогики. И это не случайно – изучение учебной деятельности школьников, проводимое исследовательским методом *формирующего экспериментирования* (а этот метод является, по нашему мнению, наиболее современным и адекватным), должно быть по-настоящему комплексным и охватывать в своей целостности философско-логические, психологические, дидактические, методические и физиолого-гигиенические аспекты этой деятельности.

Подобное исследование должны проводить *вместе и на единой экспериментальной базе* специалисты всех указанных дисциплин. И когда нам удавалось именно так организовать работу, то она была наиболее продуктивной. И специалисты разного научного профиля, по нашим наблюдениям, сами научились относительно хорошо ориентироваться в вопросах смежных дисциплин.

Для нас вся современная проблематика учебной деятельности по сути дела является в основном *комплексной логико-психолого-педагогической проблематикой*. Это не исключает, конечно, такого планирования всего исследования, чтобы каждый специалист решал собственные задачи, но только при постоянных деловых консультациях со «смежниками», и только в совместной работе с ними. Это залог научно-практического успеха в изучении новых проблем теории учебной деятельности.

## 1.2. О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

**В. В. Давыдов**

Меня попросили здесь сделать сообщение о возможностях и перспективах теории деятельности, достаточно известной сейчас во многих гуманитарных науках. Я являюсь последовательным ее сторонником, и мой научный коллектив приводит свои экспериментальные исследования на ее основе.

---

\* Доклад был прочитан в Амстердаме 9 октября 1992 г. Текст доклада предоставил проф. Л. К. Максимов (авторские шрифтовые выделения сохранены).

В мае 1990 г. на 2-м Международном конгрессе по теории деятельности, проходившем в Финляндии, я изложил еще нерешенные ее проблемы. На мой взгляд, разработка именно этих проблем серьезно продвинет вперед всю междисциплинарную теорию деятельности (на некоторых из них я остановлюсь несколько позже). Вместе с тем некоторые сторонники теории деятельности одновременно являются последователями междисциплинарной культурно-исторической теории. Как соотносятся и как связаны эти, на первый взгляд, независимые друг от друга теории? Этот вопрос будет ключевым для моего сообщения, более того, я полагаю, что именно в соединении основных идей этих двух теорий можно найти подлинный источник для их взаимообогащения, источник развертывания новых пластов теории деятельности.

Две указанные теории имеют большую историю, отдельные их положения иногда «перекликались» друг с другом, но в основном они, к сожалению, длительное время строились независимо и обособленно друг от друга, что серьезно их обедняло. Сейчас наступило время найти между ними нечто существенно общее, единое, обогащающее их.

Вначале мне нужно кратко сформулировать основные положения теории деятельности и некоторые ее проблемы.

*Деятельность* – это специфическая форма общественно-исторического бытия людей, состоящая в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы, законы общества обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает *новые* формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Цель деятельности возникает у человека как *образ* предвидимого результата созидания. Преобразующий и целеполагающий характер деятельности позволяет ее субъекту выйти за рамки любой ситуации и встать над задаваемой ею детерминацией, вписывая ее в более широкий контекст общественно-исторического бытия, и тем самым найти средство, выходящее за пределы возможностей данной детерминации. Деятельность постоянно и неограниченно преодолевает лежащие в ее основе «программы», поэтому ее нельзя ограничивать преобразованием наличной действительности по

уже установившимся культурным нормам. В этом обнаруживаются принципиальная открытость и универсальность деятельности, ее нужно понимать как форму исторического культурного творчества.

Понятие деятельности с античных времен разрабатывалось по преимуществу в идеалистической философии и особенно глубоко в немецкой классической философии. Так, у Канта субъект рассмотрен не как созерцающий действительность, а как *созидающий* формы предметного мира. В ранг всеобщего основания культуры деятельности впервые возвел Фихте. Но наиболее развитую теорию деятельности построил Гегель, который описал всеобщую ее схему, обстоятельно проанализировал диалектику ее структуры (в частности, взаимоопределяемость цели и средства), сделал ряд глубоких замечаний о социально-исторической и культурной обусловленности деятельности и ее форм.

Основы диалектико-материалистического понимания деятельности заложил Маркс, который использовал при этом достижения немецких классиков, особенно Гегеля. При описании общих особенностей человеческого труда он характеризует его, прежде всего, как деятельность человека, изменяющую природу и использующую при этом свойства одних природных вещей в качестве орудий воздействия на другие вещи, превращая их тем самым в орган своей деятельности. Воздействуя на природу и изменяя ее, человек в то же время изменяет и свою собственную природу.

Согласно К. Марксу, деятельность осуществляется в рамках определенных общественных связей и отношений. Понятие деятельности служит той исходной абстракцией, конкретизация которой позволяет создать общую теорию развития общественного бытия и его отдельных сфер. Первичной формой деятельности является производство материальных орудий, с помощью которых люди создают предметы, удовлетворяющие их жизненные потребности. Материальное производство (труд) имеет универсальный характер, поскольку в принципе может создавать любые орудия и предметы. В процессе исторического развития материального производства и общественных отношений возникло и приобрело относительную самостоятельность своеобразное духовное производство. Но оно так же, как и материальное производство, имеет универсально-преобразовательный и общественный характер.

Материальная и духовная деятельность людей и соответствующие им типы производства служат основой возникновения и раз-

вития общественного и индивидуального сознания, личности отдельного человека.

В конце XIX – начале XX в. разрабатывались различные представления, касающиеся в основном такой существенной составляющей деятельности, как *действие*. Так, Дьюи в русле философии прагматизма создал теорию действий в качестве инструменталистского содержания человеческих понятий. Вебер, проанализировав разные виды индивидуальных социальных действий, выделил в них особое значение ценностных установок и ориентаций. Пиаже на логико-математической и психологической основе разработал развернутую концепцию действия и операционального интеллекта человека.

Вместе с тем в западной философии появились тенденции отказа от рассмотрения деятельности как сущности человеческого бытия и всеобщего основания культуры; формам деятельности отказывалось в самодостаточности (*феноменология* Гуссерля), на место целеполагания ставились порыв и переживания (философия *экзистенциализма*); резкой критике подвергались те представления о деятельности, в которых просматривались отрицательные социальные последствия техницистского активизма, не подчиненного нравственным началам. В гуманитарных науках стало ослабевать влияние теорий деятельности. Но в 60–70-х годах в разных странах оживился интерес к полидисциплинарной теоретической и экспериментальной разработке проблем деятельности (работы Хольцкампа и др.). Об этом свидетельствует также проведение нескольких международных симпозиумов и конгрессов, а также создание международного общества по изучению теории деятельности и его журнала «Activity Theory», выходящего с 1988 г. в Берлине на английском языке.

В нашей стране после революции 1917 года проблемы деятельности разрабатывались в различных гуманитарных дисциплинах, но прежде всего в философии (труды П.В. Копнина, Э.В. Ильенкова, Э.Г. Юдина, В.П. Иванова и др.) и психологии (работы С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др.).

В конце 1980-х годов в России развернулась дискуссия о статусе понятия деятельности, о его полидисциплинарном характере и месте среди других гуманитарных понятий (общественных отношений, общения и др.), об объяснительных возможностях теорий деятельности и теорий «недеятельностного» типа (в результате в Мо-

ске в 1990 г. вышел интересный сборник работ «Деятельность: теории, методология, проблемы»).

Часть специалистов гуманитарного профиля, считая недостаточными позиции той или иной конкретной теории деятельности, признает вместе с тем эвристическое значение этого понятия или отдельных составляющих деятельности (например, действия) и использует их в своих работах. В этой исследовательской практике возникло представление о «деятельностном подходе» к изучению отдельных сторон поведения, сознания и личности человека, это представление выражает некоторую общую направленность в подходе к человеку на основе использования различных моментов в понятии деятельности.

Классификация видов деятельности затруднена тем, что в мировой гуманитарной науке сам этот термин имеет широкое значение. Так, в английском языке русское слово «деятельность» переводится термином “Activity”, поэтому любой вид практической или познавательной активности человека называется этим словом. Однако не все проявления его жизненной активности могут быть отнесены к «деятельности», подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности, чему в большей степени соответствуют немецкие слова “Tatigkeit” и “Handlung”.

Хотя в определении самого понятия «деятельность» входит термин «преобразование действительности», подлинное его значение, глубинный его смысл, на мой взгляд, еще не раскрыты. Это одна из основных нерешенных проблем современной теории деятельности, без попыток ее решения определить деятельность нельзя, отчленить ее от других форм активности человека невозможно. Раскрыть смысл «преобразования» может только специальный философско-логический анализ исторически развивающейся деятельности людей.

Даже краткое изложение содержания деятельности показывает, что оно имеет культурно-историческую форму. Эта форма предполагает развитие деятельности в истории культуры. История материальной и духовной культуры неотрывна от истории различных видов деятельности (трудовой, художественной, политической и любой другой). Следует специально отметить, что функционирование любой деятельности осуществляется в процессах *общения* людей.

Однако нужно назвать и такой факт: многие теоретические суждения о деятельности *не опираются* на достаточно фундаментальные и развернутые исследования, реальную историю того или ино-

го вида деятельности, например трудовой. До сих пор мало исследований, посвященных происхождению и историческому развитию, например, таких видов деятельности, как художественная, учебная и др. Тем более что нет специальных исследований, посвященных взаимосвязи тех или иных видов деятельности в различные эпохи развития культуры, посвященных приоритетному значению конкретного вида деятельности в определенные исторические периоды. Серьезный сырой материал, касающийся всех этих проблем, в гуманитарных науках накоплен огромный, но он еще не продуман с позиций теории деятельности, в свете ее основных понятий.

Трудности такого продумывания ясны: соответствующий материал необходимо анализировать с позиций полидисциплинарной теории, т. е. одновременно с позиций философии, исторической социологии, исторической психологии, культурологии, этнографии и других гуманитарных дисциплин. Мне кажется, что эти трудности начали частично преодолевать сторонники генетической эпистемологии (дисциплины, создаваемой в последние годы жизни Жаном Пиаже и его последователями). Мне известен еще один яркий пример конкретного анализа *истории* учебной деятельности, проведенный финским ученым Энгештремом в его книге “Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”, вышедшей в Хельсинки в 1987 г. Замечательный анализ истории игровой деятельности провел наш психолог Д.Б. Эльконин в своей знаменитой книге «Психология игры». Но всего этого, на мой взгляд, очень мало. Правда, можно полагать, что существуют и другие примеры подобного анализа, которые мне лично пока, к сожалению, не известны.

Я считаю, что культурно-исторические аспекты деятельности до сих пор фундаментально *не изучены*. Из многих причин этого обстоятельства назову две. Первая из них связана с тем, что сторонники теории деятельности особенно тщательно экспериментально изучали ее содержание и психологическое строение вне историко-культурного контекста. Вторая причина определялась тем, что деятельность экспериментальными методами можно изучать лишь применительно к ее развитию в онтогенезе, например, в детском возрасте. Отсутствие широко поставленных сравнительных исследований детства у разных народов с позиций теории деятельности (во всяком случае у нас в России) усугубляло ущемление ее историко-культурных аспектов. Преимущественная ориентация на конкретно-экспериментальное исследование деятельности средства-

ми психологии приводила к игнорированию комплексного изучения ее истории по материалам различных гуманитарных наук.

Достижения в области экспериментального изучения различных видов детской деятельности значительны (сошлемся, например, на работы научной школы Леонтьева), но они как раз и выделяют слабости разработок в области историко-культурных оснований полидисциплинарной теории деятельности.

Эту теорию нужно в ближайшие годы развивать именно путем повышения уровня ее полидисциплинарности, на основе существенного расширения исследований в области исторической социологии различных видов деятельности (слабое использование возможностей этой дисциплины – одна из нерешенных общих проблем теории деятельности), за счет привлечения материалов психологии, педагогики, этнографии, культурологии, на основе организации специальных сравнительных исследований деятельности у народов, находящихся на различных ступенях своего социально-экономического развития.

Но здесь возникает нелегкая проблема проведения полидисциплинарного исследования деятельности, проблема того, на какой основе его организовывать. На мой взгляд, основой такого исследования должны быть философско-логический анализ смысла «преобразования» и данные исторической социологии, относящиеся к развитию деятельности. Материалы других научных дисциплин могут конкретизировать и уточнять все то, что так или иначе связано с происхождением, развитием и взаимосвязью различных видов деятельности. Именно так может строиться полидисциплинарная теория этих процессов.

В истории гуманитарных наук применительно к общественному бытию людей длительное время создавалась еще одна теория, которая свое окончательное *название* получила благодаря работам Льва Выготского, – это *культурно-историческая теория* развития деятельности, сознания и личности человека. Эта теория имеет много источников и достаточное количество изложений, я же здесь сформулирую те ее основные положения, которые характерны именно для Л.С. Выготского. Эти положения опираются на глубокий анализ им фактических материалов по социологии и психологии развития человека, истории развития знаково-символических систем и средств человеческого общения. Главные положения теории Выготского следующие:

1) основой психического развития человека является качественное изменение социальной ситуации его жизни (или его деятельности);

2) всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание, формы которых имеют исторически проходящий характер;

3) исходной формой деятельности является ее развернутое выполнение человеком во внешнем (социально-культурном) плане;

4) психические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;

5) существенная роль в процессе интериоризации принадлежит различным знаково-символическим системам, возникающим в истории культуры;

6) важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Как видим, в теории Выготского содержится нечто такое, что связано с понятием деятельности. Но главное в ней – это не раскрытие содержания и строения деятельности, а описание процесса ее интериоризации с помощью различных знаково-символических систем. Это характеристика происхождения у человека различных психических новообразований на основе овладения им достижениями исторической культуры в процессе обучения и воспитания.

В теории Л. С. Выготского слабо проработано понятие деятельности, но глубоко раскрыто происхождение сознания человека благодаря использованию им в процессе общения с другими людьми знаковых и символических систем, имеющих культурно-историческую природу.

Некоторые российские ученики и последователи Л. С. Выготского после его смерти стали усиленно, но вместе с тем и односторонне разрабатывать понятие деятельности (например, А.Н. Леонтьев и др.), другие – понятие знаковых (речевых) систем (например, А.Р. Лурия и др.). К сожалению, получилось так, что при единстве исходных теоретических предпосылок конкретные исследования, проводимые в научной школе Л. С. Выготского, проходили в разных направлениях. Эти направления односторонне выявляли либо собственно *деятельностный* аспект жизни людей (ее культурно-исторические основания оставались в тени), либо *знаковый* ее аспект (в этом случае в тени оставалось собственно деятельностное начало жизни человека).



Хочу отметить, что в некоторых странах Запада наблюдалось аналогичное расслоение ученых при изучении основ общественного бытия людей. Так, в Германии, имеющей значительные традиции в философско-логическом изучении деятельности, приоритетным был и остается *собственно деятельностный подход* (работы К. Хольцкампа и др.). В США же, где в 1970–1980-е годы наблюдался «бум Выготского», его последователи, исходя из научных традиций своей страны, раскрывали по преимуществу *знаковые основания* жизни человека (работы М. Коула, Д. Верча и др.). В других странах также, по-видимому, наблюдается такое же расслоение научных позиций.

Хочу рассказать вам о тех причинах, которые определили господство в бывшем Советском Союзе чисто деятельностного аспекта соответствующей теории в ущерб замечательной теории Л. С. Выготского. В годы социалистического тоталитаризма у нас в стране был принят лозунг о преобразовании социальной и природной действительности ради достижения милитаристских и захватнических целей нового класса эксплуататоров – партийно-государственной номенклатуры. Главное было в том, чтобы *сломить* волю трудящихся и путем их рабского труда в отсталой стране создавать тяжелую и оборонную промышленность. Это и было реальным преобразованием, лишенным ориентиров на достоинства и права граждан страны. Это было преобразование без нравственных и правовых ориентиров, это был *техницистский* активизм, игнорирующий реальные культурно-исторические традиции великого народа, наша природная среда была чудовищно исковеркана, были нарушены все законы нормальной экологии. Такое игнорирование традиций и законов обеспечивалось мощной системой репрессивных санкций, вплоть до геноцида нашего населения.

В этих условиях идеологи тоталитаризма поддерживали общую идею деятельности, но голой деятельности вне ее культурно-исторического оформления. Все наши гуманитарные науки в своих фундаментальных идеях жестко контролировались этими идеологами. Поэтому наши ученые-гуманитарии очень много лет не могли разрабатывать идеи Л.С. Выготского, а также М.М. Бахтина, они не могли всерьез обсуждать достижения русской философии конца прошлого – начала этого века (труды В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского и др.), поскольку эти достижения прямо были связаны с пониманием общего смысла истории культуры.

Большевистский тоталитаризм тяжело отразился на судьбах советской философско-психологической теории деятельности. Это обстоятельство нужно учитывать нашим ученым при восстановлении ее единства с культурно-историческими аспектами.

Я, будучи последователем школы Выготского – Лурии – Леонтьева, экспериментально изучаю проблемы деятельности. И я пришел к следующим выводам. Во-первых, нельзя понять происхождение деятельности у отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с процессами общения, без изначальных связей с символами-знаковыми системами. Следовательно, деятельность, общение, диалог, знаково-символические системы нужно изучать вместе. Во-вторых, такое изучение предполагает полидисциплинарный подход, объединение усилий разных специалистов. В-третьих, указанный способ исследования развития деятельности в онтогенезе может привести к положительным результатам только при параллельном изучении ее развития и истории культуры. Лишь проследование единства онтогенеза и филогенеза деятельности позволяет раскрыть ее сущность и роль в жизни людей и отдельного человека. Иными словами, целесообразно объединить разные аспекты в изучении деятельности.

Изложенные здесь идеи имеются в моих публикациях, изданных в США, Германии, Голландии и в других странах. Назову две книги, которые можно прочитать на английском языке: “The problems of Developing Instruction” (журн. “Soviet Education”, 1988, № 8–10); “Types of Generalization in Instruction” (Virginia, 1990).

Таким образом, перспективы полидисциплинарной теории деятельности в значительной степени связаны с объединением чисто деятельностного и чисто знакового подходов или с соединением возможностей собственно теории деятельности и культурно-исторической теории развития человека. Конечно, реализация этого научного пожелания, реализация последствий тех выводов, которые я сформулировал несколько раньше, – дело нелегкое и сложное. Но я думаю, что иного пути при создании развернутой теории деятельности нет.

Мне кажется, что в работе ISCRAT\*, его совещаний и конгрессов целесообразно учитывать сложное и неоднозначное положение в современной теории деятельности и внимательно прислушиваться, с одной стороны, к доводам тех, кто по-деловому критику-

---

\* Международное общество культурных исследований и теории деятельности. – *Пед.*

ет эту теорию, с другой стороны, и это главное, выслушивать тех сторонников этой теории, которые сами стоят на знаковых позициях. В основе нашей работы должен лежать принцип *научного плюрализма*, предполагающий наличие как конкурирующих, так и сотрудничающих групп. Но, конечно, таких, которые все же признают тот или иной вариант теории деятельности, хотя нам важно знать и аргументы ее решительных противников. Конечная, пусть и далекая, цель нашей работы должна состоять в создании общеприемлемой полидисциплинарной теории деятельности.

Иногда складывается впечатление, что будто бы существуют западный и восточный варианты теории деятельности. Мне кажется, что таких вариантов *нет*. Но я уже раньше говорил о том, что есть существенно важные *акценты* в этой теории. Они, конечно, связаны с традициями ученых той или иной страны, но не по разделу «запад» и «восток». Так, чисто деятельностный аспект в ущерб знаковому характерен для ученых Германии и России. Понятно основание этого акцента: понятие деятельности в этих странах формировалось на основе гегелевско-марксового подхода к ней. И вместе с тем знаковый акцент был жестко сформулирован Выготским в России, а затем получил решительную поддержку в США.

Теперь же нам в пределах международной организации «ISCRAT» необходимо искать пути *гармонизации* этих акцентов ради *создания* подлинной современной теории деятельности, именно «создания», а не простого повторения того, что нам осталось в наследство от прошлого. И вместе с тем это наследство весьма серьезное и большое, и отбрасывать его нельзя.

### **1.3. НАУЧНАЯ ШКОЛА В.В. ДАВЫДОВА: ИСТОРИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ\***

***В.В. Рубцов***

Бесспорным представляется тот факт, что существующая научная школа В.В. Давыдова – это действующее, гармонично развивающееся творческое сообщество исследователей, связанных идея-

---

\* Параграф монографии написан на основе статей, опубликованных в журнале «Психологическая наука и образование».

ми, мыслями, глубокими размышлениями своего учителя. В основе эти идеи были сформулированы в фундаментальных трудах «Виды обобщения в обучении», «Проблемы развивающего обучения», «Теория развивающего обучения» [Давыдов, 2000, 1986, 1996]. Эти работы могут рассматриваться как первоисточники в определении рамок его научной школы и оценке реального состояния ее развития.

В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: *теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО)*. Каждое из этих научных направлений представляет самостоятельную область знания, но именно в их единстве раскрывается подлинная глубина мысли В.В. Давыдова как основателя оригинальной научной школы.

**I. Теория содержательного обобщения и образования понятий** является ядром научной школы В.В. Давыдова. Содержательное обобщение – это, согласно В.В. Давыдову, *способ мысли*, главная характеристика мысли о предмете. Мысль, которая строится на основе обобщения содержательного типа, выделяет в предмете *существенное исходное отношение*, которое определяет стороны и свойства этого предмета, образующие его сущность. Способ мышления может быть другим, мысль может работать вовсе не с существенными свойствами или признаками объекта. Но это будет уже другая мысль, другой способ мысли. В первом случае способ мысли соответствует особенностям теоретического мышления, в другом – эмпирического.

Различие теоретического и эмпирического мышления в научной школе В.В. Давыдова является фундаментальным. Его обоснованию посвящены замечательные страницы трудов Василия Васильевича. Будучи представителем лучших традиций диалектической логики, философии и теории познания, сам В.В. Давыдов дает глубочайший анализ особенностей обоих типов мышления. Без понимания этих, по существу философских, текстов, раскрывающих особенности теоретического и эмпирического мышления, внутреннюю суть теоретического обобщения и содержательной абстракции, едва ли можно правильно понять собственные теоретические рассуждения В.В. Давыдова о природе обучения и развития детей.

Нельзя без восхищения перечитывать работы В.В. Давыдова, где почти в математически точных утверждениях определяются основ-

ные закономерности образования научных, теоретических понятий. Эти утверждения характеризуют принципиальное различие природы теоретического и эмпирического знания. Еще раз, вслед за В.В. Давыдовым, вспомним, в чем состоит это различие\*.

- *Эмпирическое знание* вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функции некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.

- *Сравнение* выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы; это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

- *Эмпирическое знание*, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникающее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

- *Формально общее свойство* выделяется как рядоположенное с частными свойствами предметов. В теоретическом знании фиксируется связь реально общего отношения с его различными проявлениями, связь общего с частным.

- *Конкретизация эмпирического знания* состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует его превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из всеобщего основания.

- Необходимым средством фиксации *эмпирического знания* является слово-термин. *Теоретическое знание* выражается прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности средствами ис-

---

\* Как известно, в своих исследованиях В.В. Давыдов особо опирался на работы выдающихся философов [Арсеньев, Библер, Кедров, 1967; Ильенков, 1984], изучавших логику развивающегося понятия.

кусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления).

**II. Психологическая теория учебной деятельности** – это теория собственно учебной деятельности. Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность является одним из основных видов деятельности человека (наряду с трудом и игрой). Однако, в отличие от других видов деятельности, учебная деятельность направлена на овладение человеком обобщенными способами предметных и познавательных действий, теоретических знаний.

Сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результат состоят в изменении самого субъекта, заключающемся в овладении им обобщенными способами действия [Эльконин, 1999]. Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт учебной деятельности, характеризует ее «строительную единицу». Согласно В.В. Давыдову, постановка учителем учебной задачи – это введение учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех ее возможных частных и конкретных вариантах условий.

Основным компонентом учебной деятельности, обеспечивающим решение учебной задачи, является целостная система учебных действий. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают особые преобразования предмета, направленные на выявление в нем отношений, которые составляют содержание понятия и последующее построение соответствующей предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом виде». Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели [Давыдов, 1995; 1997; Развитие основ..., 1995].

Первоначально в исследованиях структуры и закономерностей формирования учебной деятельности главное внимание уделялось изучению особенностей постановки и решения школьниками учебных задач и выполнению ими учебных действий. Классическими в этом плане стали работы Л. И. Айдаровой, К. В. Бардина,

Л. В. Берцфаи, А. К. Марковой, Г. Г. Микулиной, самого В.В. Давыдова. Именно в этих работах шаг за шагом отрабатывались методы формирующего эксперимента, создавалась экспериментальная психология учебной деятельности ребенка-школьника, закладывались новые принципы построения учебных предметов. Впоследствии эти работы стали базовыми образцами при разработке учебных предметов и учебных программ, ориентированных на целенаправленное формирование полноценной учебной деятельности, а в итоге – на развитие основ теоретического мышления детей в обучении.

**III. Система развивающего обучения (РО)** – это наиболее интенсивно формирующееся прикладное направление исследований и разработок в научной школе В.В. Давыдова. В образовании это направление получило оформление как дидактическая система Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова. Она включает:

- Курс *математики*, который продолжают разрабатывать непосредственные ученики и сотрудники В. В. Давыдова (С. Ф. Горбов, Г. Г. Микулина, О. В. Савельева, Н. Л. Табачникова). В нем наиболее полно воплощены идеи содержательного обобщения в практике обучения. В основе этого курса лежит конкретизация абстрактных представлений об отношении величин [Давыдов, 1996б; Микулина, Савельева, 1997] (в близком направлении, но более приближенном к традиционной методике построения математики работает Э. И. Александрова).

- Курс *«Родной язык»*, разработанный В.В. Репкиным и его коллективом, также ключевой элемент системы развивающего обучения. Сам В. В. Репкин по праву может считаться одним из соавторов психологической теории учебной деятельности, прежде всего применительно к обучению родному языку [Давыдов и др., 1995б]. Идея содержательного обобщения, составляющая стержень научной школы В. В. Давыдова, представлена здесь через воспроизведение в обучении истории правописания на основе анализа логики преобразования исходной морфемы слова. В несколько ином, но идейно близком направлении работает и Л. И. Айдарова. В ее оригинальном курсе специально разрабатываются разнообразные модельные средства обучения правописанию в русском языке, благодаря чему смыслы и значения слов становятся предметом работы самих школьников.

- Курс *«Изобразительное искусство и художественный труд»*, разработанный Ю. А. Полуяновым [Полуянов, 1995, 1998].



Теория содержательного обобщения представлена в нем через введение детей в способы создания образов в изобразительном искусстве на основе выработанных в истории художественной практики принципов композиции, ритма, симметрии как выражения меры отношения людей к действительности на основе чувства красоты.

- Курс «*Литература как предмет эстетического цикла*» Г. Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, созданный с целью развития у детей основ эстетического сознания на материале литературы [Кудина, Новлянская, 1996; Новлянская, Кудина, 1998]. При построении данного курса авторы воспроизводят общую деятельностную основу обучения и развития детей, характерную для системы Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова.

- Курс «*Естествознание*» Е. В. Чудиновой и Е. Н. Букваревой, основанный на элементах научного наблюдения и эксперимента. В нем предпринята попытка расширить толкование логики восхождения от абстрактного к конкретному через включение в содержание обучения общих способов научного исследования [Чудинова, 1998а].

- Курс «*Философия для детей*», созданный А.А. Марголисом, С.Д. Ковалевым, М.В. Телегиным и др. Он разрабатывался по инициативе В.В. Давыдова после его встречи с известным американским философом и психологом М. Липманом. В.В. Давыдов увидел в сходном курсе американского ученого общность целей с развивающим обучением и основы деятельностного подхода в построении учебной работы школьников. В настоящее время этот курс существенно переработан и является вполне самостоятельным учебным предметом, который с успехом входит в современную школу.

Органической частью системы РО выступает система диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия (А. З. Зак, Е. И. Исаев, В. Х. Магкаев, А. М. Медведев, П. Г. Нежнов, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин и др.), системности мышления (В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, В. К. Мульдаров), достаточно хорошо отработаны и стали составной частью самой системы РО.

Существенно продвинулись разработки методов диагностики в системе конкретных учебных предметов. Методы диагностики теоретического мышления на математическом материале (Р. А. Ата-



ханов, Г. Г. Микулина, О. В. Савельева, В. Л. Соколов [Атаханов, 2000; Микулина, Савельева, 1997]), диагностики общего и художественного развития детей по их рисункам [Полуянов, Матис, 1996]), диагностики развития читательской деятельности школьников [Кудина, Новлянская, 1996], предметной диагностики основ теоретического мышления школьников и экспертизы учебного процесса [Гуружапов, 1997, 1999], диагностики естественнонаучного мышления как формы теоретического мышления (Г.А. Берулава [Чудинова, 1998б]), а также педагогической диагностики учебного процесса в развивающем обучении [Воронцов, 2002] в системе РО входят в соответствующие учебные предметы. Их применение позволяет правильно оценивать результаты усвоения учебного материала, а также уровень развития мышления учащихся.

Нельзя не указать также на опыт создания критериев, позволяющих оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом (В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика, [Репкин, 1993а,б]) и по отдельным ее компонентам (Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис, Г. А. Цукерман [Полуянов, 1996,1998; Цукерман, 1993] и др.), а также на разработку критериев развития в учебной деятельности личности учащихся (А. К. Дусавицкий). В последнее время появились работы, связанные с методами оценки эффективности образовательной среды школы (Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, И. М. Улановская). Их применение решает задачу своеобразного «образовательного аудита» и вызывает неформальный интерес у директоров школ.

Система развивающего обучения, основы которой создавались В. В. Давыдовым, не является застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка обусловлена необходимостью решения социальных проблем, в первую очередь проектирования развивающего образования, его модернизации в целом [Гуружапов, 2001; Громыко, 1996; Давыдов, 1994, 1995, 1996а,б,в,1997; Давыдов, Громыко, 1994; Давыдов, Кудрявцев, 1997; Зинченко, 2002; Инновационная..., 2003; Кравцов, 1994; Лазарев, 2000; Михайлов, 2000; Рубцов, Ивошина, 2002; Слободчиков, Цукерман, 1996; Фруммин, Эльконин, 1993].

Следует подчеркнуть, что в ряд современных программ «модернизированного» традиционного обучения (Н. Я. Виленкин, Н. Б. Истомина, Л. И. Петерсон) также включены некоторые эле-

менты системы Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова, в частности модели и знаково-символические схемы. Однако это сделано без соответствующей логико-предметной пропедевтики их введения, поэтому в полной мере эти программы нельзя отнести к системе РО. Актуальным остается вопрос изучения современных тенденций в развитии начального образования с точки зрения установок теории В. В. Давыдова. Имеющаяся здесь разногласия едва ли способствует сохранению целостности самой системы.

В настоящее время предприняты попытки создания программ развивающего обучения для подростков [Развивающее обучение... , 2004]. В данном случае правомерно говорить о приложении теории содержательного обобщения к обучению подростков и разработке содержания и методического обеспечения предметов для общеобразовательной школы. В этом направлении исследователи сохраняют принципы обучения, реализованные в начальной школе на предметах математики (С. Ф. Горбов, В. М. Заславский, А. В. Морозова, Н. Л. Табачникова), родного русского языка (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, И. Г. Маркидонова, Н. В. Некрасова), изобразительного искусства (Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис), биологии (Е. В. Чудинова), литературы (Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская). К этим предметам добавляются ориентированные именно на подростка курсы физики (В. А. Львовский и др.), химии (Е. В. Высоцкая), географии (А. Б. Воронцов, В. А. Львовский, Е. В. Чудинова), а также методы выявления возникающих при этом особенностей развития учащихся (Г. А. Цукерман, И. М. Улановская, И. В. Ривина, Г. Н. Кудина и др.).

Необходимость широкого толкования образовательной развивающей среды для подростков прежде всего в плане становления их социальной зрелости рассматривается в работах: [Дусавицкий, 2003; Поливанова, 1996, 2000]. Эти работы характеризуют еще один блок исследовательских программ в системе развивающего обучения Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова.

В настоящее время более широкий контекст формирования учебной деятельности связан с решением вопроса «Возможно ли построение основной и полной средней школы только на основе отдельных предметов или необходимы основания для их интеграции?». Одной из попыток ответить на этот вопрос, предполагающий в том числе и опору на идеи В. В. Давыдова, является цикл работ по созда-

нию образовательной среды современной школы. Одной из первых в этом направлении стала концепция образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1997]. Авторы обосновали особенности системы непрерывного общего образования детей, начиная с пятилетнего возраста, при условии, что начальная школа (дети 7–9 лет) построена на основе системы развивающего обучения Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова.

Так, согласно этим данным, образовательная среда для общеобразовательной школы должна включать в себя более широкий набор образовательных деятельностей, чем это возможно в рамках классно-урочной системы. Предложено систематизировать исследовательские и проектные формы учебной деятельности на материале обобщения учащимися социальных проблем не только в школе, но и за ее пределами и на этой основе создать региональные системы образования (В. В. Рубцов, В. А. Гуружапов, А. А. Марголис, С. Д. Ковалев, В. К. Мульдаров, А. Д. Червяков и др.). При этом, как показали результаты исследований, существенно меняется позиция не только учителей, но и управленцев образования и директоров школ, а также специалистов службы практической психологии образования. Это нашло отражение в работах по преемственности развивающего обучения в средней школе ([Рубцов, Ивошина, 1997] и др.), созданию образовательной среды в школе в монопрофильном городе (М.Г. Пучкин, О.И. Прудаева, И.И. Баннов [Баннов, 2002; Организационно-психологические..., 2002] и др.).

Важным направлением работ, выполняемых в лучших традициях научной школы В.В. Давыдова, является исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей. Такие работы восходят к идее воображения как целостного видения вещей и явлений действительности. В методологическом плане авторы возвращаются к проблеме идеального и опираются на теоретические взгляды Э.В. Ильенкова (1984) о природе фантазии. При этом делается попытка воспроизвести логику развития теоретического сознания по В.В. Давыдову применительно к развитию творческого воображения при обучении изобразительному искусству [Полуянов, 1998]), к развитию понимания произведений живописи и графики у детей разного возраста [Гуружапов, 1997], к обучению и развитию дошкольников [Кудрявцев, 1997]. В последнем случае проблема творческого воображения ставится и разрабатывается как теоретическая проблема. Известно, что сам В.В. Давы-

дов придавал большое значение этому направлению исследований и связывал с ними надежды на существенное развитие теории содержательного обобщения.

Как перспективное направление исследований в рамках научной школы В. В. Давыдова следует выделить также цикл работ, выполняемых под руководством Ю. В. Громыко [Давыдов, Громыко, 1994]. В этих работах обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления. Такие предметы, как знак, задача, проблема, должны быть включены, по мысли авторов, в систему развивающего обучения, поскольку благоприятно влияют на процессы умственной деятельности детей.

Особое значение для развития основных положений теории учебной деятельности имеет разработка идеи В. В. Давыдова об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности. Первоначально эта идея изучалась на примере формирования конкретных научных понятий в работах Г. Г. Кравцова, Т. А. Матис, Ю. А. Полуянова, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман. Впоследствии результаты этих исследований не только получили надежное экспериментальное подтверждение, но и послужили основанием для проектирования учебных предметов, предусматривающих организацию групповых совместных форм обучения взрослых и детей, только детей (В. В. Агеев, Р. Я. Гузман, В. А. Гуружапов, А. Ю. Коростелев, А. А. Марголис, В. К. Мульдаров, Ю. А. Полуянов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, Г. А. Цукерман и др.) [Агеев, Давыдов, Рубцов, 1985; Гузман, 1980; Поливанова, 2000].

В последующих исследованиях было доказано положение о том, что происхождение учебно-познавательного действия (генез) внутренне связано с распределением деятельности между ее участниками, зависит от способа обмена действиями в процессе поиска содержания решения учебной задачи. В дальнейшем на основе этого блока работ были проведены развернутые исследования закономерностей организации совместной учебной деятельности, ставшие фундаментом для создания основ социально-генетической психологии [Рубцов, 1997].

Введение в психологическую теорию учебной деятельности положения о совместно-распределенной форме учебной деятельности позволило по-новому взглянуть на механизм содержательного обобщения и образования понятий у ребенка. В частности, стало

очевидно, что следует различать структуры деятельности и структуры мышления по существу (преодолеть допущенный Ж. Пиаже изоморфизм в его теории операционального развития интеллекта), учитывать, что за теоретическим обобщением лежит способ обобщения предмета деятельности: в зависимости от того, как распределяются действия между участниками, как строится их взаимный обмен в совместной деятельности (причастность, соучастие), срабатывает тот или иной механизм обобщения. Такое срабатывание не является автоматическим, предполагает задействование целого ряда особых процессов, прежде всего таких, как понимание и рефлексивное связывание возможностей действия одного и другого, благодаря чему акт мышления осуществляется как акт сопереживаемого бытия, появляется и проявляется в деятельности самих ее участников (см. также идею «события», развернуто представленную в трудах В. И. Слободчикова, работы Б. Д. Эльконина по проблеме совокупного предметного действия, а также В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова [Зинченко, Мещеряков, 2000]).

Накопленные в рассмотренном направлении исследований данные, с одной стороны, развивают представление о механизмах теоретического обобщения, а с другой – позволяют критически взглянуть на научную полемику В. В. Давыдова с Л. С. Выготским по проблеме образования научных понятий, в частности на проблему обобщения и его роли в развитии понятий у детей. В этом глубоком по существу теоретическом споре позиция В. В. Давыдова подкрепляется новыми теоретическими аргументами. Так, к уже известному положению В. В. Давыдова о том, что у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства «в чистом виде» (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать действие по определению кратного отношения величин с целью их опосредствованного сравнения), следует добавить, по крайней мере, еще два положения: во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений, в исходной форме представляет собой *организацию этих действий* как совместно-распределенных между участниками деятельности, и, во-вторых, положение о том, что переход от предметных действий к их выполнению в умствен-

ном плане связан с обобщением способа организации действий; возникающая при этом схема организации действий выступает как значение и знак той всеобщей связи, которая определяет содержание всего объема данных понятий. С учетом этих положений становится понятным, в частности, почему ни общение (коммуникация), ни взаимодействия, совместные или совокупные действия сами по себе еще не определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Однако дискуссия по данной проблеме выходит за рамки данной статьи, поскольку затрагивает теоретические основания постановки этой проблемы не только в работах В. В. Давыдова, но и в работах Н. Аха, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и др. (см.: [Выготский, 1982; Перре-Клермон, 1991; Рубцов, 1997] и др.), а в целом касается ключевой проблемы психологии развития житейских и научных понятий у ребенка.

Приложение идей содержательного обобщения применительно к обучению в высшей школе еще ждет своих авторов. Здесь можно отметить работу В. П. Андропова по разработке методов развития диагностического мышления как теоретического мышления будущих врачей. Вместе с тем теория развивающего обучения уже включена в систему подготовки и повышения квалификации педагогических работников в ряде психолого-педагогических вузов. Создаются методические пособия к соответствующим лекционным курсам (Е. В. Агиянц, В. А. Гуружапов) [Гуружапов, 1998], ибо очевидно, что подготовка будущих учителей, управленцев, психологов для работы в системе развивающего обучения должна стать необходимым элементом ее совершенствования и внедрения в образовательную практику.

Эффективная организация учебной деятельности школьников в соответствии с новым образовательным стандартом невозможна без подготовки квалифицированных специалистов, способных проводить психолого-педагогические исследования процессов обучения, воспитания и развития, происходящих в живом взаимодействии учителя и учащихся.

В проекте модернизации педагогического образования определены общие направления проектирования модулей основных профессиональных образовательных программ, основанного на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [Болотов, 2016; Каспржак, 2013; Марголис, 2014]. В проекте учтены зарубежные достижения в под-

готовке учителей [Сидоркин, 2013]. В соответствии с этим подходом разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления, предусматривающих увеличение НИР и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности. В основе концепции лежат следующие положения.

Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности.

При этом предметом особой работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики. Подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над учебной деятельностью; исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание модуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика). Практика и научно-исследовательская работа (НИР) студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

В целом очевидно, что научная школа В. В. Давыдова сегодня – это живой развивающийся организм. В системе ее научных положений проведены многочисленные экспериментальные и теоретические исследования в различных областях психологической науки: методологии общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психологических проблем управления и спорта. Во всех этих областях В. В. Давыдову принадлежат смелые и оригинальные идеи, на основе которых ведут исследования его многочисленные ученики и последователи. Подлинным последователям школы В.В. Давыдова присуща внутренняя связь решения больших психологических проблем с серьезным философским обоснованием и последующим внедрением полученных результатов в практику.



## **1.4. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВОЛГОГРАДСКОГО РЕГИОНА**

***Л. К. Максимов***

В 1970 – 1980-х годах в Психологическом институте Академии педагогических наук СССР под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова активно разрабатывалась психологическая теория учебной деятельности, согласно которой содержание любого учебного предмета строится на основе принципа восхождения мысли «от абстрактного к конкретному», предполагающего соблюдение ряда логико-психологических положений. Во-первых, «знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения»; во-вторых, «при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний»; в-третьих, «это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде» [Давыдов, 1986, с. 164].

Методом, обеспечивающим освоение учащимися содержания предметного материала, построенного на основе такого принципа, является «метод решения учебных задач» (В. В. Давыдов), составляющий основу психологической теории учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). Решение учебных задач предполагает выполнение учащимися особых учебных действий – преобразующих, моделирующих, преобразования модели, контроля и оценки.

В условиях специально организованного лонгитюдного эксперимента научными сотрудниками Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста НИИ ОПП АПН СССР, учителями экспериментальных школ г. Москвы (средняя школа № 91, руководители – Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов), Харькова (школы № 4 и № 17, руководители – В. В. Репкин и Ф. Г. Боданский) и Тулы (средняя школа № 11, руководитель – Г. И. Минская) было разработано и апробировано содержание учебных предметов начальной шко-



лы, отвечающее требованиям теории учебной деятельности (учебные курсы по математике, русскому языку, литературе, труду, изобразительному искусству). По каждому учебному предмету (с первого по третий класс) была разработана и описана система учебных задач, представленная: а) для учащихся – в виде специальных учебных тетрадей (прописаны задания, выполняемые учащимися на различных этапах постановки и решения соответствующих учебных задач); б) для учителей – в виде текстов конспектов уроков, в которых спроектированы и подробно описаны способы организации учебной деятельности младших школьников на каждом этапе постановки и решения учебных задач.

В 1982 году перед лабораторией Министерством просвещения СССР была поставлена задача организации работы по внедрению материалов плана-заказа «Разработка новых методов начального обучения на основе теории содержательного обобщения» в практику работы школ.

Одной из школ Российской Федерации, получивших право на организацию работы по внедрению экспериментальной программы обучения младших школьников математике (1–3-й классы) на основе психологической теории учебной деятельности, была средняя школа № 45 (в настоящее время – гимназия № 16) г. Волгограда (директор – В. Н. Илясов).

Основанием выбора этой школы в г. Волгограде явилось наличие на кафедре психологии Волгоградского государственного педагогического института им. А. С. Серафимовича специалистов, ведущих исследования в области психологии учебной деятельности, которые в период обучения в аспирантуре НИИ ОПП АПН СССР выполнили и защитили кандидатские диссертации в Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста. Такими специалистами были Т. Ю. Андрущенко, выполнившая диссертационное исследование по теме «Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте» (1978 г.) и Л. К. Максимов, исследовавший проблему «Развитие основных компонентов теоретического мышления школьников (на материале математики)» (1979 г.).

Из Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста были получены образцы учебных тетрадей (для учащихся), конспекты уроков (для учителей). Были определены учителя: Г. Д. Быкова (1982 – 1985 уч. гг.) и Г. И. Заигралова (1983–1986 уч. гг.), со-

вместно с которыми преподаватели педагогического института (Л. К. Максимов и Г. П. Максимова) осваивали новую методику (метод решения учебных задач) обучения младших школьников математике. Преподаватели совместно с учителями осваивали новую педагогическую технологию: проектировали способы организации учебной деятельности младших школьников на различных этапах постановки и решения учебных задач, проводили уроки, анализировали проблемы, возникающие в процессе освоения содержания отдельных тем курса математики младшими школьниками обычных 1–3-х классов. Вносились необходимые изменения в содержание отдельных тем курса, последовательность их изучения. Особое внимание уделялось приемам формирования контрольно-оценочной и совместной (работа в парах, группах) деятельности младших школьников на различных этапах постановки и решения учебных задач.

Регулярно проводилась диагностика успешности освоения младшими школьниками содержания предметного материала курса математики 1–3-х классов. Изучались особенности формирования контрольно-оценочных действий, мотивации учения младших школьников в процессе внедрения технологии учебной деятельности в практику работы обычной школы.

В этой работе активное участие принимали преподаватели кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического института Т. Ю. Андрущенко, М. В. Матюхина, Л. К. Максимов и др. В процессе проведения исследований было установлено, что обучение, построенное как деятельность по овладению обобщенными способами предметных действий, является общим условием появления у первоклассников такого показателя самооценки, как рефлексивность. Приемы, направленные на организацию осознания учащимися всего многообразия их учебной работы (в ситуациях нарушения, затруднения в построении деятельности), усиление позиции субъекта деятельности (при овладении действиями контроля и оценки), выступают специфическими условиями становления рефлексивной самооценки [Андрущенко, 1985, с. 83]. Принятие и осознание цели действия при постановке и решении учебной задачи способствует специальная работа младших школьников со способом предметного действия. Например, учащиеся отмечают против каждого пункта способа, что он усвоил, чего еще не усвоил, соответствующими знаками: «+» (уже знаю), «-» (еще не знаю), «?» (сомневаюсь). Это дает возможность ученику видеть свое движе-

ние в предметном материале, достигать одной цели и переходить к другой. Такая организация деятельности «способствует формированию широких социальных мотивов и учебно-познавательных в их единстве, ... позволяет снизить значимость отметочной мотивации для младшего школьника» [Матюхина, 1985, с. 65]. Содержание и результаты такой работы обсуждались с В. В. Давыдовым.

Результаты обучения математике младших школьников средней школы № 45, полученные на основе внедрения технологии учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) в практику традиционного обучения, методика подготовки учителя к ее практической реализации вызвали содержательный интерес у руководства Волгоградского областного института усовершенствования учителей (Е. М. Крикунов). Совместно с преподавателем кафедры методики начального обучения З. И. Гогенко были разработаны специальная программа (36 часов) и методические рекомендации по обучению учителей начальных классов способам организации учебной деятельности младших школьников при формировании общих способов вычислений. В течение нескольких лет эта программа успешно реализовывалась автором этого параграфа на курсах повышения квалификации учителей начальных классов г. Волгограда и Волгоградской области.

Программа вызвала интерес у В. В. Давыдова, т. к. ранее он неоднократно ставил задачу анализа возможностей переноса отдельных способов работы с содержанием предметного материала (построение отдельных тем курса математики в форме учебных задач) из технологии учебной деятельности в практику работы учителей массовой школы. И эта задача применительно к обучению математике младших школьников частично была решена в Волгоградском институте повышения квалификации работников образования.

О результатах работы по внедрению материалов плана-заказа кафедры психологии ВГПИ (Л. К. Максимов) постоянно отчитывалась перед Лабораторией психологии детей младшего школьного возраста в Москве. Эти результаты входили в содержание отчета лаборатории перед Министерством просвещения СССР, демонстрировали возможности внедрения разработанной методики в практику работы школы (при соответствующей подготовке учителей).

В сентябре 1985 года большим событием для преподавателей кафедры психологии ВГПИ стал приезд В. В. Давыдова. Он посетил и проанализировал уроки учителей в школе № 45, провел научный



В. В. Давыдов и Л. В. Берцфай в г. Волгограде. 1985 г.\*

семинар «Психологические проблемы современного обучения» в педагогическом институте, обсудил содержание работы по внедрению технологии учебной деятельности в практику массовой школы, проблемы ее организации, в частности подготовки учителей к работе по новой технологии обучения младших школьников. Итогом обсуждения стали:

– во-первых, положительная оценка работы преподавателей кафедры психологии ВГПИ, учителей начальных классов средней школы № 45 по внедрению программы по математике, разработанной в соответствии с требованиями теории учебной деятельности, в практику работы школы;

– во-вторых, одобрение деятельности преподавателей кафедры психологии по совершенствованию содержания отдельных тем курса математики 1–3-х классов, форм организации учебной деятельности младших школьников;

– в-третьих, включение исследований в средней школе № 45 г. Волгограда в общую программу Лаборатории психологии детей

---

\* Фотоматериалы к параграфу предоставил проф. Л.К. Максимов.

младшего школьного возраста (НИИ ОПП АПН СССР) в рамках хоздоговорного исследования совместно с Харьковским педагогическим институтом (Ф. Г. Боданский);

– в-четвертых, рекомендация обобщить накопленный опыт внедрения и представить его на Всероссийской научно-практической конференции «Учебная деятельность и творческое мышление» (Уфа, сентябрь 1985 г.).

Во время пребывания В. В. Давыдова в Волгограде обсуждались направления работы Т. Ю. Андрущенко на кафедре педагогической психологии Эрфуртской высшей педагогической школы ГДР (1985–1987), связанные с распространением основных идей психологической теории учебной деятельности [Andruschtschenko, Hesse, 1997].

В последующие (1986–1990) годы преподаватели кафедры психологии ВГПИ совместно с учителями школы № 45 активно продолжали внедрение технологии учебной деятельности в практику традиционного начального обучения. Под руководством Л. К. Максимова апробируются содержание курса математики 1–3-х классов, формы организации учебной деятельности младших школьников на различных этапах постановки решения учебных задач. Ведутся научные исследования по проблеме развития познавательной и мотивационно-потребностной сферы личности младшего школьника в различных условиях обучения (традиционная и специально организованная учебная деятельность). По результатам исследований, проведенных в Волгограде и Москве, преподаватели кафедры психологии ВГПИ защитили кандидатские диссертации в НИИ ОПП АПН СССР:

1. Иванова Г. М. «Структура психологической готовности к школе детей шестилетнего возраста» (1986 г., науч. рук. – Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер).

2. Крицкий А. Г. «Психологические условия организации совместной деятельности школьников с использованием компьютера» (1989 г., науч. рук. – В. В. Рубцов).

3. Максимова Г. П. «Психологические особенности формирования действия контроля в совместной учебной деятельности школьников» (1989 г., науч. рук. – В. В. Давыдов).

4. Наумов Н. Д. «Особенности психодиагностических методик по выявлению уровня развития мышления у школьников: на физическом материале в 6–8 классах» (1990 г., науч. рук. – В. В. Давыдов).



В. В. Давыдов и Л.К. Максимов (г. Москва, 1987 г.)

В это же время кафедра психологии ВГПИ включилась в состав исполнителей исследовательской программы Академии педагогических наук СССР по комплексной проблеме «Психолого-педагогические основы четырехлетнего начального образования» на период с 1987-го по 1990-е годы (науч. рук. – д. чл. АПН СССР В. В. Давыдов, чл.-кор. АПН СССР А. М. Пышкало). В соответствии с программой научно-исследовательской работы по данной проблеме она участвовала в решении задач по: 1) разработке психолого-педагогического обоснования типовых учебных планов, программ и комплектов четырехлетней начальной школы, предложений по дальнейшему совершенствованию содержания обучения в начальной школе; 2) выявлению условий успешного формирования у младших школьников учебных действий (моделирование, контроль и оценка) и интереса к учению; 3) исследованию готовности детей дошкольного возраста к обучению с шести лет.

Решение этих задач потребовало включения в опытно-экспериментальную деятельность других образовательных организаций. Такими организациями стали средняя школа № 68 (ныне – гимназия № 11) г. Волгограда (директор – Т. Г. Бадешко, учителя начальных классов: Л.А. Гурачек, Л. С. Зверева) и Кузьмичевская сред-



няя школа Городищенского района (сельская школа) Волгоградской области (директор – В. А. Поляков, учитель начальных классов Н. М. Никулина и учитель ИЗО Н. С. Жидкова), детский сад пос. Кузьмичевского Городищенского района Волгоградской области. Научное руководство исследовательской работой в этих школах и детском саду осуществляли Л. К. Максимов и Л. В. Максимова – преподаватели кафедры психологии ВГПИ.

В процессе решения поставленных задач разрабатывалось и апробировалось новое содержание курса математики 1–4-х классов. По просьбе В.В. Давыдова особое внимание уделялось построению содержания программы по математике для первоклассников-шестилеток. При ее разработке необходимо было учитывать возрастные возможности этих детей, их психологическую готовность к обучению, уровень сформированности игровой деятельности, основных психических новообразований.

Конструировались приемы организации учебной (с элементами игровой) деятельности первоклассников-шестилеток, методики диагностики сформированности основных компонентов учебной деятельности, познавательной и мотивационно-потребностной сферы личности детей этого возраста. Проводились сравнительные исследования психического развития младших школьников в различных условиях обучения. Проектировалось содержание курса математики для учащихся 5–6-х классов, разрабатывалась методика подготовки учителей к работе в условиях системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Интерес к исследованиям, проводившимся на кафедре психологии ВГПИ, проявила профессор Бингеймтонского университета (штат Нью-Йорк, США) Дж. Шмиттау, которая сотрудничала с В. В. Давыдовым по проблемам обучения школьников математике. В мае 1990 года она приезжала в Волгоград и проводила исследования с учащимися пятых классов средней школы № 68 г. Волгограда и Кузьмичевской средней школы Городищенского района Волгоградской области, осваивающими математику в условиях специально организованной учебной деятельности.

Исследование было направлено на понимание пятиклассниками сущности математического действия умножения. Результаты исследования показали, что пятиклассники (сельские и городские), осваивающие математику по экспериментальной программе, построенной на основе теории содержательного обобщения, имеют более



высокий уровень понимания этого математического действия, чем студенты 1-го курса математического факультета Бингемтонского университета.

Результаты этих исследований отражены Дж. Шмиттау в научных статьях, опубликованных в США и России, доложены на научных конференциях, в специальном отчете и представляют содержательный интерес для разработчиков программы по математике в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, т. к. являются внешним экспертным заключением специалиста в области преподавания математики в средней и высшей школе.

Достижения кафедры психологии ВГПИ в области организации исследований по формированию учебной деятельности младших школьников, в том числе в процессе обучения математике в 1–6-х классах, полученные при этом содержательные результаты стали основанием для проведения в Волгограде III Всесоюзной конференции «Психологические основы новых педагогических технологий» (24–28 сентября 1990 г.) по педагогической психологии (две предыдущие конференции были проведены в городах Москве, Туле).

С основными докладами на пленарном заседании выступали В. В. Рубцов, И. С. Якиманская, С. Д. Максименко, Л. К. Максимов. Была организована работа шести секций, среди которых: «Формирование учебной деятельности у школьников различных возрастных групп», «Связь содержания и форм организации обучения с развитием личности школьников», «Особенности взаимодействия в системе “учитель – ученик”, “ученик – ученик”, коллективные формы организации обучения»; «Подготовка учителя к обучению и воспитанию школьников в современных условиях жизни» и др. Обсуждаемые в 90-х годах проблемы остаются актуальными и на современном этапе развития образования.

На секциях в рамках конференции были заслушаны доклады и рассмотрены научные материалы об особенностях построения учебной деятельности в русле психологической концепции Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Участники конференции обсуждали проблемы построения учебной деятельности школьников различных возрастных групп, изменения характера учебной деятельности в подростковом и старшем школьном возрасте, ее специфики применительно к различным предметам (математика, русский язык, география, история и др.). В ходе дискуссии была выявлена необходимость специального изучения генезиса учебной деятельности, особенностей ее динамики в различных возрастах.



Участники III Всесоюзной конференции по педагогической психологии в Волгоградском государственном педагогическом институте (г. Волгоград, 24–28 сентября 1990 г.)

Важным направлением работы конференции стало обсуждение проблемы разработки методик, ориентированных на оценку качества знаний школьников, позволяющих выявлять и оценивать процессуальную сторону их деятельности, выраженную в способах освоения ими учебного материала.

Анализировались проблемы использования компьютера на различных этапах обучения школьников, проблемы психологической подготовки учителя, в том числе к работе в условиях специально организованной учебной деятельности.

Участникам конференции была предоставлена возможность посетить уроки в начальных и младших подростковых классах Кузьмичевской средней школы Городищенского района, в которых на протяжении нескольких лет велись исследования по обучению математике на основе психологической теории содержательного обобщения. Кроме того, было показано, как в сельской школе строилась единая программа математической подготовки в комплексе «детский сад – начальная школа», внедрялась программа по ИЗО Ю.А. Полюянова и русскому языку В. В. Репкина.

По итогам посещения уроков состоялся «круглый стол». Обсуждения участников дали возможность наметить пути решения ряда актуальных проблем подготовки учителя к работе в условиях специально организованной учебной деятельности, разработки учебных пособий для учителей и учащихся [Максимов, Рубцов, Якиманская, 1991, с. 176].

Период развития российского образования с 1991-го по 2005 год характеризуется активной работой педагогических коллективов школ по внедрению в практику школьного образования авторских методик и технологий (В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, система развивающего обучения Л. В. Занкова и др.). Не осталась в стороне от этого и образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Учителя начинают активно обращаться к конспектам уроков, рабочим тетрадям, методическим рекомендациям, разработанным исследователями лаборатории В. В. Давыдова. В 90-е годы в Москве издаются учебно-методические комплекты по русскому языку, математике, естествознанию, литературе для учащихся начальной школы.

В 1994 году создается Международная ассоциация «Развивающее обучение» (МАРО). Включаются в работу по освоению системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и учителя начальных классов ряда школ Волгоградской области. Ра-

бота по внедрению технологии учебной деятельности активно велась в средних школах № 5 г. Михайловки, № 3 г. Фролово, № 1 р. п. Иловли, № 4 г. Камышина, № 6 г. Котово, № 2 р. п. Светлый Яр, № 32 – «Эврика-развитие» г. Волжского, гимназии р. п. Краснослободска, гимназии г. Николаевска, а также в Зеленовской средней школе Фроловского района, Линевской средней школе Жирновского района и др.

Учителя начальных классов этих школ сотрудничают с кафедрой методики начального обучения ИУУ, с кафедрами психологии и факультетом педагогики и методики начального образования ВГПИ. Основная работа по переподготовке учителей для системы развивающего обучения (РО) Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в это время выполняется сотрудниками МАРО (г. Москва).

Активным организатором обучения учителей методике формирования учебной деятельности младших школьников в Волгоградской области в этот период выступает педагогический коллектив средней школы № 5 г. Михайловки (директор – А. Ф. Костров, завучи – Е. В. Белякова, Е. М. Калусенко, учителя начальных классов – Н. В. Ерзикова, Е. Н. Матвеева, В. Н. Петрова, Н. А. Сиротина). Педагоги школы входят в состав Международной ассоциации «Развивающее обучение», сотрудничают с кафедрами педагогической психологии Харькова, Нижневартовска, Томска.

В это время члены МАРО издают учебники и учебные пособия, проводят конференции по проблемам обучения младших школьников по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Однако при организации этой работы возникают определенные трудности, одна из которых связана с переходом учителя от традиционной технологии обучения школьников к технологии учебной деятельности. Учителю, желающему освоить новую технологию, нужно отказаться от наработанных годами приемов и методов традиционной системы обучения, освоить новые формы организации учебной деятельности. Сделать это бывает очень сложно. Как отмечают учителя, освоившие технологию учебной деятельности, «приходится ломать свои стереотипы, перешагивать через свой многолетний опыт. Учитель должен начинать с азов. Это делать очень сложно, т. к. мы все самодостаточные» (Нелли Я.). «В развивающем обучении все по-другому, не так, как в обычных классах. Мне пришлось отойти от того, когда ученикам говоришь “Делайте так!”, и они делают. Здесь приходится на равных с учащи-

мися выявлять преимущества того или иного способа. Очень много требуется теоретической подготовки» (Н. Б. Львова). «Научиться работать по-новому старым способом невозможно! Изучив методику и теорию РО, я пережила собственную профессиональную эволюцию. На семинарах можно освоить знания..., а научиться новой деятельности нельзя. В нее можно только “вжиться”, войти, шаг за шагом овладевая ею» (О. А. Воронова). «Системе РО характерен путь познания “от ученика”. Приходится отказываться от груза старых представлений, которые ранее казались непреходящими ценностями» (М.И. Лапшина).

Решение этой проблемы лежит в области организации методического сопровождения учителей, осваивающих технологию учебной деятельности. Например, организация постоянно действующего семинара при Академии последипломного образования или при соответствующей кафедре ВГСПУ. Возможны и другие формы взаимодействия учителей и методистов. Вместе с тем обязательными являются совместное конструирование уроков, их посещение и анализ.

Один из вариантов подготовки учителя, владеющего основами технологии РО, связан с вузовским образованием, с теоретической и практической подготовкой студентов к реализации развивающих программ. Еще одна современная проблема внедрения технологий развивающего обучения связана с переходом обучающихся из начальной в основную школу. В большинстве образовательных организаций учителя основной школы начинают обучение пятиклассников по традиционной системе, «ломают» способы организации учебной деятельности, сформированные в начальных классах, работают в рамках объяснительной системы, требующей в большинстве своем механического запоминания и последующего воспроизведения запомненного.

Современный этап (с 2006 г. по настоящее время) характеризуется наличием устойчивого интереса к работе по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова учителей начальных классов пяти школ области. При кафедре педагогической психологии Волгоградской государственной академии повышения квалификации работников образования (ректор – В. С. Супрун) была создана лаборатория развивающего образования. Сотрудники лаборатории (Л. К. Максимов, Л. В. Максимова) занимались вопросами повышения квалификации учителей Волгоградского региона, работающих по программам соответствующей образовательной системы, проводили выездные



семинары, курсы повышения квалификации, открытые уроки, консультации учителей и др.

Сотрудниками лаборатории совместно с администрацией МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 имени А. С. Макаренко» г. Фролово (директор – О. М. Панышенкова) была проведена межрайонная олимпиада школ РО Волгоградской области, работающих по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Она включала индивидуальный этап (по основным предметам начальной школы), парный и групповой (защита проекта). В олимпиаде приняли участие учащиеся целого ряда школ Волгоградской области: МОУ «Гимназия г. Николаевска», МОУ «СОШ № 6 с углубленным изучением отдельных предметов г. Котово», МОУ «СОШ № 5 г. Михайловки», МОУ «СОШ № 3 имени А. С. Макаренко г. Фролово», МОУ «Зеленовская СОШ» Фроловского района, МОУ «Иловлинская СОШ № 1» р. п. Иловли, МОУ «Линевская СОШ» Жирновского района Волгоградской области.

Интерес к работе по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова сохраняют учителя начальных классов, которые включены в работу по технологии учебной деятельности с 1990–2000-х годов. Будем надеяться на возрождение интереса к технологии учебной деятельности у учителей, студентов и преподавателей педагогических вузов, реализующих деятельностный подход к образованию в рамках новых образовательных стандартов. Возникновению интереса может способствовать и открытие в 2015/16 уч. г. магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» на кафедре психологии образования и развития факультета психолого-педагогического и социального образования, а также проведение в Волгограде Международной сетевой конференции, посвященной 85-летию со дня рождения В.В. Давыдова.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4. С. 120–130.

Андрущенко Т. Ю. О развитии рефлексивности самооценки младших школьников в условиях обычного и экспериментального

обучения // Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьника в условиях учебной деятельности. Волгоград, 1985. С. 74–84.

Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающего понятия. М., 1967.

Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровней его развития. М., 2000.

Баннов И.И. Психолого-педагогические основы проектирования системы воспитания старшеклассников в условиях монопрофильного города: опыт проектирования / под общ. ред. В.В. Рубцова. Нефтеюганск, 2002.

Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: [http:// педагогическое образование.рф/documents/snow/14](http://педагогическоеобразование.рф/documents/snow/14) (дата обращения: 17.04.2016).

Бэγγюли Ф. Управление проектом/ пер. с англ. М., 2004.

Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1918.

Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.

Вопросы теории и практики развивающего образования / сост. В.А. Гуружапов. М., 2001.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 2.

Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

Горбов С.Ф., Микулина Г.Г. Обучение математике. 1 класс (Пособие для учителей трехлетней начальной школы). М., 2013.

Грей К.Ф., Ларсон Э.У. Управление проектами /пер. с англ. М., 2007.

Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

Гузман Р.Я. Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.

Гуружапов В. А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): метод. пособие. М., 1999.

Гуружапов В. А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система



Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.

Гуружапов В.А. О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В. В. Давыдова и Дж. Дьюи // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 82–88.

Гуружапов В.А. Общие рекомендации для органов управления по экспертизе учебного процесса развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) // Управление школой: еженедельное прил. к газ. «Первое сентября». 1998. № 10.

Гуружапов В.А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 44–55.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. М., 2000.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Давыдов В.В. и др. Программа развивающего обучения (система Эльконина–Давыдова): I–VI классы: Математика. М., 1996а.

Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Начальное образование в России: инновации и практика. М., 1994.

Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.

Давыдов В.В. Педагогика развития и теория рекапитуляции // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 1. Красноярск, 1997.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // Магистр. 1996б. № 1.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996в.

Давыдов В.В., Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6.

Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1.

Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / пер. с англ. М., 1969.

Дусаицкий А.К. Психологические предпосылки построения основной школы в системе развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 1.

Дьюи Дж. «Мое педагогическое кредо» // На путях к новой школе – на стороне подростка. 2002, № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9>.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М., 1997.

Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М., 2002.

Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика (очерки истории и теории). М., 1984.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.

Инновационная сеть развивающего обучения / сост. В.А. Гуружапов. М., 2003.

Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.

Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994.

Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4; 1997. № 1.

Кудрявцев В.Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. 2005а. № 2. С. 18–31.

Кудрявцев В.Т. Имеет ли право современный ребенок на полноценное развитое детство? // Дошкольное воспитание. 2005б. № 9. С. 3–9.

Кудрявцев В.Т. Пристрастные размышления о «предшкольном образовании» // Журнал практического психолога. 2005в. № 6. С. 93–117.

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Концепция законопроекта о дошкольном образовании // Развивающее образование: принципы и основные направления работы. Екатеринбург, 2005.

Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.

Кузнецова Л.М. Физиолого-гигиеническое и психологическое обоснование разных условий и методов развивающего обучения дошкольника // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003.

Лазарев В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей образования // Известия РАО. 2000. №2.

Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащихся 7–11 классов. Сургут, 2014а.

Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут, 2014б.

Лекторский В.А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Рига – М., 1999.

Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление проектами. М., 2009.

Максимов Л. К., Рубцов В. В., Якиманская И. С. Психологические основы новых педагогических технологий // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 174–177.

Максимова С.В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126.

Матюхина М. В. Психологические особенности мотивации учения младших школьников // Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьника в условиях учебной деятельности. Волгоград, 1985. С. 58–66.

Микулина Г. Г., Савельева О.В. К психологической оценке качества знаний у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.

Михайлов Ф.Т. Содержание образования и его идеальная форма // Известия РАО. 2000. № 2.

Нестерова Е.Г. Психологический мониторинг развивающего дошкольного образования // Развивающее образование – мно-

гоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003. С. 174–182.

Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Программа по литературе (1–9 классы). М., 1998.

Организационно-психологические основы развивающего образования в регионе / под общ. ред. В.В. Рубцова. М., 2002.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2016.

Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. М., 1991.

Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие. М., 2000.

Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство: пособие для учителя. Ч. 1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М., 1995.

Полуянов Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5.

Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. №4.

Преимственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2001.

Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003.

Развивающее обучение на пути к подростковой школе / сост. Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. М., 2004.

Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск, 1995.

Репкин В.В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Томск, 1993а.

Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993б.

Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.

Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1997.

Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М., 2008.

Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002.

Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. М.; Воронеж, 1997.

Савельева Т.М., Сида Е.Н. Роль моделирования в процессе обучения языку в ситуации многоязычия // Стратегические приоритеты развития современного образования: материалы Междунар. науч. конф. Минск, 14 окт. 2004 г.: в 4 т. / Нац. ин-т образования; редкол.: Т.М. Савельева [и др.]. Минск, 2006. Т. 2. С. 145–147.

Савельева Т.М., Щекудова С.С. Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды. Гомель, 2015.

Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155.

Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2003.

Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

Степанова В.В. Психологические особенности развития творчества в дошкольном возрасте (на материале изобразительной деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) // Вопросы психологии. 1993. № 1.

Хэлдман К. Управление проектом. Быстрый старт / пер. с англ. М., 2008.

Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Чудинова Е.В. К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности // Вестник АРО. 1998а. № 3.

Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина–Давыдова // Вопросы психологии. 1998б. № 5.

Школа-лаборатория № 368 «Лосиный остров» Московского комитета образования (из опыта работы) / отв. ред. Л.Е. Курнешова. М., 1997.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1999.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.

Andruschtschenko T., Hesse I. Zu einigen aktuellen Aspekten der psychischen Entwicklung der Schuler in der Lerntätigkeit // Wissenschaftliche Zeitschrift der padagogischen Hochschule Dr. Theodor Neubauer. Erfurt/Muhlhausen. Gesellschafts und Sprachwissenschaftliche Reihe. 24 Jahrgang, 1987, Heft 1. P.47 – 58.

Harington D., Block J. Prediction creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood // Journal of Personality & Social Psychology. 1983 (Sep). V. 45 (3).

## Раздел 2

# ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ\*

*Б.Д. Эльконин*

Сначала о том, что это такое – *развивающее обучение*. Как всегда бывает в случаях культурной стертости, погашения смысла – все знают, что это такое, но мало кто это знает так, чтобы делать.

Пример такого объяснения: я выступал в Сахалинской студии телевидения, и ведущая, азартная дама, спрашивает: «Ну что такое это ваше развивающее обучение и, вообще, зачем оно народу?».

Я показал ей палец и спросил: «Вот это сколько?».

Она ответила так, как отвечают все нормальные люди: «Один».

«А наши ученики, первоклассники, после зимних каникул скажут следующее: “Это в зависимости от того, чем меряешь”. Это *три* фаланги, это *десять* сантиметров, это *один* палец. Так сказали бы школьники из четвертого класса: *одна двенадцатая* часть руки».

Я что иллюстрирую? В этом их ответе – суть: то является *единицей*, оно *не дано*, оно *является* результатом построения, делания самим ребенком величины. Мерка, величина, откладывание (измерение) и т. д. Когда ведется разговор о развивающем обучении, мы говорим о том, какие способы построения системы опор осваивает человек, столкнувшийся с новой задачей. Как человек для себя строит. Наши ученики *для себя* строят. Строят слово (фонетический и семантический анализ, по букварю Д.Б. Эльконина или В.В. Репкина), строят величину и действия с величиной (например,

---

\* Текст подготовлен по материалам лекций, прочитанных Б.Д. Элькониним, а также стенограммы его выступления на сетевой научной конференции «Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова» (Волгоград, 6–8 апр. 2016 г.).



умножение в отличие от сложения), они строят числовую прямую и т. д. Результаты построения отображаются в специальных вещах, которые называются «модели». И *наши* дети – это те, которые опробуют построение моделей некоторых учебных предметов: математических, лингвистических, биологических. Вот *это* – *развивающее обучение*. Вот *это* – как человек действует, когда он строит опоры, – отцы-основатели называли **содержанием обучения**. То есть содержание обучения для них (и для меня) – это не просто математика, физика, язык и прочее. Это определенный тип работ. Тип действий – построение опор для решения задачи, для понимания того, что такое величина, и т. д. Это коротко о развивающем обучении.

Второе – об *учебной задаче*. Поскольку это понятие пришло в пятьдесят девятом году, я проиллюстрирую на материале того времени. Тогда продавались безопасные точилки для карандашей. Как многие тогдашние предметы, они не делали именно того, для чего были предназначены. Этими точилками сложно было наточить карандаши, поэтому точили ножичками. Вот представьте, что перед вами сидят 10 ребят, им дают образец правильно наточенного карандаша и говорят: «Вот вам ножички, вот вам образец (образ “правильного”), вперед, сделайте это». Что будут делать восемь из десяти этих школьников? Они возьмут нож и будут долбить, точить этот карандаш так, чтобы достичь результата. Они будут точить его ближе к краю, чтобы быстрее, и нажимая как можно сильнее. И вот неожиданно у двоих из этих десяти (двое – в пределах статистической погрешности) вдруг возникнет вопрос «как?». Именно *как*, а не *что*. Они будут думать о том, какой должен быть нажим, с какого начинать места, чтобы был больший шанс сделать это правильно. Вот эти двое, которые слово *что* заменили на *как*, эти двое, которые ищут опоры своего действия (и телесные, и предметные), это – *наши* дети. Мы учим переходу к этому *как* на протяжении многих лет, т. е. мы пытаемся учить их строить для себя опоры своего действия с помощью всякого рода средств (мерка и т. д.).

И последнее – когда он занят вопросом «как?», то сразу возникает это «Не так, а иначе». И вот это «не», т. е. переход от простого точения карандаша (изо всех сил, чтобы быстрее и острее) к «как?», для нас является самым важным и самым трудным. Потому что учение – это не просто научение чему-то, это работа с *собственным действием*, с тем, что будет называться *опытом*, когда состоится этот переход. Мы думаем, что у нас есть опыт и часто глубоко за-

блуждаемся, потому что опыт нам начинает являться, становится данным именно *в переходе* к этому «как», не так, как мы думали. И когда мы понимаем, что мы думали не так, и когда мы понимаем, что это новое действие – иное, но при этом оно связано с предыдущими действиями, нам является то, что можно назвать опытом.

Задача, которая содержит все три аспекта, названа была учебной задачей. Это не задачка из учебника, а вот такая, о которой идет разговор. Когда учителя поняли про учебную задачу, про учение и учебную субъектность, в тот момент они стали полагать, что они нашли ключик к решению вопроса об обучении и развитии, где развитие есть преобразование опыта. Это то, что П. Я. Гальперин называл ориентировкой в действии, т. е. преобразованием способа опробования и поиска чего-то в своем действии.

Теперь ***собственно интрига, когда мы говорим о мировых образовательных трендах*** и о пути к норме.

Вообще говоря, разговор о культурной норме и об образовательной норме возникает не просто так. Не из головы ученых. Он возникает в определенной ситуации. И эта ситуация, как правило, есть ситуация конфликта – когда *нечто не должно быть*. Следовательно, то, что уже есть, не должно быть. И относительно этой ситуации осмысливается вообще какое-то нормирование и построение каких-то образцов. Пример из детства – норма для полуторагодовалого ребенка – это горшок, а *не* колготки. Следовательно, есть нечто, что «но-но-но» или «ай-яй-яй».

Если исходить из определенной позиции, то мы сейчас имеем *конфликт правил*. Альтернативное образование.

Чему альтернативное? Какому-то всеобщему среднему. Семейное образование, семейные центры и их способы обучения.

И как чиновник к этому относится? Год назад перестали платить материнский капитал за семейное образование: нужно быть в школе.

Мы находимся в ситуации конфликта норм. И именно в ситуации перенормирования, промежутка между уходящими и иными, нарождающимися практиками, которые еще своих нормативов (не путать со стандартами) не построили. Вот из этого места я начинаю разговор. Не потому, что я специалист по нормированию или чему-нибудь еще. Если пересмотреть книги по культурологии, по мировой культуре, то самым непонятным остается ответ на вопрос «Что такое норма?». Почему не понятно? Потому, что есть вопрос о содержании нормы, и этот разговор очень «плавающий». Например,

добродетель. Есть разговор об образе, в котором эта добродетель представлена. Есть образец, либо персонифицированный, либо нарисованный. И есть разговор о нормативном предписании: «*Как быть...*» Например, заповеди. Кстати, очень по-умному сделанные, через *«не»*. С указанием на ту границу, через которую *нельзя* переступить, а не на то, что *нужно* делать («*будь внимательным*», «*желай учиться*»). И в этом все слито – и образ (Моисей, например, «*ходячая добродетель*»), и сказка, миф, рассказ о нем, и, собственно, идея, т. е. норма (название), и предписание. Это трудная вещь, и я не могу сказать ничего позитивного о том, какой должна быть норма. Тем более что по многим симптомам можно предполагать, что вопрос не о содержании, не о том, что есть норма, а вопрос о том, как она передается, как она адресована. Никто не возражает против идеи, которая называется «дисциплина». Если вспомнить Канта, то это не то, что мы себе представляем, смешивая идею и предписание. Дисциплина – это систематическое движение. Дисциплина – это системность. В отличие от хаоса. И в этом смысле, если вспомнить М. Фуко, были *«разные практики порядка»*, разные «дисциплинарные практики». Это о том, каким образом такая добродетель, как дисциплина, передавалась. Автор пишет о больнице, которая возникла в начале XIX в. (раньше ее не было как массовой практики излечения), о тюрьме и о школе как об особых дисциплинарных практиках.

Вот *это место* болит – *выход из одной практики в другую*, например, в случае перехода из школьного в семейное образование.

Первое, что делает норма, – ставит вопрос «Чем и каким образом эта институция (школы, институт, детский сад и пр.) обращена к своему соучастнику и потребителю?». Чем школа обращена к педагогу (чего она от него хочет), ребенку и родителю? Недавно я был на родительском собрании (у меня младшая в пятом классе). Основной мотив обращения к родителю: «Ради бога, мы научим, а вы – постарайтесь, чтобы они: этого – не забывали, это – не теряли, делали уроки. А для того, чтобы вы могли их проверить, – на сайте есть все, чтобы это сделать. И вот мы вам адресуем по почте – задания к контрольной работе». Люди, между прочим (это об учителях), очень хорошие, не злобно-трусливые. Но в той системе, в которой они идут, родителю предлагается быть их помощником, т. е. *дисциплинатором*. Вот *этим* обращена к родителям школа. Второе: за четыре года обучения моей младшей я увидел, как от шко-

лы отдалается граница, за которую туда нельзя заходить. Родитель не может заходить за определенную границу (кроме родительских комитетов и всяких там других, заслуженных, родителей). Сначала эта граница была в предбаннике, затем – во дворе, а затем выстроили домик-теремок при входе во двор. В чем смысл? «Не лезьте в наше профессиональное дело».

В норме фиксируется достижение, представление об успехе. Когда можно сказать, что ученик достиг?

Чем норма не обращена? Ни к кому, ни к учителям, ни к детям, ни к родителям? Она не обращена *пробой*. Она не обращена *экспериментированием*. И она не обращена *поиском*. Почему? Это рискованно.

Культурная норма передается в образовательном пространстве. Нормирование – это вещь непростая. Норма необходима для того, чтобы различать. Есть нормальная фигура – треугольник. Он является мерой в отношении других плоскостных фигур. Если мы начнем задавать алгоритм словами, описывать, что же такое треугольник, то можно гарантировать, что мы никогда образ треугольника не будем иметь. Это в меньшей степени может быть явлено в словах. По моим наблюдениям, есть такая педагогическая иллюзия, что если много говорить – поймут, но чем больше говорить, тем меньше сделается. От словесных объяснений не приходит ясность.

Что же из того, о чем я говорил, есть перевод нормы в некоторую реальию, которая на обыденном языке называется практикой? Практика – это не все наши телодвижения в какой-то ситуации, а лишь «узлы». Что же есть переход нормы в практику и какую практику мы строим через предписание и воссоздание? Какие нормы мы имеем в современности? И каких норм мы не имеем? Какой учитель, какой родитель и какой ученик «правильные», т. е. соответствуют норме? Вот ключевой вопрос современности.

Теперь, собственно, о конфликте норм и о мировых образовательных трендах. Эти тренды мною выделены из литературы и собственного опыта. Другие ученые могут выделить свои. Я выделил четыре основных образовательных тренда.

**Первый тренд** – это инициатива рейтинговых, «топовых» университетов, в основном американских и европейских. Это спор двух норм успеха. Соответственно, и образцов, и нормативных предписаний. Это **вовлеченность vs академическая успешность** (зачетка, сдача экзамена или портфолио). Другими словами, *появление собст-*

венного действия vs соответствие привнесённому образцу и результату. Это очень трудно. Каким образом вы в альтернативном образовании сможете избежать оценки? Оценки как *отметки*, как последнего слова. Оценки избежать невозможно, поскольку оценка означает завершение чего-то.

Что же такое вовлеченность, если ее противопоставлять успешности? На мой взгляд, и это вытекает из развивающего обучения, вовлеченность связана с построением собственного действия. Мы вовлечены, когда строим *свое* действие, строим вопреки, или вне, или в отличие от привнесённого извне образца и требуемого результата.

Дальше вопрос: а что есть «свое»? Ведь когда человек адаптируется к чужому образцу, он тоже вовлечен. В чье действие он вовлечен? Он вовлечен в действие определенной системы, которая завершается педагогом, а начинается далеко за пределами взаимодействия учителя и ученика.

Что же такое «собственное», в отличие от привнесённого? Из той традиции, о которой я говорю, *собственное* имеет три уровня и в своей полноте есть:

- а) построение своих опор;
- б) испытание этими опорами поля (границ) своих возможностей («хороший» ученик будет искать границы собственных возможностей, рыская в учебнике, за пределами учительского задания: «*Это я еще не могу этим сделать*»);
- в) соучастие в том вызове, из которого возникло это поле (перспективы, связанные с построенными опорами).

Тот, кто строит себе опоры, испытывает границы и намечает горизонты (не цели, а перспективы), – тот САМ.

Поскольку я выбрал собственное действие, я отказался от другого тренда – индивидуализации. Как следствие, тот, кто «Сам», имеет шанс создать собственную образовательную программу. Тот, который «не-Сам», – имеет шанс лишь болтать с кем-нибудь о своей индивидуальной образовательной программе. И это разные вещи.

**Второй тренд – переход «обучения» в «учение».** Как мне, педагогу, учить, чтобы он учился? Это редко, как танцы лошадей. В психотерапии это – жесткое требование. Ты восстанавливаешь какую-либо функцию, и если ты остаешься протезом (тебе звонят в три часа ночи и кричат «ой»), то ты ничего не сделал. Точнее, ты сделал нечто противоположное восстановлению. Ты сделал зависи-

мость. Раньше она была от чего-то, а теперь – от тебя. Он должен освободиться от зависимости, а ты – от проекции.

Что такое проекция? Это когда я свои проблемы вижу в другом человеке.

Не могу не сказать о своем. Я пошел в школу в 1957 году, в заводском милитаристском районе Лефортово. Сейчас это почти центр, а раньше – окраина Москвы, шоссе Энтузиастов. Первая моя учительница была строгая, но располагающая к себе. Потом пришла другая, которую я запомнил по иному критерию. Дама в темном платье с воротничком и строгой прической. Она оперлась о стол и сказала: «Чтобы было тихо, как в гробу». Видимо, это стало одним из стимулов моего прихода в образование.

Что сказал бы дедушка Фрейд? Чистой воды проекция. Её «Никто» проецируется вовне и нагревается до такой степени, чтобы она стала «Кто». Конечно, в ситуации проекции никакого разговора о переходе от обучения к учению быть не может. Это был ее способ все время «быть Здесь», «быть в центре». А что означает такая симптоматика «манifestации»? В то время истерия была основным заболеванием у учителей, сейчас это менее интеллигентно называется – «эмоциональное выгорание». А вы представьте ситуацию: я вам говорю, а вы все смотрите сквозь меня, поверх меня. И я оказываюсь вообще НИГДЕ. Поэтому нужно обратить на себя внимание, чтобы слушали, смотрели. И это – вопрос дисциплины, т. е. организации образовательной практики.

Вернемся к вопросу о том, в каком обучении создается переход от обучения к учению? Мы делали определенный опыт, и был такой проект с 1995-го по 2000 год, в знаменитой красноярской школе «Универс», назывался «Черновик». Лозунгом там был «Учить надо не чистовиком, объект обучения – черновик». Тот научается, кто умеет делать черновики, эскизы. Умеет делать и по результатам проб их преобразовывать. Но учить черновиком – непросто. Интрига в том, что черновик – это приватное пространство самого ребенка. И лезть туда, вообще-то, неправильно. Черновик – это работа с собой. Чистовик – для кого-то другого. И это сделать трудно. «Что здесь для меня?» – спрашивает учитель у первоклассника. И в ответ на недоумение продолжает: «Вот эти буквы (обводит) у тебя написаны правильно, я их оценила. А остальные – ты тренировался». Черновик не вводится инструктивно на доске. Он не

вводится «строим». Он вводится как болезнь, как бактерия и передается от одного к другому. Это и есть для меня индивидуализация. Дело не в том, что их много. Дело в ритме освоения. И когда ввелся черновик, появилась возможность для другого дизайна класса. Возникла доска «на оценку», возникли отдельные доски для групповой работы. Возник «стол помощников» в отличие от «стола заданий». И какая была дисциплина? Бесконечное хождение к столу, выбор заданий. «Контрольная работа будет проходить с двадцатого по двадцать седьмое. Кто считает, что готов, будет делать двадцатого. Кому нужно потренироваться – будет делать двадцать седьмого». Можно привести статистику: в первом классе дети еще не знают, когда они готовы, а когда – не готовы. Во втором – знают, когда они не готовы, но не могут сказать, когда готовы. В третьем классе они адекватны. Обучение разделилось на уроки и занятия. На занятиях можно было заниматься опробованием и тренировкой. На уроках вводилось то, что в развивающем обучении называется «учебной задачей», открытием способа действия. Доски для тренировки вынесли в коридор.

Учить черновику – это очень непросто. Преобразование своего опыта вирусно, оно передается от одного к другому. Класс в 30 человек – ошибка, но класс из четырех – еще хуже: в нем не будет «эпидемии», которая названа учением.

Что в черновике делается, для чего он? Для построения возможных опор своего последующего действия. Несмотря на все трудности педагогической жизни, учить надо черновиком, это и есть переход от обучения к учению.

Чего мы еще *не сделали*: наблюдали только отдельные прецеденты – возвращение к черновику, преобразование эскиза. Хорош тот эскиз, которому не соответствует действие, а в котором преобразуется дальнейшее действие.

Это примеры того, как обучение порождает учение, преобразование собственного опыта, когда статусной будет подготовка, построение черновика.

**Третий тренд – Компетентность vs знание о....** Это то, что уже раструбили и сделали. Причем у них это сделано, у нас – проговорено.

Что такое компетентность? Это когда я могу некое *знание превратить в средство построения нового действия*.



Вот задание из теста PISA, в котором мы занимали места ниже 33-го (правда, недалеко от нас ушли Соединенные Штаты, и это очень утешает).

Два разных треугольника – это траектории движения автомобиля. Дан график зависимости скорости от времени. Определить, с какой из траекторий соотносится график.

Наши дети на таких задачах «сыплются». А надо сообразить, что на острых углах скорость нужно снижать больше, чем на тупых. Если функция на математике, где формула соотносится с графиком, никак не спаяна с физикой – есть ли у меня шанс использовать функции как способ интерпретации?

И последний, **четвертый тренд – Одна форма действия (учение) vs множество форм (учение, игра, продуцирование).**

Обучение не является единственной формой жизни в образовательном институте. Интуитивно это все понимают, ФГОСы это демонстрируют. Правда, отчеты о выполнении ФГОСов есть, а дела нет, потому что педагогам трудно с этим справиться. Нормальное действие строится на пересечении трех вещей: первая – собственно учение, вторая – игра и третья – продуцирование.

*Игра* – построение такого действия, в котором меняются сами условия этого действия. Среди играющих детей можно обнаружить три группы. Первые – рискуют, вторые – держатся на расстоянии, третьи – болеют за первых и вторых. Нормальные дети переходят из одной группы в другую. В игре происходит изменение границ их действия.

*Продуцирование* – это не просто делание вещи, а это ее «публикация», ее обращение к другим. Я продуцирую лекцию, или книгу пишу, или картину выставляю. Должна быть выставка. «Публикация» – это метафора, важно в кавычках. Это – оценка, гораздо более жесткая, чем в учении. И мудрые учителя это чувствуют.

Когда убивается публикация? Когда фиксируются только ошибки. Когда она поддерживается? Когда учитель читает понравившиеся кусочки сочинения ученика, а другие – аплодируют.

Такие прецеденты имеются. В школе «Универс» есть специальный клуб, где дети придумывают учебники, придумывают задачи по ходу своего продвижения в материале. Но дело не только в том, чтобы их придумать. Их нужно вывесить, и пусть отметятся те, кто их решал. Эти задания – адресованные. Но это продуцирование в рамках учебного предмета. Когда мы начали делать подростковую

школу в 1999 году, по многим предметам была работа, связанная с написанием учебника. И это развивает лучше, чем решение задач.

Сейчас все занимаются мониторингами и озабочены тем, как измерить образовательный результат. При этом забывают, что мониторинги адресованы не учителю, не директору школы, а образовательному политику. Политик оценивает тенденции и строит долгосрочную программу.

Если мы находимся в будущем и работаем в этих четырех тенденциях, можно сказать, что почти все они начинают реализовываться. Правда, переход от обучения к учению в Европе не пошел. Они убрали обучение, раздав всем планшеты. Обучение и учение у нас имеют один корень, а у них teaching и learning – это две разные сущности. Они «влипли», а мы имеем шанс «не влипнуть». Но обязательно «влипнем», потому что неиспользование шансов – это наша образовательная специфика.

Итак, что может случиться при таком движении к образовательной норме и культурной норме, касающейся образования, к иному типу дисциплины, т. е. системы, в образовании?

В выготскианстве это называется субъектность. Субъект – это тот, кто строит свою активность, действует произвольно. Это тот, кто переходит от опоры к полю и далее к горизонту и перспективе. Эта субъектность внутренне конфликтна, и в этом ее интрига. С одной стороны, это самостоятельность (сам стою). Не автономия (самозаконие). По-русски звучит очень правильно. Сам стою. На своих ногах. Имею опору. И удерживаю, воссоздаю опору. И инициатива – лезу на границу возможностей, т. е. этой опорой я рискую.

Инициатива без самостоятельности – это подростковый возраст. Работа с границами без опор. Самостоятельность без инициативы – хождение по кругу.

Субъектность – это инициатива и самостоятельность вместе, в конфликте. И нет методики его разрешения, есть только вспомоществование. Лицо этой субъектности называется личностью. Не мешок с мотивами, эмоциями и прочим мусором психологическим. Лик. Именно для этого очень хорошо образование.

Почему? Потому что в реальности жизни это все очень рискованно. А в образовании всегда может быть подстилочка: когда ты упадешь – не так больно. Образование – это место ПРОБЫ. Результативность подчинена пробности. И азарт опробования – осмысленного опробования – вот что может быть выращено. И если это вы-

рашивается – можно обнаружить три вида новообразований (сейчас это лишь прецеденты).

Первое – это *действительно образовательный запрос*. Не просто «Хочу это, а не то», а «Я хочу и попробую мочь». Можно много трепаться по поводу «хотелок» (хотя это и не вредно), а можно выстроить возможность – то, что называется неправильным словом «образовательная среда».

Второе – *собственная задача*. Задание себе и для себя. «Мне на географии было скучно, поэтому я прочитала учебник дальше». Образовательный запрос – это начало юношества, хотя трудно здесь говорить о возрасте. Образовательная задача – раньше, это 4–5-е классы.

И наконец, третье – это *система опор*.

Все эти три вещи, соединившиеся в какой-либо профессиональной области, означают образованного человека. Человека, имеющего шанс выстроить образ своего пути. *Образованный человек* – это тот, у которого есть запрос, который не только чужие задачи решает, но преобразует их в собственные и преобразует свой опыт в систему опор. Остальные – очень грамотные люди, что тоже неплохо.

## **2.2. РАЗВИВАЮЩЕЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

***В. Т. Кудрявцев***

Известному французскому писателю А. де Сент-Экзюпери принадлежат следующие высказывания:

- Не снабжайте детей готовыми формулами, формулы – пустота, обогатите их образами и картинками, на которых видны связующие нити.
- Не отягощайте детей мертвым грузом фактов, обучите их приемам и способам, которые помогут им постигать.
- Не судите о способностях по легкости усвоения. Успешнее и дальше идет тот, кто мучительно преодолевает себя и препятствия.
- Любовь к познанию – вот главное мерило.

- Не учите их, что польза – главное. Главное – возрастание в человеке человеческого. Честный и верный человек гладко выстругает и доску.

**В чем состоит проблема?** Преемственность дошкольного и начального общего образования принадлежит к числу «сквозных» проблем педагогической (психолого-педагогической) теории и практики. Имея за собой значительную историю, она по-прежнему остается открытой, более того – приобретает особое звучание в условиях модернизации образовательной системы.

Традиционный способ обеспечения преемственности образовательных ступеней в целом – *предметно-тематический* (линейный или концентрический). Это азбучный элемент дидактики и методики преподавания учебных дисциплин. Как таковой, он не вызывает сомнений. Вопрос лишь в границах его применимости. Нередко в нем усматривают общий, если не единственный, принцип преемственности в образовании (обучении), именно общий принцип, а не одно из средств для достижения более высоких образовательных целей. Эти цели совпадают с приоритетами психического развития и личностного роста как детей (подростков, юношей и девушек), так и взрослых – педагогов и родителей, формирования детско-взрослой *общности* в образовании. Сама преемственность призвана способствовать движению к этим целям, выполнять функцию фарватера, в котором оно может оптимально развертываться. Но в массовой практике наблюдается иная ситуация. Образовательные ступени существуют как бы сами по себе, это звенья цикла работы «машины образования», а не значимые для личности этапы ее духовного становления [Давыдов, Кудрявцев, 1997; Слободчиков, 2003].

Особую остроту проблема преемственности образовательных ступеней приобретает на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Дело в том, что здесь происходит радикальная смена социальных ситуаций детского развития – от коммуникативно-игровой к учебной. При этом сохраняется фундаментальная, общая для обоих возрастов направленность развития – формирование у ребенка *универсальных, базовых общечеловеческих способностей* (воображения, умения ориентироваться на позицию другого человека, произвольности, предпосылок и основ разумного мышления и т. д.). В контексте этого противоречия проблема преемственности дошкольного и начального образования рассматривается в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Элькони-

на, А. В. Запорожца, А. П. Усовой, Л. А. Венгера, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой, Т. В. Тарунтаевой, Е. Е. Шулешко, Н. И. Гуткиной и др.

Еще в 1970-х годах выдающийся детский психолог Д. Б. Эльконин указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства – дошкольного и младшего школьного возраста (при всех, порой радикальных, различиях и даже противоречиях между ними). Это давало Д. Б. Эльконину основание считать, что дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве. По его мнению, конкретной формой организации такого пространства призван стать особый Детский центр. Там найдется место и дошкольным группам, и начальным классам, их будут разделять вполне осязаемые, но в то же время подвижные и прозрачные перегородки, которые при желании всегда можно приоткрыть.

В конце 1970-х – начале 1980-х годов Д. Б. Эльконин вместе с другими крупными российскими учеными-психологами А. В. Запорожцем и В. В. Давыдовым разработали подробный проект Детского центра (к сожалению, по ряду не зависящих от разработчиков проекта причин дело остановилось на этом этапе).

Конечно, Детский центр – лишь один из вариантов решения проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования. Другие варианты представлены различными подходами к ее построению на практике. Как минимум, четыре действующие в России образовательные программы прямо нацелены на комплексное обеспечение преемственности дошкольной и начальной ступеней: «Золотой ключик» (1996), «Из детства – в отрочество» (1997), «Преемственность» (1999), «Сообщество» (1999). Определенные попытки решения проблемы отражены в программах «Радуга» (1993–1996), «Развитие» (1994, 1999), «Детство» (1996, 1997) и др.

Тем не менее за последние 20 лет проблема не только не получила своего разрешения, но, пожалуй, стала еще более открытой, а подчас и болезненной. Причин тому много, но одна из главных состоит в следующем: поиски оптимальных способов преемственности велись и продолжают вестись преимущественно внутри сложившейся традиционной образовательной системы.

Вместе с тем опыт работы научных и научно-практических коллективов, руководимых автором этих строк, свидетельствует, что проблема преемственности может быть корректно поставлена и разрешена – как в теории, так и на практике – лишь в рамках си-

системы *развивающего образования*\*. С учетом этого разрабатывалась и программа «Тропинки» [Основная ..., 2016], ориентирующая не только дошкольное, но и отчасти начальное школьное звено непрерывного образования на приоритеты *общего психического развития ребенка*. Это предполагает культивирование у ребенка двух начал «человеческого в человеке», двух ключевых общечеловеческих способностей – *творческого воображения* (дошкольный и младший школьный возраст) и *разумного, теоретического мышления* (младший школьный возраст). Развитие этих способностей в их единстве на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста является главным условием формирования *предпосылок и основ умения учиться*. В частности, формирование его предпосылок относится к числу ведущих задач проекта «Тропинки».

***Детский сад, школа для маленьких, маленькая школа ... (традиционный подход к проблеме преемственности)***. «Школа подмяла под себя детский сад...», «дети не желают учиться в школе, потому что устали от обучения в детском саду», «дошкольные программы перенасыщены учебным содержанием», «воспитатели стали учителями», – подобные оценки звучат практически каждый раз при обсуждении проблемы преемственности дошкольного и начального образования. Причину обострения многие видят сегодня еще и в том, что «дошкольное воспитание» сменило свой официальный статус, став «дошкольным образованием».

Однако вопрос отнюдь не в смене статуса. Во-первых, в этом направлении делаются лишь первые шаги – дошкольное воспитание еще не стало в России полноценным звеном системы образования (в социально-правовом, финансово-экономическом, организационном, содержательно-методическом отношении). Во-вторых, такая трансформация – мировая тенденция. Так, сравнительно недавно в Финляндии произошла передача дошкольных учреждений из ведомства социальной защиты в ведомство образования, ее примеру последовала Латвия. В России (а раньше – в СССР) дошкольное воспитание (за исключением ясельной ступени) много десятилетий находится в подчинении структур управления образованием. Это означает фактическое признание того, что ребенок дошкольного и более ранних возрастов нуждается не только в уходе, опеке, ор-

---

\* Некоторые результаты этой работы освещены в ряде публикаций: [Давыдов, Кудрявцев, 1997; Кудрявцев, 1998; Преемственность ступеней ..., 2001; Развивающее образование ..., 2003; Школа-лаборатория ..., 1997].

ганизованном «присмотре» с «элементами занимательности», но и в воспитании, обучении и развитии. В нем – необходимая (но недостаточная) предпосылка превращения дошкольного образования в исходную, неотъемлемую и полноправную ступень образовательной системы в целом.

Но такое признание налагает значительную социальную ответственность. Ведь до сих пор в сознании педагогов и родителей господствует логика: если дошкольное образование – это первое звено системы образования, то и ориентировать его надо на более высокие ярусы и уровни, в данном случае – на школу. В итоге детский сад очень часто превращается если не в маленькую школу, то в место, где к ней готовят.

Подобный взгляд возник достаточно давно. Около 70 лет назад Л.С. Выготский ссылался на то, что в Великобритании детские сады называются школой для маленьких и что сами британцы опасаются их превращения в маленькие школы. Впрочем, эта опасность существовала и раньше, иначе еще в 1918 году известный педагог К.Н. Вентцель не написал бы следующее: «На детский сад следует смотреть не как на подготовку к школе, а как на такое воспитательное учреждение, которое дает возможность детям изжить детство в пределах того возраста, который охватывается детским садом, во всей полноте его жизненных запросов и свойственных ему задач и стремлений» [Вентцель, 1918].

Во все времена сохранял свое влияние подход, основанный *на подмене общей проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования более узкой проблемой подготовки дошкольников к школе*. Очевидно, что вторая затрагивает лишь частный, хотя и важный, аспект первой. Тем не менее указанный подход (а в его активе – хорошо отработанные, сравнительно простые и доступные для практического применения «обучающие технологии») имеет много сторонников и сегодня.

Завершающее десятилетие XX в. вызвало к жизни дополнительный фактор, который заметно влияет в данном плане на ситуацию в дошкольном образовании. Это *позиция родителей*. Разумеется, этот фактор обнаруживал себя и раньше. Но в советские времена он не мог противопоставить себя устойчивой образовательной системе в целом, определяя атмосферу лишь в конкретном детском саду, точнее – даже в конкретной группе. И сейчас этот фактор действует не сам по себе, а в сложном сплетении социальных



обстоятельств. Можно, конечно, сказать, что превращению ДОУ в мини-школу способствуют родительская позиция и родительские запросы. Тогда для нормализации ситуации было бы достаточно просто внести коррективы в эту позицию, например, путем просвещения родителей. Однако такая акция едва ли даст желаемые результаты, поскольку при этом останется незатронутым тот социальный контекст, в котором возникает подобная позиция.

С одной стороны, государственное дошкольное образование поставлено в положение экономически «выживающего» института общества. С другой стороны, у части родителей имеется спрос на образовательные услуги соответствующего профиля и уровня, а также известный финансовый ресурс для пользования ими. Но этот спрос вырастает и возрастает (спадает) на почве складывающейся социально-экономической конъюнктуры, которую диктует рынок. Становящийся рынок напоминает газовую туманность, которой еще очень далеко до превращения в структурированную физическую твердь. Не менее аморфны представления граждан о приоритетах рыночной экономики. К этому необходимо добавить, что общество находится в полном неведении относительно общих перспектив собственного роста, а образовательные институты – относительно целей и перспектив развития тех, кто этот рост будет обеспечивать. В условиях такой «системной» неопределенности предложение, само по себе весьма и весьма неопределенное, начинает опережать еще не устоявшийся, плохо осознанный спрос, поскольку в этом – гарант выживания. Допустим, некоторая часть родителей по тем или иным причинам считает, что качество дошкольного образования измеряется тем, насколько детский сад способен подготовить ребенка к поступлению в школу. Причем желательно – не в простую, а в «элитарную» (под этим также может пониматься самое различное). И тогда в порядке «опережающего» удовлетворения родительского спроса возникает избыточное многообразие «странных» организационных форм типа дошкольных «лицеев» (?) или прогимназий, где с детьми пятилетнего возраста начинают заниматься по программе первого класса.

Однако вольное обращение с термином «прогимназия» выдает лишь незнание истории нашего, российского, образования. В России классическая гимназия являлась в первую очередь уникальной школой свободной, творческой мысли. Античные языки, история, литература создавали лишь необходимую культурно-историческую

рамку для развития этой мысли. Гимназист не просто «упражнял» свое мышление в решении интеллектуальных задач. Он вступал в равноправный творческий диалог с носителями высокой духовной культуры, жившими в разные исторические эпохи. Знания и умения органично усваивались учащимися именно в рамках такого диалога, а их усвоение не было самоцельным.

Таковы же и тенденции в современном мировом образовании. Например, в Японии в последние годы на смену «учебной», предметно-центрированной (object-centered) воспитательно-образовательной модели постепенно приходит педоцентрированная (child-centered), основанная на общении и взаимопонимании, которая распространяется на весь период пребывания ребенка в дошкольном учреждении и начальной школе (до 12 лет). При этом такая смена акцентов не означает отказа от усвоения знаний, умений и навыков, которые приобретают инструментальный смысл.

Кстати, считая сверхценным «элитарное образование», родители нередко поддаются самообольщению. Очень часто приходится сталкиваться с тем, что обучение в «элитарных» учреждениях ведется по традиционным программам, к тому же не всегда на достаточно высоком уровне. Как правило, такие учреждения концентрируют свои усилия на предоставлении дополнительных образовательных услуг, оставляя в неприкосновенности принятую схему построения педагогического процесса, общие подходы к структурированию базисного компонента образования и т. д. В этом плане они вряд ли имеют особые преимущества перед детскими садами советского образца. Раньше дошкольники изучали азы «политграмоты» под видом «ознакомления с явлениями общественной жизни» или заново почерпывали обыденные факты из разных областей действительности, которые им были хорошо известны еще до поступления в детский сад (см. выше). Теперь их обучают риторике, логике, бальному танцу, приобщают к компьютерам и занятиям йогой. Но суть дела от этого не меняется.

С точки зрения традиционного подхода, «развитый» выпускник ДОУ – это «компетентный» ребенок, который умеет в доступных пределах читать, писать и считать. Стремление взрослых к форсированной выработке школьной готовности не ставит под сомнение даже последующий опыт, когда в школьном классе, укомплектованном «компетентными» детьми, возникают педагогические и психологические проблемы. В первую очередь они связаны с неумением

и нежеланием многих из таких детей учиться (переучиваться). Эти проблемы могут позднее откликнуться эхом «школьных» неврозов, перерастающих в устойчивые черты личности, «выученной беспомощности» на всю оставшуюся жизнь и т. д. Этот подход тем самым не только игнорирует психологическую самобытность дошкольного возраста, но и создает дополнительные трудности при «врастании» будущего младшего школьника в учебную деятельность.

«Образовательным» его можно назвать лишь в том случае, если мы отождествим образование с усвоением «знаний, умений и навыков», с узко понимаемым «обучением». Такое отождествление в широком обиходе стало традиционным: недаром, например, получил распространение оборот «образование *и* воспитание». Но насколько оно правомерно? Прежде всего, это расходится с тем пониманием образования, которое возникло в европейской философской традиции (Кант, Гегель) и которому следовали классики мировой педагогической мысли, в том числе родоначальник европейского дошкольного образования и дошкольной педагогики, автор термина «детский сад» Ф. Фребель. Речь идет о понимании образования как *поискового, творческого* процесса освоения ребенком исторически сложившегося в культуре человеческого *образа* – того, что принято называть «человеческим в человеке». Этот образ в его *универсальной* (хотя еще и дорациональной, чувственно-предметной, эмоционально-смысловой) форме наиболее интенсивно осваивается в дошкольном детстве. Так, ролевая игра – не просто имитация функций машиниста, учителя, доктора, а проникновение в общий смысл отношений людей друг к другу; рисование – не воспроизведение утилитарных графических умений, а овладение универсальной способностью к воображению и мышлению формой, цветом, перспективой и т. д. Следовательно, термин «дошкольное образование» не только вполне правомерен, но и максимально точно отражает суть процессов воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Невзирая на значительные социальные перемены последнего десятилетия, в массовой практике до сих пор преобладают различные варианты традиционного подхода к осуществлению преемственности дошкольного и начального звена образовательной системы.

Этот подход реализуется сегодня двумя общими путями. Первый из них опирается на тактику *форсирования* темпов (искусственной акселерации) детского развития и состоит в простой и прямой под-

гонке социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй – основан на тактике *доразвития* в начальной школе тех элементарных знаний, умений и навыков, с которыми ребенок приходит туда из детского сада.

Оба этих пути сочетаются в «массовой» практике. В итоге можно наблюдать противоречивую и даже парадоксальную картину. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельности жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются, – в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Эта тенденция характерна, прежде всего, для старшей и подготовительной групп детского сада, но ее проявления мы обнаружим уже в средней и младшей группах.

Ситуацию может – при неблагоприятном варианте развития событий – усугубить введение «предшкольного образования»\*. Под «неблагоприятным вариантом» мы имеем в виду превращение того, что называют «предшкольным образованием», в пристройку к начальному с последующим расщеплением целостной системы дошкольного образования на «предшкольное» и собственно дошкольное. При этом мы уверены в целесообразности превращения дошкольного образования как целого (а не только его «предшкольного» звена) в ступень общего образования [Кудрявцев, Уразалиева, 2005]. Не отрицаем мы и необходимости осуществления специальной образовательной работы в годичных группах для детей старшего дошкольного возраста (на базе ДООУ и общеобразовательных школ). Как уже отмечалось, модули программы «Тропинки» рассчитаны на внедрение в подобных группах. Однако данный шаг предполагает сохранение специфической логики психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства, которая при указанном выше варианте развития событий может быть разрушена.

С другой стороны, как отмечал В.В. Давыдов, начальная школа «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности) [Давыдов, 2000]. Свою задачу она усматривает в обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на

---

\* Наша позиция по этому вопросу подробно высказана в статьях: [Кудрявцев, 2005а, 2005б, 2005в].

предшествующей ступени чувственного опыта, который дидактически упорядочивается при обучении грамоте, письму, счету и т. п.

Возникает парадокс: в стенах детского сада из ребенка стремятся вылепить маленького школяра, проживающего некий «суррогат» дошкольного детства, после чего в коридорах начальной школы пытаются как бы заново втолкнуть его в тогу дошкольника, уже ставшую тесной ребенку. Кстати, на начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее «издержки» дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его творческий потенциал) начальной школой почти не востребуется, точнее – накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею.

Описанный способ «преемственности» (точнее сказать – ее разрыва) определяет такой образ ребенка, из которого «выпадает» *идея развития*.

Ребенок впервые на пороге школы. Казалось, стоит перешагнуть этот порог, и он ступит на «неосвоенную землю», окажется в новой чудесной реальности, в его судьбе произойдет что-то очень важное, радикально меняющее привычное течение жизни. Но, перейдя заветную черту, вчерашний дошкольник вскоре начинает убеждаться, что ничего особенного с ним не происходит. Более того, все очень напоминает «прошлую», проведенную на детсадовских занятиях, жизнь. Просто «развитие речи» и «обучение грамоте» постепенно становятся «русским языком», «развитие элементарных математических представлений» – математикой (а в обычной школе на уроках математики как раз и продолжают «развивать» эти элементарные представления), «ознакомление с окружающим» предстает сразу в двух вариантах – «природоведение» и «крае(города-)ведение» и т. д. Словом, ребенок, во всяком случае выходец из детского сада, встречает старых знакомых в новых обличьях.

Поначалу, конечно, многообразие *внешних* изменений налицо. Например, картонные грибочки – вместо настоящих, счетные палочки – вместо сосчитываемых яблочек, правила и определения, которые нужно заучить и следовать им при работе с конкретным материалом, умение держать перед учителем словесный отчет о выученном и многое другое.

Однако все эти «достижения» в принципе не выходят за пределы обыденного опыта, накопленного ребенком до и вне школы

(см. выше). Школьные знания и умения осваиваются при помощи тех способов познания, которые уже стихийно сложились в домашних и «уличных» условиях или были целенаправленно сформированы в детском саду. Массовое начальное обучение не несет в себе главного – источника детского развития, как это было отчетливо показано в работах В. В. Давыдова. При этом развитие, конечно, происходит, но не благодаря, а вопреки логике построения традиционной образовательной системы. Отсутствие актуально проживаемой ребенком перспективы развития, переживания школьного «бытия» как события во всей его полноте и уникальности постепенно «компенсируется» ужесточением классной дисциплины, контроля со стороны учителя, диктатом отметки, формализацией учебных процедур и т. д. Кстати, многое из этого дети также «проходят» уже на занятиях в дошкольных учреждениях. Это, кстати, создает дополнительные трудности в усвоении младшими школьниками учебного материала.

С этими трудностями часто сталкиваются, например, школьные преподаватели иностранного языка, работая с детьми, которых «обучали» языку в ДОУ. Им приходится буквально переучивать детей заново.

Организуя такое обучение, некоторые педагоги и родители ориентируются на принцип «чем раньше, тем лучше». На первый взгляд, на их стороне, в общем-то, бесспорные факты. Например, первоначально ребенок обладает широкой фонематической чувствительностью, но по мере освоения фонем одного (родного) языка ее диапазон все более суживается. Створки его уха как бы «закрываются» по отношению к чужим фонемам. Возможность полноценного раннего усвоения неродного языка демонстрируют дети-билингвы, растущие в многоязычной среде (билингвизм) и т. д.

Однако спонтанное освоение языка в процессе живого общения со взрослыми и сверстниками нельзя отождествлять с обучением в собственном смысле слова. Обучение включает в себя целенаправленное решение лингвистических (учебных) задач, в ходе которого детскому пониманию открывается система законов организации слова (причем открывается как *специфическая действительность*, представленная в учебных логико-лингвистических моделях). Оно предполагает особую и достаточно сложную *учебную деятельность*. Таковую деятельность в полноценном виде можно построить лишь в школе. И делать это систематически нужно не только на уроках иностранного языка, а в рамках преподавания всей

системы учебных предметов. Несколько лет назад по инициативе ЮНЕСКО была организована рабочая группа, состоящая из независимых друг от друга экспертов, с единственной целью – выяснить, с какого возраста оптимально начинать обучение ребенка иностранному языку. Эксперты пришли к общему мнению, назвав возраст 10 лет. Действительно, именно к этому возрасту структура учебной деятельности может принять относительно развитую форму.

Раннее же, форсированное «квазиобучение» иностранному и родному языкам, математике и др., помимо всего прочего, создает у детей ложное ощущение «обученности», способствует угасанию интереса к учебным предметам, прежде чем они приступят к их изучению или на первых этапах этого процесса.

Поэтому стремление учиться нередко пропадает не в начале подросткового возраста, что психологически закономерно, а уже в младшем школьном. Уходит, так и не родившись, смысл учения. Не рождается и сам его *субъект*. В результате не только старшеклассники, но даже студенты первых курсов вузов очень часто не владеют, например, элементарными навыками самостоятельной учебной, тем более исследовательской, работы. Преподаватели недоумевают, пытаются предпринимать «спасительные меры», а нити явления тянутся в детство – школьное и даже дошкольное.

Здесь традиционное дошкольное и начальное образование демонстрируют известное единство и «преемственность». И та, и другая система не обеспечивает развитие детей, руководствуясь установками уже знакомой нам «педагогике обыденности».

В целом традиционную модель преемственности дошкольного и начального образования характеризует ряд черт, которые не позволяют обеспечивать эту преемственность на современном уровне:

- отсутствие дифференцированного подхода к ее построению применительно к разным системам дошкольного и начального образования, что в условиях вариативности образования представляется недопустимым;

- индифферентность по отношению к общим стратегическим приоритетам непрерывного образования;

- ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы (которая выражается, например, в дидактизме дошкольных занятий, строящихся по учебно-предметному принципу, в фактическом вытеснении из ДОУ специфических для дошкольников видов деятельности – игры, ху-



дожественного творчества и др.); как следствие – сведение проблемы преемственности к проблеме подготовки к школе, которая приобретает не только организованные, но и технологичные формы;

– преимущественная направленность начальной школы на использование ресурсов уже сложившегося в дошкольном возрасте повседневного чувственного опыта, который лишь по-новому систематизируется в обучении в ущерб развитию разумного, понятийного (теоретического) мышления;

– недоучет психологических изменений детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Та инновационная (развивающая) модель преемственности, которая разработана в русле проекта «Тропинки», выступает в качестве альтернативы традиционной. Этой модели должны быть присущи:

– гибкая сочетаемость вариативной дошкольной программы как с различными типами программ развивающих школьных программ (системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова и др.), так и с результатами инноваций массовой школы по изменению традиционного образовательного содержания в виде авторских программ и т. д.;

– ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться (начальное общее образование) и его фундаментальных предпосылок (дошкольное образование), что и является основанием преемственности разных ступеней образовательной системы;

– направленность на развитие творческих способностей дошкольников в различных видах деятельности (игра, свободное общение, изобразительная деятельность, конструирование, театрализация, музицирование и др.), через многообразие которых психолого-педагогический базис школьной готовности будет закладываться естественно и органично;

– использование и развитие потенциала творческого воображения, сложившегося в дошкольные годы, для формирования разумного, теоретического мышления младших школьников в рамках учебной деятельности (условие преемственности в становлении познавательных способностей и построении образовательного содержания);

– разносторонний учет психологических особенностей перехода ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, в частности кризиса 6–7 лет.

**Развивающая модель преемственности.** В рамках проекта «Тропинки» мы опираемся на следующие позиции относительно преемственности развивающего дошкольного и начального образования.

Первая позиция. На дошкольной ступени формируются не прообразы учебной деятельности, а ее универсальные психологические предпосылки. Ключевая из них – *развитое продуктивное воображение* – ядро творческого потенциала дошкольника, которое связано с *теоретическим мышлением* младшего школьника (приоритет развивающей работы в начальном школьном звене) [Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т., 1997]. Воображение – не только центральное психическое новообразование дошкольного возраста, но и всеобщее свойство сознания, «универсальная способность» (Э. В. Ильенков), в конечном счете – системообразующий атрибут человеческой личности.

Развитие воображения и производных от него творческих способностей осуществляется средствами специфически дошкольных видов деятельности – игры, активного восприятия сказок, художественного творчества и др. В этом случае обогащение образовательного процесса творчески развивающими формами деятельности будет обеспечивать создание психологического фундамента готовности к начальному обучению (подробнее см. выше).

Диагностический инструментарий, предназначенный для оценки творческих способностей, позволяет прогнозировать успешность будущего освоения ребенком некоторых элементов учебной деятельности и особенности первоначального развития в ней фундаментальных психических новообразований младшего школьного возраста (прежде всего – теоретического мышления). Он по-своему дополняет классические методики школьной готовности (Керна-Йерасека, Д. Б. Эльконина и др.), где непосредственно моделируются определенные стороны этой деятельности.

Вторая позиция. Наряду с уровнем развития воображения и других творческих способностей, достигнутым ребенком к концу дошкольного детства, к слагаемым психологической (интеллектуальной) готовности к обучению в школе развития также относятся: а) *наличие у детей тенденций к включению в учебную ситуацию*; б) *способность содержательно строить деловое сотрудничество со взрослым как носителем эталона умелости в той или иной сфере деятельности*. Они составляют предпосылку фор-

мирования будущего *субъекта* учебной деятельности, умеющего и желающего учиться (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др.). Указанные образующие школьной готовности также обязаны своим происхождением творчески развивающим видам деятельности, которые присущи дошкольному возрасту. Это касается и ряда специальных учебных умений.

Косвенное подтверждение этому мы находим в исследовании В. В. Степановой [Степанова, 1995]. Ею был обнаружен примечательный и отчасти парадоксальный факт: дети-первоклассники, испытывающие трудности *на стадии первоначального формирования* умений каллиграфии, имеют низкий уровень развития воображения; наоборот, дети, успешно осваивающие эти умения, обладают сформированным воображением. Возникает вопрос: как же соотносятся эти, казалось бы, столь разные (если не сказать — полярные) явления? Можно предположить, что ребенок затрудняется писать красиво, поскольку не способен увидеть «со стороны», «глазами других» то, что он делает. Ему бесполезно лишний раз «разжевывать инструкцию», бесполезно ужесточать контроль за выполнением задания. У ребенка отсутствует «интегральный взгляд» на себя, основанный на воображении. Такой «взгляд» при благоприятных условиях формируется в дошкольных видах деятельности (в первую очередь — в игре). Иными словами, это происходит задолго до того, как ребенку начинают целенаправленно прививать какие-либо учебные умения (допустим, те же каллиграфические).

Определенная часть детей, которые имеют психологические проблемы с чистописанием в начальной школе, в дошкольном возрасте либо испытали дефицит названных видов деятельности, либо не нашли в них материала для развития собственного воображения (в силу их соответствующей организации). Недоигравшие дети едва ли смогут хорошо учиться в школе. Скажем определеннее: *ничто так не препятствует созданию психологического фундамента школьной готовности, как ранняя и форсированная подготовка дошкольников к школе на специальных «тренировочных» занятиях.* Аналогичны и источники двигательной неумелости детей, трудности в формировании у них ряда умений изобразительной деятельности, элементарных трудовых навыков. И в детском саду, и в начальной школе педагоги затрачивают колоссальные усилия для того, чтобы компенсировать все это путем интенсивного тренажа, многократного повторения упражнений и т. п. Нередко эти усилия

растрачиваются с невысокой отдачей. Просто многие умения и навыки, которые обычно квалифицируются как шаблонные, уходят своими корнями, как ни парадоксально, в сферу раннего развития творческих способностей.

Гипотезу о том, что творческое развитие ребенка может обеспечивать психологическую готовность к школе лучше, чем что-либо иное, несколько лет назад выдвинули В.В.Давыдов и автор этих строк, и сейчас она полностью подтверждается, накапливается все больше экспериментальных материалов в пользу ее доказательств. Так анализ результатов диагностического обследования детей, проведенного Е. Г. Нестеровой [Нестерова, 2003] на одной из наших экспериментальных площадок, позволил сделать следующие выводы:

– чем лучше развито у дошкольника воображение, тем легче ему включаться в учебную ситуацию и осуществлять содержательное сотрудничество со взрослым;

– несформированность отдельных компонентов творческого потенциала снижает степень психологической готовности ребенка к школьному обучению;

– низкий уровень развития воображения, даже при наличии у ребенка определенных «учебных» навыков, затрудняет включение его в учебную ситуацию и построение конструктивного общения ребенка со взрослым.

Интересные данные были получены Л. М. Кузнецовой [Кузнецова, 2003]. Она осуществила сравнительное трехлетнее лонгитюдное обследование детей от 4 до 7 лет в условиях прогимназии и нашего экспериментального ДООУ, используя в комплексе физиолого-гигиенические и психологические методы. В частности, удалось выявить, что около 2/3 детей 6-го года жизни, посещающие эти учреждения, готовы к систематическому обучению в школе (по литературным данным, число таких детей к 6 годам составляет около 50%). Поступившие оттуда в 1-й класс семилетки (в нашем случае это была экспериментальная школа, реализующая в своей практике систему развивающего обучения) продемонстрировали высокие I и II уровни школьной мотивации, которые характеризуются положительным отношением к школе и активностью в учении. У 2/3 из них процесс включения в школьную жизнь (так называемая «школьная адаптация») проходил оптимально, не требуя дополнительной помощи со стороны педагога.

Однако примечательно то, что в прогимназии проводилась целенаправленная работа по подготовке детей к школе – формированию соответствующих умений на специальных («квазиучебных») занятиях, тогда как в экспериментальном ДООУ такой работы не велось, и аналогичные результаты достигались средствами «дошкольных» видов деятельности, направленных на развитие воображения и других творческих способностей.

Эту позицию прямо или косвенно «подкрепляют» результаты, полученные другими исследователями. Например, Д. Харрингтон и Дж. Блок рассматривают дивергентное (многовариантное) мышление дошкольника как источник творческих достижений в младшем школьном возрасте [Harrington, Block, 1983]. Наоборот, творческая нереализованность ребенка способна стать, по данным С. В. Максимовой, источником школьной дезадаптации [Максимова, 2001].

Третья позиция. Среди непосредственных источников готовности к переходу на начальную ступень школы развития можно назвать некоторые *конкретные особенности* деятельности ребенка-дошкольника. Это:

- открытость проблемам – исходное условие развития исследовательской активности в ходе будущего усвоения научных знаний;

- универсальная пластичность (В. В. Давыдов), способствующая созданию в плане воображения целостного образа любого объекта, – ключевая предпосылка теоретического мышления младшего школьника;

- надситуативность (В. А. Петровский), инициативность – нескованность конечными требованиями тех конкретных задач, которые непосредственно ставит перед ребенком взрослый, тенденция к постоянному выходу за рамки данных требований, стремление к постановке новых целей и новых проблем, прагматическая, бескорыстная мотивация – основа будущего умения и желания учиться специфической учебно-познавательной мотивации;

- отсутствие специализированности (многофункциональность) – основа для усвоения целостного образа культуры, заданного через содержание школьного образования;

- синкретизм – слитность образующих деятельности (например, ее рациональных и эмоциональных моментов), их неотторжимость друг от друга – источник и условие формирования «умных» эмоций (А.В. Запорожец), интеллектуальных (обобщенных) переживаний, позднее регулирующих протекание учебной деятельности;

– примат смысловой стороны деятельности над операционно-технической – необходимая предпосылка учебной рефлексии;

– эмоциональная насыщенность и выразительность – корень способности к освоению «личностного» знания (по М. Полани) и приданию личностной формы знанию «безличному»;

– ориентация на образ взрослого как носителя собственных возможностей ребенка – база для развития широкого круга умений, необходимых для построения учебного сотрудничества и общения с учителем и сверстниками.

Четвертая позиция. При известных условиях допускается возможность применения предметно-тематического принципа обеспечения дошкольного и начального образования. Так, отдельные разделы дошкольной программы (развитие речи и элементарных математических представлений, изобразительная и музыкальная деятельность и др.) могут одновременно являться органическими частями соответствующих школьных общеобразовательных курсов.

Например, сопоставив программу развития речи дошкольников (О. С. Ушакова) с развивающей программой начального обучения родному языку (В. В. Репкин) (они используются на наших экспериментальных площадках), легко уловить их общность. Как и в дошкольном подразделении, в начальных классах на передний план выступает развитие:

– *тех же* языковых обобщений, только носящих теоретический характер, отрабатываемых на логико-лингвистических моделях;

– *того же* осознания явлений языка и речи, но уже в форме содержательной рефлексии;

– *того же* интереса к родному языку, но уже более предметного и перерастающего в учебную мотивацию;

– *той же* способности решать речевые и языковые проблемы, но уже принявшие форму и содержание учебных задач (задач на поиск общего способа действия);

– *того же* общения, но уже в русле совместно-разделенного учебного сотрудничества.

Однако все это в итоге направлено на обеспечение творческого характера детского развития, который определяет *не только психологическую, но и педагогическую* основу преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней.

Пятая позиция. Одним из предполагаемых результатов практической реализации развивающей модели преемственности до-

школьной и начальной ступеней системы образования должно стать формирование у детей предпосылок и основ умения учиться (УУ).

С идеей развития УУ связана, на наш взгляд, стратегическая, программная линия модернизации системы непрерывного образования. На Западе она сформулирована как идея *life long learning* – «обучение на протяжении всей жизни». Эту идею, конечно, нельзя рассматривать как панацею. Однако, будучи адекватно воплощенной, она с определенных позиций может содействовать решению целого ряда насущных проблем современного образования.

На разных ступенях образования умение (способность) и лежащее в его основе *стремление* учиться (а затем – переучиваться) могут проявляться в самых различных формах:

- в бескорыстной любознательности и желании «ставить эксперименты» над явлениями действительности (дошкольная ступень);

- адекватных запросах учебной помощи у учителя (этап введения ребенка в школьную жизнь);

- тех или иных видах учебной самостоятельности при усвоении нового материала, например в самостоятельной постановке учебной задачи, в инициативном построении учебного сотрудничества со сверстниками, в самооценке собственных учебных возможностей и достижений, которая может быть корректно соотнесена с отметкой учителя (начальная школа);

- учебной рефлексии (в частности, в осознании границы известного и неизвестного), в конструктивно-критическом анализе оснований позиции учителя и одноклассников, собственной точки зрения, в организации и ведении учебных диалогов и дискуссий, в потребности придать учению общественно значимый смысл, исследовать и самосовершенствоваться, самообразовываться в нем, активно осваивать вариативные способы приобретения новых знаний (основная школа);

- учебно-исследовательском проектировании и первоначальном определении перспектив личностного роста в будущей профессии (старшие классы).

Констатируя это, мы имеем в виду опыт, прежде всего, тех образовательных систем и учреждений, которые ставят своей специальной задачей формирование умения учиться. Такова в первую очередь система развивающего образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Но проблема УУ остро стоит во всем мире. Ее решению по-



священа, например, известная книга К. Роджерса и Дж. Фрейберга «Свобода учиться» (2002).

Не случайно упомянутая выше идея *life long learning*, в реализации которой некоторые государственные и общественные деятели видят залог успешного возведения общеевропейского дома, оказалась востребованной в развитых западных странах на рубеже столетий. Обратим внимание – в западных странах, где ценности саморазвития, самостоятельности, самодеятельности, самообучения уже давно вошли в плоть и кровь культуры и цивилизации.

УУ – базисный приоритет образовательно-развивающей работы школы. Это то, чем измеряется ценность школьного образования в целом. Цель развития УУ, на первый взгляд, может показаться узкой. Но школа исполнит полностью свое основное предназначение, если посвятит себя ее достижению. Ведь даже когда на передний план выступают задачи самообучения (самостоятельного овладения новыми знаниями и умениями), их подлинное содержание всегда определяется более широкими воспитательно-образовательными приоритетами. Так, уже формирование самой способности самостоятельно учиться – не только воспроизводить, но анализировать и перестраивать готовые дидактические образцы – является неотъемлемым моментом становления творческого мышления, а в целом – рефлексивного, критического, конструктивного сознания.

То, что традиционная школа «не знает» учения как преобразовательной деятельности над предметом и самим собой, свидетельствует об очень многом. Учебная деятельность в таком ее понимании содержит в себе объективный источник личностного роста ребенка. «Развитие личности в школьном образовании» без этого останется бессодержательным лозунгом.

Проблема не в том, что в массовой школе ребенок не испытывает интереса к учебным предметам. Она в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыден. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. В первую очередь, поэтому ребенок не желает и не умеет учиться, все остальные причины подобного нежелания и неумения – вторичны. Безразличие к учению – оборотная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности.

Актуальность задачи развития УУ для нашей страны очевидна уже на социальном уровне. Ее успешное решение в образователь-

ном процессе может повлечь за собой широкий спектр позитивных следствий: от возникновения полноценного рынка труда, который, не нуждаясь в жестком, директивном регулировании, будет в спонтанной форме складываться целенаправленно и социально оправданно, до формирования у значительной части подрастающего поколения основ гражданского сознания и самосознания.

По мере этого и система образования обретет мощный ресурс саморазвития, «модернизируясь», прежде всего, «внутренними силами» собственных субъектов – детей и взрослых. В данном случае, например, многие проблемы школы (связь усвоения базисных знаний, умений и навыков с учебным творчеством, выбор предметов в профильном обучении и др.) смогут решаться как бы в «рабочем порядке».

Систематическое развитие предпосылок УУ в дошкольном возрасте позволит сделать подготовку к школе естественной и непридуманной, тем самым «сняв» ее как специальную педагогическую задачу. Более того, развитие УУ является *основанием преемственности* дошкольного и начального общего образования.

На дошкольной ступени могут быть заложены фундаментальные предпосылки УУ. Основная среди них – развитие творческого воображения ребенка дошкольного детства, базовой духовной и душевной способности как растущего, так и зрелого человека. На это и нацелена программа «Тропинки».

**Своеобразие дошкольного образования.** В последнее время у нас широко обсуждаются целесообразность, возможности и пути построения новой образовательной модели – *предшкольного образования*.

Ранее мы отмечали, что реализация идеи дошкольного образования в России может повлечь за собой ряд рисков. Их причина – в неадекватном понимании социальных, психологических и педагогических приоритетов такого образования (см.: [Кудрявцев В.Т., 2005а, 2005б] и др.). Перечислим эти риски:

1. Внедрение дошкольного образования в ситуации отсутствия продуманной стратегии развития дошкольного и начального образования.
2. Сведение дошкольного образования к дошкольной подготовке.
3. Расщепление дошкольного образования на две неравноценные части – дошкольное и собственно дошкольное и, как след-

стве, разрушение единой логики развития ребенка в дошкольном возрасте.

4. Перенос «центра тяжести» в решении задачи внедрения дошкольного образования на школу, к чему она пока не готова – ни в социальном, ни в организационном, ни в методическом, ни в кадровом отношениях.

5. Подмена построения новой модели образования административными мерами по созданию организационных форм для ее реализации – «нулевых классов», «групп развития» и др.

6. Отсутствие на данный момент законодательной базы дошкольного образования, введение которого требует внесения принципиальных коррективов в существующее законодательство в области образования.

От своих критических оценок мы не отказываемся и сегодня.

Но существует и другая сторона дела. В нашей стране, по признанию мирового педагогического сообщества, в XX в. сложилась уникальная система дошкольного образования, в рамках которой осуществлялись полноценное воспитание и развитие детей от рождения до 7 лет. Увы, эта система сейчас претерпевает разрушение, и именно введение дошкольного образования *как завершающего звена системы дошкольного образования и одновременно исходного звена системы начального образования* может выступить в качестве антикризисной меры.

Идея введения дошкольного образования заостряет необходимость создания единой системы дошкольного – начального образования. Вместе с тем *предшкольный возраст остается частью дошкольного, т. е. старшим дошкольным возрастом*. Введение дошкольного образования позволит лишь наиболее полно реализовать собственную специфику этого периода дошкольного развития в рамках процесса воспитания и обучения, которая – и в теории, и на практике – сегодня остается во многом «смазанной» и неопределенной. Это значит, что дошкольное образование не «лишает» ребенка целого года дошкольного детства, не ведет к переделу исторических границ человеческого детства, а дает возможность наполнить данный период особым содержанием, сделать это содержание явным для педагога.

Разделение самого дошкольного возраста как самоценного этапа развития ребенка на младший, средний и старший существует

не ради удобства распределения детей по возрастным группам дошкольного учреждения. За эти периоды ребенок проживает особый и ответственный, цельный и единый отрезок жизни: от закладки фундамента – тех универсальных свойств, которые делают человека человеком (что, конечно, начинается много раньше), до возведения «первых этажей» человеческой личности. Предшкольное образование не разбивает этот отрезок на две (весьма не равноценные!) части, а обогащает и закрепляет его важнейшие достижения, значимые с точки зрения как общего психического развития ребенка, так и его включения в будущую школьную жизнь.

Это говорит о том, что предшкольное образование, не ставя своей задачей обеспечить такое содержание, не может и не должно заменять собой «обычное» дошкольное. Хотя вполне возможно, что в нашей стране нет необходимости в таком количестве дошкольных учреждений «с полным пансионом». Однако следует провести точный мониторинг и выяснить, *сколько* все же их нужно и *где* они нужны с учетом самого широкого спектра региональных факторов.

В качестве органичной части дошкольного образования предшкольное образование в России может содействовать обогащению его общеобразовательного потенциала. Более того, оно способно стать реальным каналом интеграции дошкольного образования в систему *общего образования*.

Существует ли специфика образования детей старшего дошкольного возраста? Утвердительно отвечая на поставленный вопрос, следует сразу указать на то, что специфику охарактеризовать трудно.

Прежде всего, это – форсированное усвоение дошкольниками «учебных» знаний на специальных занятиях в старшей и подготовительной группах ДОУ. Хорошо известно еще с советских времен, что такая работа ведется и с детьми более ранних возрастов, в то время как ее результаты более чем сомнительны. Современный дошкольник черпает подобные знания и вне ДОУ. Явление дошкольного «репетиторства» стало привычным в российских городах. Тем не менее массовые обследования детей свидетельствуют об их неготовности к обучению в школе по целому ряду важных показателей.

Главная трудность, с которой ребенок сталкивается в стенах школы, коренится не в содержании учебных знаний (к их усвоению он весьма восприимчив или, как говорят психологи, сензитивен), а в особенностях новой «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский). Не только на первых порах, но и позже он часто не способен

сориентироваться в этой ситуации, найти себя в ней, сделать ее «подконтрольной» себе. Он не может осмыслить необходимость следовать правилам школьной жизни, построить свое общение со взрослым как учителем (именно как учителем, а не абстрактным взрослым) и со сверстниками как учащимися, включиться в учебную ситуацию, отличив ее от массы знакомых и не знакомых ему ситуаций неучебного характера, запросить специфически учебную помощь и т. д. Предпосылки для этого и призвано создать дошкольное образование. Наша критика отдельных подходов к пониманию сути такого образования распространялась на те случаи, когда его пытались вырвать из контекста дошкольного образования, противопоставить первое второму или надстроить его над ним. Тогда как здесь должен работать принцип «не вместо, а вместе». Как уже отмечалось, в качестве составляющей дошкольного образования дошкольное образование имеет право на существование. Ребенок на пороге школы, и его, разумеется, надо готовить к тому, что он встретит за этим порогом. Вопрос: *к чему* в первую очередь?

Дошкольное образование как раз и призвано способствовать развитию у ребенка психологической, более конкретно-личностной готовности к школьному образованию. Эта готовность – интегральная характеристика, в которой концентрированно выражен спектр основных достижений психического развития на протяжении всего дошкольного детства. Едва ли разумно налагать запрет на освоение в дошкольном возрасте элементарных умений чтения, счета и письма, тем более, если того желает сам ребенок. Но такое освоение будет иметь смысл лишь в том случае, если все эти умения станут инструментами ориентации ребенка в будущей социальной ситуации развития, средствами овладения ребенком ею. А значит, средствами овладения им самим собой, своим поведением (Л. С. Выготский), своими действиями и своими возможностями в этой ситуации. В «создании новых форм поведения», их освоении и развитии Л.С. Выготский видел психологическую сущность *творчества*. И именно в этой своей форме творчество является наиболее «востребованным» в старшем дошкольном возрасте.

Отсюда следует, что дошкольное образование может быть только *развивающим*. Во-первых, оно ставит своим приоритетом вооружение ребенка исторически выработанными средствами ориентации в собственном внутреннем мире, его изменениях в ходе построения многообразных социальных контактов с другими людьми.

ми. Эта задача часто не решается в условиях как обыденной жизни, так и специально организованного школьного обучения, а попросту игнорируется, снимается с повестки дня.

Во-вторых, в дошкольном образовании ребенок получает возможность впервые приоткрыть для себя социальное значение и индивидуальный смысл учения как деятельности, направленной не просто на усвоение некоторой суммы знаний, умений и навыков, а на расширение собственных возможностей, инструментами которого являются последние.

В-третьих, в дошкольном образовании ребенок овладевает способами построения, а не просто выполнения (пусть даже творческого), собственной деятельности, авторской позицией внутри этой деятельности.

Все это выводит его за границы повседневности в широкую сферу социальной жизни, воротами в которую должна стать современная школа.

С учетом этого в рамках проекта «Тропинки» планируется разработка вариативных модулей развивающего дошкольного образования, ориентированных на его различные организационные формы: группы на базе ДОУ и общеобразовательных школ, центров детского развития и реабилитационных центров, домов детского творчества, в домашних условиях при консультативной поддержке и контроле учреждения, имеющего группы дошкольного образования, и др.

### **2.3. КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ФОРМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

***В. С. Лазарев***

Одним из наиболее заметных нововведений в российских школах в последнее десятилетие стало включение учащихся в проектную деятельность. Но то, как это делается, нельзя признать удовлетворительным. Сужу об этом не только по своему опыту работы со школами, но и по многочисленным публикациям в Интернете. Приходится констатировать, что многие из тех, кто выкладывает в

Интернете сообщения об опыте проектной деятельности учащихся, слабо понимают, что такое проект и проектная деятельность, и поэтому то, о чем они пишут, к проектной деятельности имеет отдаленное отношение.

Идея обучения посредством включения учащихся в разработку и реализацию практических проектов (метод проектов) была сформулирована более 100 лет назад Дж. Дьюи. В реализации этой идеи он видел возможность преодоления недостатков современного ему школьного образования (см. об этом: [Дьюи, 1997, 2002]). Конечную цель школьного образования Дьюи видел в постановке ума, такого способа мышления, который называют научным. Но именно это не обеспечивается в той практике, которую сегодня в наших школах называют «проектной деятельностью».

Фактически то, что называют «проектом», в подавляющем большинстве случаев представляет собой реферат на заданную тему. Это очевидно уже из названий десятков и сотен ученических проектов: «Праздники и традиции нашей семьи», «Огуречные секреты», «Мое школьное питание», «Симметрия живых организмов», «Химия в жизни человека», «Символика России», «Молния», «Загрязнение окружающей среды», «Мой класс и моя школа», «Пословицы и поговорки» и т. п. Работая над такими и подобными проектами, учащиеся будут искать нужную информацию, каким-то образом ее отбирать, анализировать и синтезировать. Они будут получать новые знания для себя и, возможно, обогатят ими тех, кто ознакомится с результатами их работы. Полезно ли это? Конечно, полезно. Вряд ли кто-то это будет отрицать, но только по сути это не проектная, а псевдопроектная деятельность. Конечно, при желании реализацией проекта можно назвать любой продукт детского творчества, но от такого называния сама эта деятельность проектной не станет. В такой деятельности не будут решаться те образовательные задачи, на которые изначально был ориентирован метод проектов.

Положения, сформулированные Дьюи, и сегодня звучат вполне современно. Многие его идеи созвучны идеям деятельностного подхода в психологии и педагогике и требованиям новых государственных стандартов общего образования. Но современные достижения в науке позволяют существенно модернизировать метод проектов по сравнению с началом прошлого столетия и повысить его возможности. Психологическая наука значительно дальше про-



двинулась в понимании механизмов мышления и его развития. Существенно изменилось и понимание проекта и проектной деятельности. Предлагаю подход к построению проектной деятельности как формы развивающего обучения в основной и старшей школе\*.

**Теоретико-методологические основания предлагаемого подхода к построению проектной деятельности учащихся.** Всякое образование (осознанно или нет) базируется на том или ином понимании психики человека и отношения между образованием и ее развитием. В основе предлагаемого подхода к построению проектной деятельности учащихся лежит особое понимание природы человеческой психики, источников и механизмов ее развития, разработанное и развиваемое в научной школе культурно-исторической психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов и др.).

Главная особенность культурно-исторической теории психики – признание ее социальной природы и знаковой опосредованности высших психических функций. Даже самые элементарные психические функции человека имеют эту опосредствованную, т. е. социальную, структуру. «Для представителей школы Л. С. Выготского, – пишет В. В. Давыдов, – **все** психические функции человека, направляющие его деятельность, имеют свои глубинные корни **не внутри** отдельного человеческого индивида, **не внутри** его организма и личности, а **вне** его в **общении** индивидов, в их **отношениях** друг к другу, в их совместной (или коллективной) деятельности» [Давыдов, 1996, с. 485]. С этой позиции психика человека предстает как социокультурное и семиотическое образование, развивающееся в ситуациях общения.

Такому пониманию человеческой психики соответствует особое понимание идеального, отличное от всех других психологических теорий, в которых идеальное субъективировано и существует только в индивидуальном сознании. В культурно-исторической теории идеальное объективировано, оно существует вне индивидуального сознания, оно надиндивидуально. Мир идеального – это коллективно создаваемый людьми мир духовной культуры. Человек становится человеком, только входя в этот мир, т. е. осваивая культуру. Социальная среда, представляя собой аккумулярованный обще-

---

\* Включение младших школьников в проектную деятельность, безусловно, имеет свою специфику, но это требует отдельного обсуждения.

ловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры, служит пространством существования идеальных форм. Эти формы присваиваются индивидом в ходе онтогенеза и становятся реальными формами его психики.

Однако культура выступает в функции источника развития психики человека только тогда, когда он выполняет *деятельность*, направленную на присвоение общественных способностей, представленных в культуре в вещественной или знаково-символической формах. Деятельность – движущая сила психического развития человека\*. Именно в деятельности индивид присваивает идеальные формы из социальной среды. Это присвоение называют интериоризацией.

Интериоризация – фундаментальный закон развития высших психических функций в онто- и филогенезе. Согласно культурно-исторической теории, всякая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах: сперва в социальном, потом в психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, логической памяти, образованию понятий, к развитию воли [Выготский, 1984]. Именно в переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т. е. в процессе интериоризации как преобразования интерпсихического в интрапсихическое, осуществляется психическое развитие человека. Содержанием развития являются качественные сдвиги в психике, формирование в ней новообразований.

Особому пониманию развития психики человека в культурно-исторической теории соответствует и особое понимание отношения между образованием и развитием. Существуют принципиально разные взгляды на это отношение. Согласно одним из них, развитие не зависит от образования, рассматривается как вполне самостоятельный процесс, имеющий собственные внутренние закономерности. Какое-либо образование становится возможным толь-

---

\* «...По теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в младшем школьном – учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность» [Давыдов, 1996, с. 386].

ко тогда, когда ребенок разовьется до необходимой степени, «созреет». В таком понимании образование следует за развитием или, по выражению Выготского, «плетется в хвосте развития». В других теориях развитие психики связывается как с действием неких «внутренних» факторов, так и с обучением и воспитанием. В третьих теориях образование отождествляется с развитием.

Основатель научной школы культурно-исторической психологии Л. С. Выготский предложил принципиально иное понимание отношения между образованием и развитием психики. Он выдвинул гипотезу, согласно которой процессы развития и процессы обучения не совпадают, и первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития [Выготский, 1991, с. 389]. Из этой гипотезы следовало, что образование в принципе может быть развивающим, но при определенных условиях. Анализируя гипотезу Л. С. Выготского, другой выдающийся отечественный психолог В. В. Давыдов писал, что она «по уровню своей перспективной научно-практической значимости стоит ... гораздо выше всех теорий, относящихся к вопросу об отношении обучения и развития» [Давыдов, 1996, с. 374]. Под руководством В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина гипотеза Л. С. Выготского проверялась, обосновывалась и конкретизировалась в ходе многолетних исследований. Важнейшим их результатом стало доказательство того, что обучение может быть развивающим, если оно осуществляется в форме учебной деятельности, субъектами которой становятся сами учащиеся. Обобщением результатов проведенных исследований стало создание В. В. Давыдовым теории развивающего обучения [Давыдов, 1996].

Согласно этой теории, «не всякий процесс усвоения (учения) можно отнести к учебной деятельности, к получению “образования”, – образование, реализуемое через учебную деятельность, изначально связано с усвоением теоретических знаний, имеющихся в науке, искусстве, морали, праве, религии. Образование, вводя учащихся во все перечисленные сферы, вместе с тем осуществляет их умственное, художественное, нравственное, правовое воспитание, развивая надлежащие способности...» [Там же, с. 149]. Центральное место в теории развивающего обучения занимает становление учащихся как субъектов учебной деятельности и развитие их мышления в этой деятельности. В ней выделяются два типа мышления, одно из которых называется эмпирическим (рассудочным), а вто-

рое – теоретическим (разумным). Эти типы мышления различаются по характеру решаемых задач, по внутреннему содержанию соответствующей им деятельности, по ее способу. Теоретическому мышлению присущи содержательные анализ, планирование, рефлексия, абстрагирование, обобщение. Благодаря этому оно по своим возможностям понимания действительности и ориентировки в ней практического поведения человека значительно превосходит эмпирическое. Такое мышление позволяет ставить и решать задачи, принципиально недоступные последнему.

Эмпирическое мышление и теоретическое мышление опосредствованы разными типами понятий. Эмпирические понятия, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические понятия – «это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете – значит владеть общим способом построения этого предмета. Способ, с которым связано понятие, – это особое мыслительное действие человека, которое само возникает как дериват предметно-познавательного действия, воспроизводящего предмет своего познания.

Иными словами, за каждым понятием скрыто особое действие (или система таких действий...)» [Давыдов, 1996, с. 67]. Теоретические понятия, прежде всего, выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже средствами естественного и искусственного языка. Существующее в общественном сознании понятие становится средством индивидуального мышления, когда его значение входит в индивидуальное сознание. Но оно не может просто переместиться из внешней, объективной формы существования во внутреннюю, субъективную. Значение понятия может стать фактом индивидуального сознания, если оно как-то будет *раскрыто* индивидом.

Но, согласно теории развивающего обучения, развитие мышления учащихся происходит не тогда, когда они осваивают предметные знания или у них формируются частные умения, а когда они осваивают саму деятельность как развивающуюся целостность, т. е. когда они становятся способными быть субъектом соответствующей деятельности (познавательной, художественной и др.). Формирование и развитие учебной деятельности – необходимые условия существования системы развивающего обучения.

Развивающему обучению (шире – образованию) присущи следующие черты:

1. В содержание его программ входят не только предметные знания о мире, но и способы осуществления различных видов деятельности и соответствующих им понятий, обеспечивающих развитие учащихся как субъектов этих деятельностей. Учебная деятельность по форме строится как предметная деятельность, подлежащая освоению.

2. Для реализующих его технологий характерны:

– сочетание коллективной и индивидуальной форм работы, причем на начальной ступени обучения коллективная (групповая) форма является основной;

– проблемность;

– диалогичность, столкновение разных точек зрения и их обсуждение;

– рефлексивность, постоянные переключения с предметного содержания решаемых задач на способы их решения.

3. Ученик находится в позиции субъекта своего образования, учащегося, а не обучаемого.

4. Учитель в учебной деятельности выступает не как «урокодаватель», а как организатор совместной деятельности. Он не «над», а «рядом» и является одним из участников совместного действия. Особость его позиции в том, что он – носитель культуросообразного способа действий, которым предстоит овладеть учащимся. Для этого между учащимися и учителем должен произойти своеобразный обмен деятельностями.

***Противоречия периодизации психического развития и формы учебной деятельности в теории развивающего обучения.*** Развивающим в теории В.В. Давыдова признается только такое обучение, содержание и формы которого прямо ориентированы на закономерности и механизмы психического развития ребенка соответствующего возраста. Поэтому составляющей теории развивающего обучения является теоретическая модель периодизации психического развития, из которой должны выводиться цели образования. Содержание этих целей должно определяться посредством указания на новообразования в психике, формируемые в соответствующий возрастной период.

Термин «развивающее обучение», согласно В.В. Давыдову, остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкрет-

ных условий своей реализации по ряду важных показателей. К числу таких показателей он относил:

1) главные психологические новообразования, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;

2) ведущую деятельность данного возрастного периода, определяющую возникновение и развитие соответствующих новообразований;

3) содержание и способы осуществления этой деятельности (стихийно или целенаправленно);

4) ее взаимосвязи с другими видами деятельности;

5) систему методик, с помощью которой можно определять уровни развития соответствующих новообразований;

6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с ней видов деятельности [Давыдов, 1996, с. 389].

Применительно к начальной школе на эти вопросы даны и теоретически и эмпирически обоснованные ответы. Однако в отношении более старших ступеней многие вопросы были и все еще остаются слабо разработанными даже теоретически\*.

В периодизации психического развития, разработанной В. В. Давыдовым, центральным новообразованием подросткового периода определено *практическое сознание*. Поэтому развивающим неполным средним образованием можно называть только такое, которое содействует развитию у подростков именно этого типа сознания [Там же, с. 250].

---

\* Это признавал и сам В.В. Давыдов, констатируя в своей последней книге, что теория развивающего обучения еще далека от своего завершения. Внутри ее существуют проблемы, решение которых необходимо для дальнейшего продвижения в построении принципиально новой теории и практики школьного образования. Он выделил те, которые считал главными (см.: [Давыдов, 1996, с. 266–274]). Одна из них – проблема развития учебной деятельности на всех этапах школьного детства. «Имеющиеся данные, – писал В.В. Давыдов, – свидетельствуют, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только вместе с другими детьми. Это говорит о том, что собственно индивидуальная деятельность у него еще не сформировалась. Наблюдения показывали, что за пределами младших классов учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V–IX классах, а затем в старших классах? Какова роль разных учебных предметов в ее развитии? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например, художественная, спортивная, трудовая? Четкого ответа на эти вопросы пока нет» [Там же, с. 271]. Их нет и сегодня.

Для выпускников школы общие результаты их развития определялись В. В. Давыдовым следующим образом: во-первых, у молодого человека должны быть развиты потребность и способность к труду; во-вторых, у него должны быть сформированы основы мировоззрения, нравственные и гражданские качества личности, ориентация в таких формах общественного сознания, как научное, художественное, нравственное, правовое и религиозное, умение практически действовать в соответствии с мировоззренческими принципами и требованиями этих форм сознания; в-третьих, молодой человек должен уметь общаться в различных коллективах, соблюдая установленные в них нормы взаимоотношений [Давыдов, 1996, с. 114–115].

Ведущей для старшего школьного возраста в описываемой периодизации определена учебно-профессиональная деятельность. Но здесь возникает вопрос: если основные психические новообразования в подростковом и юношеском возрасте формируются не в учебной деятельности, то какова ее роль в каждом возрасте, что она должна развивать? Должно ли квазиисследование оставаться основной формой учебной деятельности?

В. В. Давыдов полагал, что учебная деятельность, выполняемая детьми на протяжении всего школьного возраста, связана с овладением содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, религии, права) как продукта теоретического мышления многих поколений. Важность этого не вызывает сомнения. Но я полагаю, что этого недостаточно. Так же как при формировании учебной деятельности в начальной школе должно происходить становление и развитие учащихся как субъектов этой деятельности, так и при выполнении ими общественно полезной деятельности должны происходить их становление и развитие в качестве ее субъектов. Образование должно способствовать этому не только тем, что формирует у учащихся теоретическую картину мира, а и тем, что учит действовать в мире, преобразовывать его. Поэтому в основной и старшей школе учебная деятельность должна осуществляться не только в форме квазиисследования. Нужны такие формы, в которых у учащихся развивались бы способности быть субъектом творческой, преобразующей действительности деятельности.

***Возможности для развития мышления учащихся при освоении проектной деятельности.*** Мышление может развиваться в разных видах деятельности, но проектная деятельность представ-



ляет для этого особые возможности. Понимание этих возможностей зависит от того, насколько адекватно трактуются понятия «проект» и «проектная деятельность». Нередко в образовательной практике, да и в теоретических изысканиях, проектом называют то, что, по сути, проектом не является. В книгах и словарях мы найдем разные определения понятия «проект».

Проект – совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия.

Проект – это совокупность проблемы, замысла ее решения, средств его реализации и получаемых в процессе реализации результатов.

Проект – это комплексное, не повторяющееся мероприятие, предполагающее внедрение нового, ограниченное по времени, бюджету, ресурсам, а также четкими указаниями по выполнению.

Проект – это работа, выполняемая одновременно (т. е. имеющая определенные начало и конец) в целях получения уникального результата.

Проект – это последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного периода времени и направлены на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата.

При внимательном анализе приведенных выше определений трудно обнаружить два разных понимания термина «проект». Одно из них можно назвать узким, а второе – широким.

Изначально проект (от латинского *projectus* – брошенный вперед) трактовался как образ будущего результата, представленный в форме знаковой модели или уменьшенной натуральной копии будущего объекта (здания, сооружения, устройства). Однако значение термина «проект» сегодня понимается шире. Оно включает в себя не только образ желаемого результата, но и саму деятельность по его получению, все стадии его производства от зарождения идеи до ее воплощения в действительности.

Проект отличается от регулярно воспроизводимого процесса тем, что:

– имеет единичный жизненный цикл\* с фиксированными временными рамками начала и окончания;

---

\* Жизненный цикл – это последовательность стадий (фаз) производства чего-либо, которые оно проходит, от начала до конца.

– ориентирован на достижение четко определенной конечной цели;

– его продукт по-своему уникален, у него могут быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями;

– имеет более высокую неопределенность в части своего исхода, поскольку прошлый опыт не может служить надежной основой для прогнозирования его последствий.

Всякий проект реализуется, когда есть потребность в чем-то новом или в усовершенствовании чего-то уже существующего. То есть, прежде чем начнет реализовываться проект, возникает актуальная потребность, нужда в чем-то. Но если мы знаем, как можно удовлетворить эту потребность, то проект не нужен. Нужно просто реализовать известный нам (стандартный) способ действий. Проект нужен тогда, когда сознается потребность в чем-то, но те, у кого эта потребность возникла, не знают *что* и *как* нужно сделать, чтобы ее удовлетворить. В таком случае говорят, что существует *проблема*.

В широком смысле проект сегодня понимается как *особый способ постановки и решения проблем*\*. Особый потому, что не каждая проблема решается проектным способом. Чтобы искать пищу в пустыне или в лесу, проект не нужен. Проектный способ решения проблем нужен тогда, когда плохо определен образ желаемого результата и его нужно *спроектировать*, когда возможно *спланировать процесс достижения* желаемого результата, когда существует возможность *контролировать и регулировать* ход спланированных действий.

Современное проектирование содержит специальные средства, позволяющие лучше анализировать проблемные ситуации, понимать, в чем состоит проблема, выявлять возможности для ее решения, оценивать, какие из существующих возможностей использовать предпочтительнее, проектировать реалистичные цели, разрабатывать эффективные планы достижения целей, оценивать риски и снижать их.

Осваивая способы проектной деятельности, учащиеся смогут развить полезные в жизни умения.

Но обучение методам проектирования вовсе не обязательно приведет к эффектам развития мышления учащихся. Суть проблемы хо-

---

\* В подавляющем большинстве ученических «проектов» нет ответа на вопрос «Какая проблема в нем решается?». Нет проблемы – нет и проекта.

рошо выражена в двух высказываниях выдающегося философа и психолога Э.В. Ильенкова: «...Способность (умение) мыслить невозможно “вдолбить” в череп в виде суммы “правил”, рецептов и – как любят теперь выражаться – “алгоритмов”... В виде “алгоритмов” в череп можно “вложить” лишь механический, то есть очень глупый “ум”, – ум счетчика-вычислителя, но не ум математика» [Ильенков, 2002, с. 8]. И в другом месте: «Хитрость заключается вовсе не в том, чтобы заштамповать в индивидууме умение действовать по заученной схеме, умение включать ее по заранее заданному “признаку” ее применимости, а в том, чтобы поставить ребенка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как “самость”, как субъект» [Там же, с. 69]. Чтобы возникали эффекты развития, нужно, чтобы содержание учебной программы и технологии обучения создавали для этого адекватные условия.

**Программа и технология проектного обучения учащихся.** Согласно приведенным выше исходным теоретическим положениям, проектная деятельность может стать формой развития учащихся, если в процессе ее осуществления они будут осваивать саму эту деятельность.

Автором разработана программа обучения учащихся средних и старших классов методам проектирования, построенная на основе представленного выше понимания развивающего обучения [Лазарев, 2014а, 2014б].

*Цель программы* – развитие способности учащихся ставить и решать практические проблемы за счет формирования у них умений:

- анализировать проблемные ситуации, выявлять и ставить практические проблемы;
- разрабатывать варианты решения проблем;
- оценивать решения и делать обоснованный выбор;
- проектировать цели;
- планировать достижение целей;
- эффективно работать в группе.

*Содержание программы* включает комплекс взаимосвязанных понятий и соответствующих им способов выполнения действий по разработке и реализации проектов решения практических проблем. В состав формируемых понятий входят: проект, проблема, проблемная ситуация, решение проблемы, результативность и эффективность решения проблемы, оценка, критерий, цель и целепола-

гание, план и планирование. Особенность этих понятий в том, что они не предметные, а метапредметные. Формирование каждого понятия – это особая *учебная задача*, которая должна решаться в процессе решения практических задач проектировочной деятельности.

Ситуация здесь аналогична формированию учебной деятельности в начальной школе. Способы постановки и решения учебных задач, т. е. способы учебной деятельности, осваиваются учащимися вместе с содержанием предметных\*. Только тогда учащиеся могут быть субъектами учебной деятельности. Это означает, что в учебном процессе должны решаться два типа учебных задач: предметные и метапредметные. Метапредметные понятия и связанные с ними способы постановки и решения учебных задач входят в содержание учебной программы наряду с предметным содержанием\*\*. Но, в отличие от учебной деятельности, связанной с решением познавательных задач, предметное содержание задач, решаемых в проектной деятельности, не служит предметом усвоения. Хотя, конечно, разрабатывая проект в конкретной предметной области, учащиеся будут получать новые для себя знания, но это не основной, а побочный продукт деятельности. Например, разрабатывая проект краеведческого школьного музея или проект проведения конкурса на лучшее литературное произведение учащихся, разработчики проекта узнают для себя много нового, но целями их деятельности будет не получение этих знаний. Ее практической целью станет получение продукта, который по завершении проекта будет передан другим, а учебными целями будет освоение способов разработки и реализации проектов.

На основе изучения работ, посвященных методологии и методам разработки и реализации проектов [Бэґьюли, 2004; Грей, Ларсон, 2007; Диксон, 1969; Мазур, Шапиро, 2009; Хэлдман, 2008], автор разработал комплекс учебных задач освоения учащимися способов проектной деятельности. Состав этих задач был определен

---

\* «Понятие и опирающееся на него преобразовательное действие – неразрывно связанные стороны единого предмета освоения в развивающем обучении» [Давыдов, 1996, с. 179–180].

\*\* «Для того чтобы понятие могло выступить в функции регулирующей основы практических умений, необходимо выявить, проанализировать и обобщить отраженную в нем связь между объективными свойствами предмета и способами преобразования. Способы такого анализа понятий, входящие в структуру учебных действий, являются таким же необходимым компонентом содержания развивающего образования, как теоретические знания и опирающиеся на них практические умения» [Давыдов, 1995, с. 180].

в соответствии с жизненным циклом проекта, который включает следующие стадии:

- выявления актуальной потребности в чем-то и постановки практической проблемы – *стадия проблематизации*;
- поиска способа решения проблемы – *стадия проектирования решения*;
- планирования достижения желаемого результата – *стадия планирования действий*;
- практической реализации проекта – *стадия исполнения*;
- завершения проекта – *стадия подведения итогов и рефлексии*.

На стадии проблематизации учащиеся будут осваивать понятие проблемы, критерии и способ оценки качества постановки практической проблемы, способы постановки проблем.

На стадии проектирования решения практической проблемы, в ходе решения учебных задач учащиеся будут осваивать понятия «способ решения проблемы», «эффективность» и «результативность» действий, методы разработки решения проблемы, критерии и способы оценки решения проблем.

На стадии планирования реализации проекта учащиеся будут осваивать понятия «цель» и «план действий», критерии и способы оценки качества постановки цели и плана действий, способы целеполагания и планирования, способы разработки бюджета проекта.

На стадии выполнения проекта учащиеся будут осваивать понятие условий эффективной работы проектной команды, понятия и способы контроля и регулирования совместной деятельности.

На стадии завершения проекта учащиеся будут решать учебные задачи, связанные с освоением способов групповой рефлексии хода и результатов совместной деятельности.

Как уже было сказано, решение учебных задач должно осуществляться в ходе решения практических задач разработки и реализации проектов. Тематами учебных проектов могут быть, например, «Улучшение дизайна пришкольного участка», «Создание школьного краеведческого музея», «Проведение юбилея школы», «Организация выставки фоторабот учащихся», «Организация конкурса хоров», «Создание классного журнала» и т. п. В процессе разработки и реализации практических проектов мышление учащихся должно будет двигаться в двух пространствах: предметном и метапредметном, совершая регулярные переходы от одного к другому. В пред-

метном пространстве содержанием мышления будет решение практической проблемы на разных его этапах. В метапредметном пространстве мышление обращается на способ действий. Основные задачи при этом – рефлексия реализуемого способа и осмысление его как единичной проекции обобщенного способа действий, пригодного не только для данного случая, но и для всех случаев разработки такого рода проектов\*.

В соответствии с теорией интериоризации разработку проектов предусматривается вести в малых группах численностью 5–7 человек (но численность групп может быть и большей, и меньшей).

Учебный процесс в представляемой модели учебной деятельности имеет циклическую структуру. В каждом цикле в ходе решения практических задач стадий разработки и реализации проекта (проблематизации, проектирования решения, целеполагания, планирования, выполнения, завершения) решаются учебные задачи освоения способов выполнения этих стадий.

Очередной цикл учебного процесса начинается с определения учащимися совместно с преподавателем практической задачи для решения на данной стадии разработки и реализации проекта.

Преподаватель предлагает учащимся определить, какой результат должен быть получен на данной стадии их проектной деятельности, и организует обсуждение этого вопроса. Например, на стадии проблематизации преподаватель может так сформулировать вопрос для учащихся: «Чтобы начать разработку проекта, мы должны определить проблему, которая в нем будет решаться. Когда мы будем считать, что проблема нами определена?» В результате обсуждения должен быть получен ответ, что такое проблема и как она должна быть поставлена. Это станет началом формирования у учащихся понятия «проблема».

На этом шаге у учащихся формируется образ результата, но они еще не научаются различать, чем хороший результат отличается от удовлетворительного и плохого, т. е. у них не сформировано действие оценки результата. Формирование этого действия – одна из

---

\* Ср.: «Усвоение общего способа, проходящее в плане учебно-практической задачи, есть особый процесс учения, включающий как вполне определенные действия учителя, так и действия учащихся по овладению заданным образцом (использование развернутой схемы способа действия; «запоминание» этой схемы; соотнесение ее элементов с определенными качествами объектов; свертывание схемы и повторное развертывание при обосновании; коррекция всех этих моментов со стороны учителя, вроде объяснения причин ошибок)» [Давыдов, 1996, с. 183].

учебных задач, подлежащих решению на следующих этапах учебного процесса.

Формированию действия оценки предшествуют изучение культурного способа решения практической задачи и его применение. Преподаватель репрезентирует учащимся обобщенный способ решения соответствующей практической задачи и предлагает применить его на данной стадии проектной деятельности. Группы, используя заданный образец способа действий, разрабатывают решение практической задачи. Преподаватель организует обсуждение результатов работы групп. Каждая группа делает доклад, представляя свой результат. Другие группы по заданию преподавателя выступают в роли экспертов и дают (после краткого обсуждения внутри групп) свои заключения. Преподаватель всякий раз просит экспертов критически рассмотреть предлагаемый способ действий и дать заключение, насколько адекватно был применен заданный образец способа решения задачи. *Таким образом осуществляется переход от взаимного контроля по результату к взаимному контролю способа действий.*

Смена позиций учащихся (сначала разработчик, потом эксперт), а также смена предмета анализа и оценки (переход от результата решения практической задачи к способу решения) – принципиально важные моменты описываемой технологии обучения. Взаимооценки групп способствуют формированию способа самооценки. Акцентирование внимания на способе решения задачи способствует улучшению его освоения\*.

Подводя итоги обсуждения, преподаватель обращает внимание на то, что дал этот этап работы над проектом самим учащимся. Кроме того, он обращает внимание на недостатки способа оценки результата работы, выявившиеся в ходе обсуждения, особенно в том, как обосновывались суждения и оценки.

На следующем шаге учебного процесса преподаватель вводит учащихся в ситуацию построения способа рациональной оценки результата практической задачи, решаемой на данной стадии разработки и реализации проекта. Он ставит вопрос: «Как мы можем

---

\* Ср.: «Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения» [Давыдов, 1996, с. 163].



оценивать полученные результаты и сравнивать их между собой, по каким показателям?» и предлагает каждой группе разработать такие показатели и способы оценки результата. По истечении отведенного времени работы над заданием каждая группа делает сообщение, а другие группы высказывают свои суждения. Задача преподавателя всякий раз ставить учащихся перед необходимостью отвечать на вопросы: «Почему эти показатели такие? Как обосновывается их необходимость?» Важно, чтобы учащиеся понимали, что суждения и оценки должны иметь под собой надежные основания, а утверждения «я так думаю» или «мы так думаем» не могут считаться достаточным основанием.

Основные задачи учителя в этом процессе состоят в следующем:

1) задать последовательность предметных задач, которые должны будут решать учащиеся в ходе разработки проекта;

2) организовать обсуждение предлагаемых учащимися решений предметных задач и в ходе обсуждения направить их внимание на способы решения;

3) инициировать разработку показателей и способов оценки результатов решения предметных задач;

4) инициировать выявление противоречий между требованиями к результату решения предметной задачи и реализованными учащимися способами их решения;

5) инициировать взаимооценку учащихся;

6) ставить задачу на разработку такого способа решения предметной задачи, который обеспечит получение адекватного результата;

7) подводя учебные итоги каждого цикла учебного процесса, обсуждать с учащимися:

– чему они научились;

– какие ошибки были допущены в ходе разработки способа решения проблемы и почему они возникали.

Здесь важно стремиться к тому, чтобы учащиеся осознавали, какие собственные ограничения им удалось преодолеть, какие изменения в них произошли.

Описанная модель включения учащихся в проектную деятельность как формы развивающего обучения имеет характер гипотезы. Первый опыт ее применения показал, что есть ограничения, преодоление которых требует проведения специальной подготовительной работы перед введением модели. Одна группа этих ограничений связана с учащимися, а другая – с учителями.

Модель ориентирована на применение в средней и старшей ступенях школы. Поскольку ранее дети обучались по ЗУНовской системе, в массе их мышление сугубо эмпирическое. Они испытывают большие затруднения с выполнением требований обоснования своих суждений, оценки, предложения. Но по мере продвижения в предметном содержании проекта, обнаруживая, что, на их взгляд, правильное и хорошее нередко таковым не оказывается, они начинают сознавать важность поиска надежных оснований своих действий.

Проектная деятельность требует выполнения оценочных действий на разных стадиях жизненного цикла проекта. Но у учащихся (а как оказалось, и у многих студентов) не сформированы действия измерения и оценки. Они не умеют строить оценочные шкалы, особенно для качественных оценок. Поэтому на стадии запуска учебной программы целесообразно реализовать программу знакомства с основами измерения.

Преподавателю следует внимательно следить за тем, чтобы учащиеся выбирали посильные им проекты. В противном случае, когда обнаруживается, что продвижение в разработке проекта или его реализации требует слишком больших усилий, резко снижается мотивация продолжения работы. Например, группа школьников определила в качестве проблемы проекта загрязненность улиц и дворов своей станицы. Но по мере анализа причин этого они поняли, что проблема значительно сложнее, чем им первоначально казалось, а разработка ее решения вряд ли окажется им по силам. В результате группа отказалась от продолжения работы.

Ограничения, связанные с преподавателями, обусловлены их мотивацией, неготовностью к реализации технологий развивающего обучения и несформированностью проектной деятельности. Нередко преподавателей интересует в проектной деятельности не то, чему научатся школьники, а сам продукт, который можно представлять вовне. Они привыкли быть носителями готового знания, которое нужно передать учащимся. Но проектной деятельности их не учили. Как показал опыт разработки учителями проектов совершенствования своей педагогической деятельности, они испытывают те же затруднения, что и школьники. Поэтому учителя оказываются психологически не готовыми к совместной проектной деятельности с учащимися.

## 2.4. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ В.В. ДАВИДОВА И М. ВЕРТГЕЙМЕРА О РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ: ПОПЫТКА АССИМИЛЯЦИИ ГЕШТАЛТПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РАБОТЫ С ОБРАЗОМ В ПОСТАНОВКЕ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ

*В. А. Гуружапов*

Среди нерешенных проблем теории учебной деятельности В. В. Давыдов отметил вопрос о логико-психологических основах понятия «учебная задача» [Давыдов, 1996, с. 267–268], которое мы осмелимся рассмотреть в нашем анализе. Учебная задача – это задача, вынуждающая ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. Предполагается, что до ее предъявления ученик еще не решал такой задачи, поэтому она всегда есть задача творческая (нестандартная).

Мы согласны с В. В. Давыдовым, что постановка учебной задачи есть одна из острейших проблем теории и практики развивающего обучения. Считаем, что решать ее нужно не только путем ассимиляции других вариантов деятельностного подхода к обучению, но и через осмысление достижений других психологических теорий. Мы уже предпринимали такие попытки по отношению к идеям Дж. Дьюи [Гуружапов, 2015]. В настоящей работе мы сосредоточимся на взглядах М. Вертгеймера на творческое мышление\*.

Есть общее во взглядах В. В. Давыдова и М. Вертгеймера на общепсихологическую природу творческого мышления, а именно: для решения творческих (нестандартных) задач нужен разум, а не рассудок. Разум может преодолевать ограниченность эмпирического опыта и иллюзии правдоподобия. Вместе с тем взгляды этих ученых на процесс решения творческих (нестандартных) задач существенно различаются.

Согласно теории В. В. Давыдова, решение учебной задачи начинается с анализа условий задачи и преобразования заданного объекта. Через действия преобразования объекта, выделения исходной

---

\* Макс Вертгеймер – нем. *Max Wertheimer* (15 апр. 1880 г., Прага – 12 окт. 1943 г., Нью-Йорк) – один из основателей гештальтпсихологии. Единственное относительно полное изложение его теории – книга «Продуктивное мышление», которая была выпущена им за несколько недель до смерти в 1943 г., после приблизительно двадцати лет подготовки к печати.

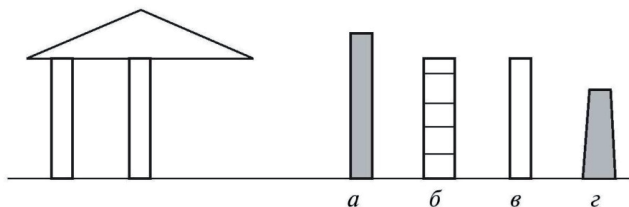
содержательной абстракции и построения модели объекта в его существенных свойствах преодолевается ограниченность опыта эмпирических обобщений. Учебная деятельность есть решение системы учебных задач, предъявляемых в логике освоения теоретического содержания изучаемого предмета от абстрактного к конкретному.

Согласно взглядам М. Вертгеймера, ограниченность традиционной (формальной) логики и ассоциативного мышления при решении нестандартных задач происходит через попытки изменения образа ситуации, когда требуется дальнейшее прояснение (центрирование) ситуации, осознание тех ее аспектов или фактов, которые лишь смутно присутствовали вначале [Вертгеймер, 1987]. Центрирование он определял как рассмотрение отдельных элементов ситуации, их значения и роли по отношению к сути или корню решения задачи. При этом Вертгеймер считал, что интеллектуальные процессы характеризуют решительный переход от менее адекватного, менее совершенного структурного видения к более осмысленному. Исходя из этого, он исследовал мышление в разных ситуациях учения.

Вряд ли возможно создание некоей общей теории на основе соединения взглядов В.В. Давыдова и М. Вертгеймера. Если первый рассматривал природу усвоения понятий в их логико-гносеологической основе, то второй – феноменологию трансформации понимания существа предмета (и понятия в том числе) через преодоление ригидности образа ситуаций. В одной теории это соединить невозможно.

Вместе с тем мы считаем, что в теории развивающего обучения можно ассимилировать гештальтпсихологическую культуру анализа способов преодоления ригидности образа ситуаций. Это возможно, в частности, при обучении математике во вводной части курса развивающего обучения, когда ученики овладевают отношениями целого и части. Рассмотрим первое задание в этом курсе [Горбов, Микулина, 2013, с. 7].

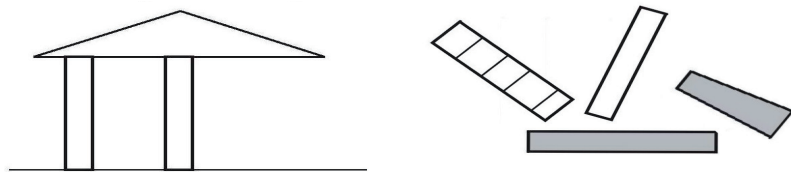
*Вводное задание.* На доске – бумажный макет недостроенного здания (не хватает одной колонны) и набор колонн, различающихся по цвету и форме. Надо подобрать недостающую колонну.



Авторы пишут, что, скорее всего, дети сразу сделают правильный выбор. Однако нужно обсудить и неправильные варианты. Поэтому учитель должен предложить использовать другую («неправильную») колонну: «Один мой знакомый ученик считает, что сюда подойдет колонна “б” — она самая красивая!» Дети, естественно, отвечают: «Нет, она не такой формы!» Тогда уже можно начинать дискуссию.

В данной учебной ситуации как таковой действительно нет особого выбора. Думать в данном случае не надо. Если мысленно передвигать фигуры по горизонтальной линии (а ученики первого класса в основном это уже сделать в состоянии), то видно, что подходит фигура «в». Поэтому предложение авторов носит вынужденный характер, не соответствующий традиции развивающего обучения, когда учитель работает, прежде всего, с мнениями реальных учеников. С точки зрения М. Вертгеймера, это так называемая «стандартная ситуация, в основе которой лежит иллюзия завершенности и совершенства структуры». В такой ситуации человек не думает. Зато есть иллюзия, что понимает, как восстановить целое. Чтобы преодолеть эту иллюзию, необходимо нарушить стандартную ситуацию. В таком случае есть возможность, что ученик обнаружит незавершенность и несовершенство структуры и будет искать пути ее исправления. И тем самым начнет мыслить. Рассмотрим, как изменить содержание вводного задания 1, не изменяя его сути.

*Вводное задание.* На доске – бумажный макет недостроенного здания (не хватает одной колонны) и набор колонн, различающихся по цвету и форме. Надо подобрать недостающую колонну.



В данном случае ученикам необходимо построить какую-то новую ситуацию (в воображении или реально, переставив фигуры на доске). Чтобы усилить момент неопределенности, можно было добавить две незаштрихованные фигуры чуть больше и чуть меньше требуемой. В данном случае большинство учеников первого класса (6,5 – 7,5 года) уже не смогут в воображении передвигать фигуры по горизонтальной линии. Они должны будут сначала привести

их в вертикальное положение, т. е. совершить действие на основе «обратимой операции по Ж. Пиаже». Поэтому возможны случайные ответы. Тогда возникнет реальная дискуссия, предполагающая поиск обоснований своей правоты. Проверкой решения может быть непосредственное приложение отдельных фигур к месту недостающей колонны, т. е. через действие в предметном плане.

Можно в будущем усилить этот момент. Когда ученики, согласно программе, будут осваивать действия с мерками, можно опять дать это же задание в неизменном виде: на доске – изображение недостроенного здания с колоннами (конечно, другое, по сравнению с первым, например, сильно увеличенное в размере); на другой стене класса расположить разные фигуры.

Ученикам предлагается, не снимая фигуры со стены, определить, какая из них подходит для восстановления целостности здания. Это будет уже намеренное создание нестандартной ситуации с высокой степенью незавершенности и несовершенства структуры. Важно отметить, что пространство образа ситуации принципиально изменяется. В момент поворота головы с одной стены класса на другую из сознания «улетучиваются» конкретные характеристики фигур (прежде всего, размер). И решить задачу в воображении не сможет даже взрослый человек. Восстановить завершенность структуры ученики смогут в том случае, если они обратятся к истории своих поисков общего способа решения таких задач, а именно: к использованию мерки для сравнения величин. То есть они, по гештальтпсихологической терминологии, выйдут в другое феноменальное поле. М. Вертгеймер в данном случае характеризовал бы ученика как метафизического субъекта, что проявляется в ощущении у него ограниченности, несовершенства образа ситуации и попытки поиска лучшей организации ситуации, исходя из способности разума.

**Выводы.** В рамках теории развивающего обучения В. В. Давыдов характеризует ученика как родового субъекта, что проявляется в поиске культурно обоснованного способа решения учебной задачи. В его теории есть момент, требующий специальной психолого-педагогической техники, – организация способа ситуации предъявления учебной задачи с учетом логики восхождения от абстрактного к конкретному. В вещах как учебном материале и в способах работы с ними уже должно содержаться в скрытом виде осваиваемое теоретическое знание. В книге М. Вертгеймера раскрыта культура

анализа того, как постигает человек некоторые структурные свойства искомого целого задолго до того, как сможет найти его полную структуру, конкретные элементы. Считаю, что в практике развивающего обучения возможна ассимиляция гештальтпсихологической культуры работы с образом целого в учебной ситуации. Это предполагает психолого-педагогическую подготовку учителей к работе с образом учебной задачи. Наш опыт показывает, что в принципе это возможно на материале обсуждения конкретных учебных задач. Для ассимиляции в теории развивающего обучения достижений гештальтпсихологии необходимо проводить специальные исследования.

## 2.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

*М. С. Веджетти*

**Методологические истоки учебной деятельности у В. В. Давыдова: не только деятельностный подход, но и ранний Л. С. Выготский.** Всем, кто читал произведения в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, хорошо известно, что одна из приоритетных целей этих концепций состоит в том, чтобы предоставить условия продуктивного обучения для подготовки преподавателей и воспитателей. *Особая роль в решении этой проблемы принадлежит В. В. Давыдову, уникальность исследований которого связана с рассмотрением теории деятельности как деятельности и дидактической.* В. В. Давыдов фокусировал внимание на выделении показателей дидактической работы, преобразующих её в *продуктивный вид деятельности*, согласно пониманию А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1975].

В. В. Давыдов считал себя последователем Л.С. Выготского, и, хотя он мог сослаться на деятельностную теорию А.Н. Леонтьева, что для оформления цели дидактической теории как вида деятельности имело большое преимущество, по нашему мнению, его подход складывался на базе знания произведений раннего Л.С. Выготского. Не случайно, именно он выступил в 1991 году с инициати-



вой заново издать раннюю и в те годы малоизвестную работу этого автора – «Педагогическую психологию». Она стала вторым изданием автора после 1926 года. Думаем, что значительную роль сыграл факт подготовки публикации на итальянском языке этого издания, вышедшего под нашей редакцией. На самом деле, данная работа нам показалась приоритетной для подготовки молодых воспитателей в Римском университете Ла Сапиенца.

У нас была возможность подробно анализировать и комментировать эту работу в общении с В. В. Давыдовым. В «Педагогической психологии», которую Л. С. Выготский посвятил работникам школы, ссылаясь на идеи своего учителя П. П. Блонского [Блонский, 1919], автор пишет, что единственно возможный вид обучения основан на желании самого ребенка, воспитанника; он бывает только тогда, когда ребенок *усваивает и делает своим любое событие по той единственной причине, что он этого захочет.*

Прочтем его знаменитые высказывания, которые, кстати, не находим в его более поздних произведениях, которые мы комментировали вместе с Василием Васильевичем: «... единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма... Строго говоря, – пишет он, – с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому...» [Выготский, 1991, с. 51].

Социальный опыт ребенка, таким образом, является естественным фактором, порождающим изменения, которые воспитание вызвано осуществить. Можно поэтому утверждать, что *естественный*, натуральный способ для воспитания человека – это *социальный* опыт.

Из этого следует, что всякое изменение, вызванное воспитанием, носит не индивидуальный, а социальный характер, всегда относящийся к коллективу [Выготский, 1926]. Автор подробно анализирует воспитательный процесс и пишет буквально следующее: «...*в самой природе воспитательного процесса, в психологической сущности его, заключено требование возможно более тесного контакта и близкого общения с жизнью*» [Там же, с. 366].

В духе биологической эволюционной точки зрения отмечается непрерывность развития между миром животных и человеком. Но только у человека мы находим тип социальной деятельности, основанной на умноженном эффекте индивидуального опыта, который можем назвать историческим опытом.

Усваивать исторический опыт других людей, живших до нас, – значит присваивать их конкретные переживания на культурном уровне. Поэтому, с психологической точки зрения, нет и не может быть непрерывности развития между животными и людьми. Как раз этот опыт, и возможность, и способность учитывать прошлое – та черта, которая определяет разрыв между человеческим видом и животными. Данное наблюдение Л. С. Выготского становилось общим глубоким убеждением для В. В. Давыдова и меня.

**Представление и распространение в Италии концепции В. В. Давыдова.** На этой основе предпринималось и развивалось тесное сотрудничество между Римским университетом Ла Сапиенца и разными институтами Российской академии образования, обеспечивающее возможность взаимных обменов, которые действует и сегодня.

Среди первых партнеров стал Психологический институт РАО, возглавляемый В. В. Давыдовым и впоследствии В. В. Рубцовым, и бывший Институт психологии в университете Ла Сапиенца, в котором автор был научным сотрудником на факультете медицины\*.

Интенсивное планирование взаимных обменов, посещений и совместных исследований привело к организации магистерской программы «двойного звания», открытой при МГППУ и Римском университете – «Педагогика и психология воспитания учащихся».

В 1991 году Национальный Комитет Италии, финансирующий научные исследования, пригласил В. В. Давыдова. Во время его пребывания в Риме были организованы визиты в некоторые главные университеты страны в Неаполе, Милане и Сиене. Везде его выступления вызвали огромный интерес, он сразу получил предложение опубликовать свои работы на итальянском языке.

Приятно вспоминать, что ему особенно понравились город Неаполь и посещение Везувия, в Риме – Колизея. В Риме на факультете в ходе его визита состоялась сессия Международного общества культурно-деятельностных исследований (ISCAR), тогда именуемого ISKRAT (Международное общество социокультурных исследований и теории деятельности). Как известно, данное общество было основано по инициативе группы психологов из разных стран, в основном из Германии, во главе его был Георг Рюкрим, профессор педагогики Берлинского университета.

---

\* Первый и единственный Институт психологии, существующий до того, как открылся отдельный психологический факультет.

Главная цель сотрудничества – способствовать развитию отношений между советскими учеными и западными коллегами. Сегодня такое общество существует и имеет весьма эффективные отношения с МГППУ и с В. В. Рубцовым.

**Начало сотрудничества между Институтом общей и педагогической психологии АПН, возглавляемым В.В. Давыдовым, и Институтом психологии и медицинского факультета Римского университета Ла Сапиенца.** Распространение давыдовской концепции обучения, генетически вызванной культурно-историческим и коллективным контекстом, который создает высшие уровни человеческого опыта, началось задолго до того, как осуществился визит В. В. Давыдова в Италию. Можно определить дату – в конце 1970-х годов, когда появилось итальянское издание его книги «Виды обобщения в обучении». Предисловие к итальянскому изданию написал знаменитый итальянский педагог Альдо Визальберги, основатель образовательной программы по воспитательным наукам в Ла Сапиенца [Visalberghi, 1979]. Он был педагогом-экспериментатором и глубоко обожал В.В. Давыдова. Уже на первой встрече с ним пригласил стать членом редакции журнала «Школа и Город», который рассчитан на преподавателей и воспитателей, всех работников школы и воспитательных учреждений.

На самом деле давыдовская концепция воспитания глубже всех других анализирует необходимость образования молодого поколения современной эпохи, гарантии воспитуемым развития таких способностей, которые позволят им справляться с проблемами конкретной действительности.

Именно это привело к тому, что Давыдов открыл, как удачно изложил В. Гуружапов в его недавней работе «Педагогическая психология», *психолого-педагогические закономерности развития современных детей*: «...современный младший школьник может оторваться от пут узкого житейского (т. н. эмпирического) отношения к вещам и явлениям и подняться до высот теоретических обобщений, опираясь при этом на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности» [Гуружапов, 2013, с. 48].

В этом заключается **закон развивающего обучения** и этому в работе В.В. Давыдова находим прямое подтверждение: «... **содержанием** развивающего начального обучения являются *теоретические знания* (в современном философско-логическом их пони-

мании), **методом** – *организация совместной учебной деятельности* младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), **продуктом развития** – *главные психологические новообразования*, присущие младшему школьному возрасту [Давыдов, 1996, с. 384].

Все, кто знаком с основами системы развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова, понимают, что теоретические знания, будучи основанием теоретического мышления, – это не абстрактные знания в традиционном смысле, а конкретные, относящиеся к реальным действиям, доступные детям не только младшего школьного возраста.

**Реализация концепции и проект нового вида школы.** В современных условиях развития образования вновь обращается внимание общества на роль социального опыта, что можно считать приоритетным результатом распространения концепции В.В. Давыдова. Кстати, это привело к тому, что в Московском государственном психолого-педагогическом университете, возглавляемом В.В. Рубцовым, открылась образовательная программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход», направленная на формирование и повышение квалификации педагогов для новой – «культурно-исторической» – школы. Без такой инициативы, можно полагать, российские педагоги и психологи на базе поверхностного усвоения опыта Запада, наверное, имели бы риск забыть о том значении, которое российские достижения в сфере культурно-исторической психологии внесли в мировую науку о воспитании.

Кроме недавно открытой в МГППУ магистерской программы, на наш взгляд, самым значительным результатом сотрудничества МГППУ и университета Ла Сапиенца можно считать создание совместной программы «двойного звания» по педагогике и воспитательным наукам, а, например, не по экономике или по русскому языку и литературе, что чаще всего представлено во всех университетах Италии, включая Ла Сапиенца.

Можем считать, что такую совместную программу удалось открыть и продвинуть благодаря обоюдным усилиям научных и педагогических коллективов двух университетов-партнеров и распространению концепции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в нашей стране. К тому же нельзя забывать, что, наряду с психологической теорией обучения Л. С. Выготского, построение содержания программы стало возможным благода-

ря авторской концепции воспитательной практики знаменитого советского педагога и воспитателя А. С. Макаренко.

Наш коллега Н. Сичилиани Де Кумис, который сегодня является президентом Международной Макаренковской ассоциации, посвятил много лет преподаванию именно его опыта на базе чтения «Педагогической поэмы» вместе с нашими студентами и магистрантами. С ними же он готовил первую научно-критическую версию данного произведения на итальянском языке, до тех пор, к сожалению, существующую только в виде очень поверхностного перевода [Макаренко, 2009].

Нам представляется, что мы, как научное сообщество в сфере культуры и воспитания, обязаны считать А.С. Макаренко и Л.С. Выготского «двумя великанами» в сфере воспитательных наук, об этом мы делали доклад на Макаренковских чтениях, организованных Макаренковской ассоциацией по случаю 125-й годовщины рождения А.С. Макаренко [Веджетти, 2013].

*Таблица 1*

**Рейтинг программы по воспитанию в «La Sapienza»**

Classifica Censis	Posizione Sapienza
Scientifico	23
Chimico	22
Geobiologico	31
Medico Sanitario	36
Ingegneria	30
Architettura	13
Economico Statistico	29
Sociopolitico	27
Giuridico	18
Letterario umanistico	24
Linguistico	33
<b>Scienze dell'educazione</b>	<b>4</b>
Psicologico	10
<b>Ciclo unico</b>	
Farmacia	25
Architettura	19
Giurisprudenza	32
Medicina e chirurgia	22
Odontoiatria	25

Пример профессиональной практики педагога и воспитателя, а также гениальная формулировка новой науки о психологии воспитания – оба эти фактора способствовали тесному сотрудничеству в сфере воспитания между Италией и Россией, о чем упоминалось прежде.

На самом деле в Италии сложились сильные традиции в сфере воспитания, как доказывает тот факт, что теория Марии Монтессори распространилась во всех европейских странах [Montessori, 1909]. Можно утверждать, что именно на базе таких ярко выраженных инновационных концепций о воспитательном процессе между нашими странами могли быть установлены эффективные виды сотрудничества именно в сфере образования.

Недавно опубликованные в итальянском издании «La Repubblica» данные, собранные CENSIS\*, показывают 4-е место университета Ла Сапиенца в рейтинге национальных программ по воспитательным наукам, что можно увидеть в табл. 1 (с. 149) и 2.

*Таблица 2*

**Рейтинг программы по воспитанию в «La Sapienza»  
в университетах Италии**

<b>CLASSIFICA CENSIS</b>					
ATENE0	POSIZIONE	MEDIA	ATENE0	POSIZIONE	MEDIA
URBINO CARLO BO	1	105,0	PERUGIA	16	88,0
MACERATA	2	96,5	SALENTO	18	87,5
BOLOGNA	3	95,0	CAGLIARI	18	87,5
ROMA SAPIENZA	4	94,0	CALABRIA	20	85,5
SIENA	5	92,5	ROMA TRE	21	84,5
BERGAMO	6	91,5	FIRENZE	22	83,5
MODENA E REGGIO EMILIA	6	91,5	L'AQUILA	23	82,0
GENOVA	8	90,5	PALERMO	24	81,0
VERONA	9	90,0	BARI	24	81,0
MILANO BICOCCA	10	89,5	CASSINO	26	79,5
FERRARA	10	89,5	CATANIA	27	78,5
PADOVA	10	89,5	ROMA TOR VERGATA	28	77,0
SASSARI	10	89,5	SALERNO	29	75,5
TRIESTE	14	89,0	FOGGIA	29	75,5
PARMA	15	88,5	CHIETI E PESCARA	31	75,0
TORINO	16	88,0	MESSINA	32	72,5

\* Социально-экономический исследовательский институт Италии, основан в 1964 г.

**Теория учебной деятельности В.В. Давыдова, Московский городской психолого-педагогический университет и новая школа в России.** Программа магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход» отвечает потребности современной социальной практики России в повышении квалификации преподавателей для нового вида школы, конкретнее, для *создания культурно-исторической школы*. Нам представляется, что В.В. Давыдов, если бы был жив, встретил эту инициативу с энтузиазмом.

Проект новой школы получил подробную разработку в трудах ближайших сотрудников В. В. Давыдова. Над ним уже несколько лет работают прямой ученик В. В. Давыдова, ректор МГППУ, проф. В. В. Рубцов, проф В. А. Гуружапов и проф. А. А. Марголис вместе с исследователями, преподавателями вуза, экспертами в области психологии образования.

По мнению В. В. Рубцова и его коллег, новая школа, отвечающая задачам современных социокультурных условий, не создается простым копированием других предшествующих типов школ. Авторы считают, что школа – это всегда «социальный организм, который прочными нитями связан с целями и задачами социальной практики, влияющий на эту практику и развивающий ее» [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996, с. 79].

Новый тип школы, «адекватный изменившейся ситуации, требует создания нового воспитательного пространства», обязан «проектировать свою работу по заданным направлениям, подбирать людей под свои задачи, и, с этой точки зрения, “выращивать” свою образовательную среду и создавать собственный менталитет». Для такой цели надо образовывать коллектив, способный «представлять, зачем и как он должен работать и насколько уникальным будет продукт его деятельности» [Rubzov, Margolis, Guružapov, 2014, p. 422].

В проекте для Минобразования России, а затем в статье, вышедшей на итальянском языке в журнале ECPS\*, В.В. Рубцов совместно В.А. Гуружаповым и А.А. Марголисом подробно анализировали характеристики, требуемые для культурно-исторической школы [Ibid., 2014].

Такая школа должна представить собой, согласно авторам, «систему из четырех школ – “Школы мифотворчества”, “Школы-

---

\* Educational, Cultural and Psychological Studies.



мастерской”, “Школы-лаборатории” и “Школы проектирования”». Кроме того, специального внимания требует учет того, что каждый вид вышеименуемых школ имеет «свои особые формы организации детско-взрослых общностей (общение взрослых и детей, способы взаимодействия и дискуссий в учебной ситуации и т. п.) и, соответственно, свои специфические формы освоения учебного содержания» [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996, с. 83]. Поэтому новая культурно-историческая школа должна формировать выработку у школьника способности «к ориентации не в одной, а в разных типах деятельности, способность участвовать в различных социальных общностях по существующим в этих общностях правилам» [Там же, с. 91].

Можно заметить, что новая школа не только не повторяет предшествующие, но является «системой» школ четырех разных названных типов. Она должна, как утверждают авторы, синтезировать и социальный опыт всех соответствующих социокультурных деятельностей разных общностей, что означает способствовать усвоению социального опыта различных типов этнических сообществ, а также исторического опыта предшествующих поколений.

Преимущественная задача новой школы состоит не в изучении теоретических знаний, а в присвоении социального опыта. В заключении статьи, вышедшей на итальянском языке, читаем: «Остается также напомнить о важности связи культурно-исторической школы со школами других культур, которая должна быть не умозрительной, а практической. Последнее означает, что в образовательное пространство культурно-исторической школы необходимо включить сложившиеся в других культурах модели школ, перенося умозрительный диалог культур в практические формы совместной деятельности представителей различных социальных общностей, различные типы деятельности, свое “Я” одновременно в различных социальных общностях» [Rubzov, Margolis, Guružapov, 2014, p. 438].

Речь здесь идет о формировании способности принимать участие в социальном опыте других сообществ. От этой способности развивается прямое понимание конкретной реалии, которая не сводится к изучению или повторению текстов любого учебника, например, по истории или по географии. И это означает необходимость ориентироваться в конкретной деятельности, или в различ-

ных конкретных видах человеческой деятельности. Притом интересно и важно заметить, что данный проект не вызывает необходимости увеличить время изучения школьных предметов или объем изучаемой информации [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996]. На самом деле, пишут авторы, «речь идет о проектировании школы как образовательного пространства, основанного на последовательно сменяющихся друг друга и имеющих исторические аналоги формах деятельности и общностей» [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996, с. 91].

***Школа проектирования как школа будущего. Как и почему.***

Именно в этих позициях исследователей подтверждается, что главным результатом учения нового типа является проектирование. Самый высокий вид школьной деятельности приводит к «Школе проектирования». Это означает, что обучение строится не через повторение или передачу уже готовых знаний, а через проектирование новых видов организации деятельности и ситуаций, направленных на решение проблем. Невозможно не вспомнить выражение Э. В. Ильенкова (2002) по поводу цели настоящей школы – школа должна учить мыслить. В развитии проектирования школы будущего нельзя не вспомнить проект реформы школы Давыдова – Днепрова, в котором конкретизируются ее положения с позиций диалектической логики, как правильно комментирует их Ю. В. Громыко [Громыко, 2003, с. 11].

В. В. Давыдов сильно и интенсивно взялся за разработку новых учебных пособий для новой школы и подготовку новых программ к ней, как отмечает Ю. В. Громыко, отвечающих именно деятельности содержанию образования.

В заключение можно синтезировать, что в наше время, характеризующее весьма интенсивными международными отношениями и драматическими миграционными процессами, требуются именно культурно-исторические и сущностно-деятельностные учебно-воспитательные концепции, способные обеспечить воспитание молодежи научно-теоретическими знаниями. Это прекрасно понимали В.В. Давыдов и его последователи, представившие новые модели для школы будущего, которые разрабатываются и апробируются на основе новых форм межвузовского научного сотрудничества.

## 2.6. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: БЕЛОРУССКИЙ ОПЫТ

*Т. М. Савельева*

Выдающийся психолог XX в. В. В. Давыдов внес существенный вклад в развитие педагогической психологии и практики развивающего обучения детей младшего школьного возраста как сензитивного периода для освоения теоретических знаний.

Развивая идеи Л. С. Выготского, В. В. Давыдов усовершенствовал каузально-генетический метод исследования и определил содержание формирующего эксперимента – одного из ведущих методов педагогической психологии. Как отмечает В. В. Давыдов, организация и реализация формирующего эксперимента требуют междисциплинарного сотрудничества ученых, проведения ими комплексных исследований. Такой эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

- философско-социологическое определение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;
- педагогическое определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств;
- логико-психологическое определение строения совместной деятельности учащихся и учителей, которая приведет к формированию этих качеств;
- методические поиски средств реализации этой деятельности;
- психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;
- физиолого-медицинская проверка допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся [Давыдов, 1996, с. 285].

В совместных со своими учениками экспериментальных исследованиях, выполненных в рамках педагогической психологии, В. В. Давыдов доказал, что психологические возможности младших школьников значительно расширяются, если они осваивают учебные предметы на основе собственной учебной деятельности.

Это теоретическое положение было полностью подтверждено и развито в исследованиях аспирантов и сотрудников, выполняв-

шихся под нашим научным руководством на протяжении ряда лет в Республике Беларусь.

Так, например, в исследовании, проведенном Т. М. Савельевой и Е. Н. Сидой по проблеме выявления психологических условий и средств повышения эффективности обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, было доказано, что технология активного обучения в данном случае должна опираться на учебную мотивацию, сенсомоторные и перцептивные учебные действия учащихся [Савельева, Сидя, 2006]. Образовательная программа должна также строиться на ведущем виде деятельности младших школьников – собственно учебной деятельности – в совместной и коллективно-распределенной форме. Структурными компонентами учебной деятельности выступили в данном исследовании: учебная языковая задача, действия лингвистического анализа, моделирования, рефлексивного контроля и оценки, знаково-символические средства, образы восприятия, представления, воображения, образное и теоретическое мышление, вербальное и невербальное общение.

После формирующего эксперимента было установлено, что показателями оценки эффективности технологии активного обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма являются: «перенос» способов и отношений с белорусского языка на русский; увеличение активного словарного запаса учащихся на белорусском языке; развитие речевой и языковой способности к построению связных текстов; произвольность и индивидуальность речевой деятельности в ее основных видах (говорение, письмо); применение в предложении инверсионного порядка слов, который проявлялся в выборе учащимися лексики, адекватной цели и задачам построения высказываний на белорусском языке, а также предмету мысли. Показателями оценки эффективности технологии активного обучения явились: сокращение диапазона интерференции, проявляемой в устной и письменной речи младших школьников; «чувство языка», которое проявлялось при построении младшими школьниками связных текстов; орфографическая грамотность речи на белорусском языке; учебная мотивация, интерес к белорусскому языку и повышенная познавательная активность к изучению не только белорусского, но и других языков.

Названные результаты экспериментальных исследований, выполненных в рамках педагогической психологии в последние годы,

со всей определенностью показывают значимость идей и теоретических положений, сформулированных В. В. Давыдовым в его теоретико-экспериментальной деятельности. Реализация его идей в современной практике обучения способствует, с одной стороны, повышению уровня развития и воспитания учащихся, с другой – совершенствованию системы непрерывного образования человека в условиях информационного общества как общества знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и государства становится знание, получаемое благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению с ней работать. Умение работать со знаниями, научными понятиями формируется в учебной деятельности младших школьников. Новообразования (анализ, планирование, обобщение, обобщение «с места», рефлексия), формируемые в учебной деятельности младших школьников, оказывают существенное влияние на переработку информации, получаемой сегодня человеком разных возрастов из всех видов информационно-образовательных ресурсов. Способность перерабатывать информацию, получаемую из разных источников, оказывает позитивное влияние на предупреждение утомляемости учащихся и повышение их работоспособности. Эти данные были получены нами в комплексных исследованиях, проводившихся с врачами-гигиенистами и физиологами НИИ СанГИ МЗ Республики Беларусь.

В педагогической психологии ключевым понятием сегодня является также понятие «образовательная среда», выступающее важным условием для раскрытия и развития творческого потенциала не только учащихся, но и других субъектов образования (педагогов, родителей и руководителей системы образования). Данное понятие рассматривается в современных исследованиях психологов (В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, В. А. Ясвин, Т. М. Савельева, С. С. Щекудова и др.), а также педагогов (С. В. Тарасов, А. В. Хуторской и др.). Накоплено много определений понятия «среда». «Среда начинается там, где происходит встреча (срежень) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностью начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [Слободчиков, 2005, с. 113]. То есть, по данным исследования В. И. Слободчикова, среда начинается там, где взаимодействуют

субъекты образовательного процесса, где они совместно что-либо проектируют и создают.

По мнению В. В. Рубцова, образовательная среда выступает как «сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [Рубцов, 2008, с. 256].

Образовательная среда, по данным В.А. Ясвина, представляет собой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2001, с. 14].

В исследовании Т. М. Савельевой и С. С. Щекудовой «образовательная среда рассматривается как комплекс влияний и условий, обеспечивающих широкие возможности для развития обучающихся как субъектов образовательного процесса» [Савельева, Щекудова, 2015, с. 11].

Основными структурными компонентами образовательной среды являются:

– *пространственно-предметный*, обеспечивающий условия и возможности для осуществления обучения, воспитания и социализации учащихся;

– *социальный*, определяющий характер взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса;

– *психодидактический*, отражающий содержание, методы, формы и технологии обучения, обусловленные психологическими целями организации образовательного процесса.

С помощью методики векторного моделирования В. А. Ясвина в исследовании Т. М. Савельевой и С. С. Щекудовой эмпирически были обнаружены три типа образовательной среды из теоретически обоснованных четырех: карьерный, догматический и безмятежный. В карьерном типе образовательной среды учащиеся всегда активны, но зависимы от других субъектов образовательного процесса. В догматическом типе образовательной среды учащиеся пассивны и также зависимы от других субъектов. В безмятежном типе образовательной среды учащиеся свободны, но пассивны. Экспериментально показано, что карьерный тип образовательной среды в большей мере способствовал развитию быстроты мышления, тео-

ретического мышления, образной и механической памяти, продуктивности запоминания.

Поскольку карьерный тип образовательной среды оказался наиболее благоприятным для развития мышления и памяти по ряду показателей, это позволило нам разработать концептуальную модель развивающей образовательной среды, включающей ряд компонентов:

– *пространственно-предметный* (условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации детей);

– *социальный* (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности и др.);

– *психодидактический* (содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения процесса, осваиваемые учащимися способы действий, организация процесса обучения);

– *информационный* (устав учреждения образования, правила внутреннего распорядка, правила личной и общественной безопасности, традиции данного общества и др.);

– *соматический* (тело человека по отношению к психике является своеобразной составляющей среды);

– *субъекты образовательного процесса* (учащиеся, учителя, родители, педагоги-психологи и руководители системы образования);

– *параметры оценки эффективности* образовательной среды: широта, интенсивность, степень осознаваемости, устойчивость, эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность;

– *психологические факторы*, детерминирующие процесс развития всех субъектов образовательного процесса, развитие мышления и памяти обучающихся (демократичность, удовлетворенность качеством образовательных услуг, эмоционально-психологический климат, удовлетворенность учреждением образования, содействие формированию познавательной мотивации).

Приведенные результаты наших исследований в Республике Беларусь показывают значимость теории учебной деятельности В.В. Давыдова для развития педагогической психологии и совершенствования практики обучения, воспитания и развития учащихся в условиях информационного общества.

Как отмечает философ В.А. Лекторский, последние работы В.В. Давыдова вывели теорию деятельности на тот уровень, когда



особенно остро встал вопрос об анализе ее философских предпосылок. «Теория деятельности в том виде, который ей придал В. В. Давыдов, глубоко продумывавший ее философские основания, получила в результате этого большой импульс для дальнейшего развития» [Лекторский, 1999, с. 17].

Проблематика коллективной деятельности углубленно разрабатывалась В. В. Давыдовым и его учениками в 70–90-е годы XX в. Деятельность коллективная включает взаимную деятельность и взаимные действия. При этом взаимодействие ее участников может быть понято как коммуникация. Коллективная деятельность имеет цель, которая является общей для всех ее участников, и ее невозможно достичь каждому из них в одиночку. При этом пути реализации коллективной цели могут быть различными. Сама деятельность в данном случае принимает разные формы. Это означает, что ее участники не могут быть независимыми друг от друга; она может быть коллективно-распределенной; включать в качестве важного и необходимого условия постоянную коммуникацию между участниками. В данном случае они должны постоянно обсуждать некоторые проблемы, включаться в диалоги и полилоги для понимания позиции других и в то же время научиться смотреть на себя глазами других, т. е. формировать в себе личностное качество саморефлексии.

Таким образом, в работах В.В. Давыдова содержится ряд важнейших философских идей и вопросов, в том числе о возможности проектирования деятельности обучающихся по освоению учебных предметов; о взаимоотношении проектирования и естественных процессов; о специфике психологического знания (и знания наук о человеке) в контексте анализа такого широко применяемого в педагогической психологии метода исследования, как формирующий эксперимент, при котором исследование осуществляется в непосредственной связи с формированием, созданием исследуемой реальности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Блонский П.П. Трудовая Школа. 1919 // Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М., 1979. С. 86—164. Т. 1.

- Бэгьюли Ф. Управление проектом / пер. с англ. М., 2004.
- Веджетти М.С. А.С. Макаренко и Л.С. Выготский: два великана в сфере воспитательных наук // Международные социально-педагогические чтения, посвященные 125-летию со дня рождения Антона Семеновича Макаренко / под ред. Л.В. Мардахаева. М., 2013. С. 46–59.
- Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1918.
- Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
- Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 6.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий курс. М., 1926.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
- Горбов С.Ф., Микулина Г.Г. Обучение математике. 1 класс (Пособие для учителей трехлетней начальной школы). М., 2013.
- Грей К.Ф., Ларсон Э.У. Управление проектами / пер. с англ. М., 2007.
- Громько Ю.В. Метод В.В. Давыдова: учеб. кн. для управленцев и педагогов. М., 2003.
- Гуружапов В.А. О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 82–88.
- Гуружапов В.А. Педагогическая психология. М., 2013.
- Гуружапов В.А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 44–55.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. М., 2000.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.
- Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–18.
- Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / пер. с англ. М., 1969.

Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // На путях к новой школе – на стороне подростка. 2002. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9>.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М., 1997.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика (очерки истории и теории). М., 1984.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.

Кудрявцев В.Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. 2005а. № 2. С. 18–31.

Кудрявцев В.Т. Имеет ли право современный ребенок на полноценное развитое детство? // Дошкольное воспитание. 2005б. № 9. С. 3–9.

Кудрявцев В.Т. Пристрастные размышления о «предшкольном образовании» // Журнал практического психолога. 2005в. № 6. С. 93–117.

Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Концепция законопроекта о дошкольном образовании // Развивающее образование: принципы и основные направления работы. Екатеринбург, 2005.

Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.

Кузнецова Л.М. Физиолого-гигиеническое и психологическое обоснование разных условий и методов развивающего обучения дошкольника // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003.

Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащ. 7–11 классов. Сургут, 2014а.

Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут, 2014б.

Лекторский В.А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Рига – М., 1999.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление проектами. М., 2009.

Максимова С.В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Нестерова Е.Г. Психологический мониторинг развивающего дошкольного образования // Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003. С. 174–182.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2016.

Преимственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования / под ред. В.Т. Кудрявцева. М., 2001.

Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы / отв. ред. Л.Е. Курнешова; науч. ред. проф. В.Т. Кудрявцев. М., 2003.

Рубцов В.В. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996а.

Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996б.

Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М., 2008.

Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996в. № 4. С. 79–94.

Савельева Т.М., Сида Е.Н. Роль моделирования в процессе обучения языку в ситуации многоязычия // Стратегические приоритеты развития современного образования: материалы Междунар. науч. конф. Минск, 14 окт. 2004 г.: в 4 т. Минск, 2006. Т. 2. С. 145–147.

Савельева Т.М., Щекудова С.С. Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды. Гомель, 2015.

Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2003.

Степанова В.В. Психологические особенности развития творчества в дошкольном возрасте (на материале изобразительной деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Хэлдман К. Управление проектом. Быстрый старт / пер. с англ. М., 2008.

Школа-лаборатория № 368 «Лосиный остров» Московского комитета образования (из опыта работы) / отв. ред. Л.Е. Курнешова. М., 1997.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.

Harington D., Block J. Prediction creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood // *Journal of Personality & Social Psychology*. 1983 (Sep). V. 45 (3).

Hildebrandt Nilshon M. & Rueckriem G. (eds) *Proceedings I Internationaler Kongress zur Taetigkeitstheorie*. Berlin, 3–5 Oktober. 1986. Berlin, 1988. V. I–IV.

Makarenko A. S. *Poema pedagogico*. A cura di N. Siciliani de Cumis. Con la collaborazione di F. Craba, A. Hupalo, E. Konovalenko, O. Leskova, E. Mattia, B. Paternò, A. Rybčenko, M. Ugarova e degli studenti dei corsi di Pedagogia generale I nell'Università di Roma "La Sapienza" 1992–2009, Roma, l'albatros, 2009.

Montessori M. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Citta di Castello, Casa Ed. S. Lapi. 1909.

Rubzov V.V. Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola // *Studi di Psicologia dell'educazione*. 2005. № 1. C. 123–135.

Rubzov V.V., Margolis A.A., Guružapov V.A. Per una scuola "storico/culturale" (progetto programmatico) // *Educational, cultural and psychological studies*. 2014. № 9. P. 419–439.

Veggetti M.S. *Образование, самопознание и формирование теоретического мышления: Суходол'скаиа-Кулеšова Л., Образование j социаль'ные Вызовы XXI Века* (2010 г), p.151–164, Москва, ed . Россijskaja Akademija Obrazovanija, 2010.

Veggetti M.S. *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*. Roma: Carocci, 2004.

Visalberghi A. *Presentazione (предисловие к ит. изд. работы Давыдова В.В. «Виды обобщения в обучении»)*. Firenze: Giunti, 1979.

## Раздел 3

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### 3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*П.Г. Нежнов*

Оценка учебных достижений школьников относится к числу ключевых элементов организации образовательной практики. Данные об успешности освоения учащимися учебных программ представляют собой едва ли не главную контрольную точку взаимодействия всех участников этой практики, начиная с детей и заканчивая управленцами высшего звена. Очевидно, что, функционируя на стыке стольких интересов, оценка должна отвечать весьма высоким требованиям, а именно быть объективной, количественно точной и содержательно осмысленной. Кроме того, она должна предполагать информативность, отвечающую задачам, которые решаются на разных уровнях образовательной системы.

Эти задачи можно разделить на две группы разной направленности. Первая связана с управлением сетью образовательных учреждений. Вторая – с организацией и сопровождением собственно образовательных процессов. В обоих случаях оценка образовательных результатов должна отвечать всем указанным выше требованиям, однако в первом из них особую значимость имеют надежность и точность количественной характеристики результатов, открывающие возможность их сравнения и ранжирования, а во втором – научная основательность их категоризации (качественного определения), дающая ориентиры для педагогических стратегий. Противоположность этих акцентов и очевидная трудность их совмещения, по-видимому, и задают один из важных импульсов развития современной практики оценивания учебных достижений школьников.

Указанное противоречие проявляется в своеобразном расщеплении традиционной школьной оценки и специализированном развертывании ее количественного и содержательного аспектов. При этом одну крайность представляют традиционные педагогические тесты как средства измерения обученности детей, а другую – представления о качественных уровнях этой самой обученности и соответствующие контрольно-диагностические методики. Однако бескомпромиссное разведение по полюсам диалектической пары «качество – количество» сразу обнаруживает свои слабости. Так, абсолютизация измерения неизбежно приводит к редукции качественной характеристики объекта, упрощению сложной содержательной картины результатов образовательного процесса. В итоге суммарный балл, полученный учащимся за решение некоторого массива задач, плохо поддается углубленной интерпретации. Если же акцент ставится на качественной характеристике, приводящей в итоге к описанию индивидуальных профилей, то проблемой становятся целостное сравнение и ранжирование достижений учащихся. Таким образом, в системе оценивания качественная и количественная характеристики образовательных результатов предполагают друг друга, оказываются нерасторжимым единством.

Очевидная необходимость удержания какого-то баланса в этом единстве стимулировала попытки построения тестов, сочетающих надежность и точность измерения с возможностями качественной характеристики тестируемой способности. Примером такой тенденции может служить методология разработки тестового инструментария международных мониторингов TIMSS и PISA [Ковалева, 2002, 2004].

В отличие от суммативных педагогических тестов, инструментарий указанных мониторинговых исследований предполагает не только покрытие определенного предметного содержания, но и учет качественных различий в его присвоении. Последнее означает, что одной из опор при разработке теста выступает та или иная таксономия, устанавливающая гипотетическую последовательность качественных ступеней (или уровней) в освоении учащимися предметного содержания. Например, в тестовом пакете TIMSS по математике введено различие четырех видов деятельности, которые фактически образуют иерархию:

- знание фактов и процедур,
- применение понятий,



- решение стандартных задач,
- рассуждения.

Все эти виды деятельности имеют детальные описания, на основе которых разрабатывается соответствующий массив заданий, покрывающий определенную часть школьной программы по математике. Что касается качественной оценки достижений, то она получается следующим образом.

По результатам тестирования выборки, репрезентативной по отношению к генеральной совокупности, формальным образом, т. е. абсолютно условно, намечаются несколько уровней математической компетентности. На 1000-балльной шкале TIMSS этих уровней четыре, и они имеют следующие пороговые значения:

продвинутый уровень	– 625 баллов и более,
высокий уровень	– 550–624 балла,
средний уровень	– 475–549 баллов,
низкий уровень	– 400–474 балла.

В результате успешность обучения помимо метрической характеристики получает и уровневую, позволяющую разбить выборку учащихся на группы разной успешности. Кроме того, статистически выявляются задачи, которые посильны для детей каждой из групп, и каждому уровню освоения ставится в соответствие комплекс умений, т. е. дается вероятностная содержательная характеристика. Таким образом, идея качественного различения учебных результатов получает новое воплощение, причем подкрепленное данными эмпирического исследования.

Однако это решение проблемы напоминает хождение по кругу. Так, первый шаг состоял в том, чтобы множество конкретных математических умений представить в более крупной категориальной сетке, отражающей качественные ступени становления математической компетенции. А последний шаг этого пути возвращает нас к перечню предметных умений. Например, высокий уровень математической компетентности учащихся 4-х классов характеризуется следующим образом: «Учащиеся могут применить свои знания к решению поставленных проблем. Они могут решать многошаговые текстовые задачи на сложение, вычитание, умножение и деление; применять свое понимание поместного значения цифр в записи многозначного числа, а также несложных обыкновенных дробей для решения поставленных проблем; выделить числовые данные, которые характеризуют представленную в задаче ситуацию. Они

показывают понимание пространственных фигур, разбиения фигур на части и составления из них новых фигур, а также простейших движений на плоскости; демонстрируют умение производить различные измерения, могут интерпретировать и использовать данные, представленные в таблицах и на графиках, для решения поставленных проблем» [Ковалева, 2004, с. 23–24].

Сходным образом, через совокупность умений, не обобщенных в некоторой целостной характеристике, представлены и остальные уровни компетентности. Правда, теперь все математические умения разнесены по четырем группам как умения разного порядка. Однако категории исходной таксономии за этой иерархией уже не просматриваются, а какая-то новая категоризация не предлагается, да и вряд ли возможна. Последнее позволяет с большой вероятностью предполагать, что уровни эти «фантомны» [Бодалев, Столин, Аванесов, 2000].

Описанный подход реализован TIMSS и в исследовании естественнонаучной компетентности, для качественной характеристики которой предложены уже не четыре, а три вида деятельности. Как и в первом случае, результаты структурируются в соответствии с четырехуровневой шкалой, построенной на тех же условных основаниях. Аналогичный подход к оценке реализован и в мониторинге PISA [Ковалева, 2002].

Таким образом, анализ методологии современных мониторинговых исследований обнаруживает, что исходные таксономии, послужившие опорой при подборе тестовых задач, были в итоге успешно «преодолены» и замещены классификацией формально-конвенционального характера. То есть можно уверенно констатировать, что обсуждаемая модель оценивания отдает приоритет задаче измерения и не обеспечивает сбалансированной качественно-количественной характеристики результатов обучения.

Ограниченность этой методологии сегодня осознается специалистами в области оценки качества. Например, американский эксперт У. Попхем отмечает, что приоритетная ориентация на «измеряемость» учебных достижений провоцирует существенное сужение образовательных целей в пользу наиболее простых (легко измеряемых) знаний, умений и навыков. Как следствие, происходит дробление образовательной цели на множество мелких, что делает процесс управления образовательным процессом крайне нетехнологичным и даже невозможным [Pophem, 1987]. По сути, Попхем говорит про упомянутую нами редукцию содержательной сто-

роны объекта, в результате которой системное содержание трактуется как сумма его элементов, а процесс умственной реконструкции учащимся этого содержания, имеющий ступенчатый характер, рассматривается как постепенное накопление умений.

Описанный выше подход к построению тестового инструментария оценки учебных достижений, при котором измерение осуществляется за счет упрощения качественной характеристики объекта, сегодня является доминирующим. Можно сетовать на эту ситуацию, но она имеет свои причины. Одна из них состоит в том, что на данный момент органы управления образованием, располагающие основными финансовыми и организационными возможностями, пока что не ощущают острой необходимости учета качественного аспекта результатов обучения. Другая и, пожалуй, более глубокая причина состоит в размытости тех представлений о качественной стороне образовательных результатов, которые показаны сегодня в педагогическом поле. Ближайшим подтверждением последнего тезиса является положение дел в области построения таксономии педагогических целей – уровневой схемы, моделирующей принципиальные этапы научения и соответствующие им качественно различные варианты овладения учебным содержанием.

Главное, что характеризует сегодняшнюю ситуацию в разработке таксономии педагогических целей, – это большое количество предлагаемых версий. Напомним, что вслед за классической таксономией Б. Блума [Bloom, 1956] в российской педагогике появились версии В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, И.Я. Лернера В.П. Симонова, М.Н. Скаткина и др. [Беспалько, 2002; Гузеев, 2001; Лернер, 1980; Симонов, 1999; Скаткин, Краевский, 1978]. Еще более выразительная ситуация сложилась в области международных мониторинговых исследований. Так, в рамках только одного проекта PISA фигурируют несколько таксономий, отличающихся не только характеристиками уровней присвоения некоторого содержания, но и количеством этих уровней: математическая компетенция представлена тремя категориями действий, а естественнонаучная компетенция и грамотность чтения – пятью [Ковалева, 2002].

Такое избыточное разнообразие вариантов решения проблемы является следствием относительной независимости этих разработок от развивающейся психологической теории, обращение к которой носит в основном фрагментарный и сугубо вспомогательный характер. В отсутствие же общезначимой психологической платформы, задающей рамку для критики и экспериментальной провер-

ки разных позиций, все уровневые модели оказываются формально равноправными и равноценными. В свою очередь, это объясняет отсутствие тенденции к сокращению их количества и ставит под сомнение возможность использования данных моделей в качестве опорных конструкторов в системе оценивания.

Сказанное подводит к выводу, что обеспечение сбалансированной качественно-количественной характеристики результатов обучения возможно лишь на базе теории, раскрывающей психологические закономерности процесса присвоения культурного содержания. Попыткой реализации такого подхода стала разработка оценочной модели, получившей название SAM (Student Achievement Monitoring) [Нежнов, Хасан, Эльконин, 2007; Нежнов, Карданова, Эльконин, 2011].

Основанием этой модели послужила гипотеза о внутренней структуре культурного способа действия и этапах его присвоения ребенком, предложенная Л.С. Выготским [Выготский, 1982] и развернутая в работах его коллег [Гальперин, 1998; Леонтьев, Запорожец, 1945; Эльконин, 1989] и многочисленных последователей [Давыдов, 1996; Магкаев, 1995; Максимов, 1987; Микулина, Савельева, 1987, 1997; Нежнов, 2005а, 2005б; Нежнов, Карданова, Рябинина, 2013; Нежнов, Медведев, 1988; Савельева, 1989; Фруммин, 2003; Эльконин, 1994]. Согласно этой гипотезе:

а) культурный способ действия держится на системе обобщений, закрепленных в знаковых структурах;

б) полная ориентировочная основа способа действия включает три категории обобщений – эмпирические, теоретические и смысловые;

в) при освоении способа роль реальной опоры действия сначала играют эмпирические обобщения, затем теоретические и, наконец, смысловые;

г) указанные три варианта ориентировки маркируют три качественно различных уровня освоения культурного способа действия – формальный, рефлексивный и функциональный.

Приведенная таксономия трех теоретически заданных уровней освоения способа действия и была положена в основу модели уровневого педагогического теста, которую можно представить следующим образом.

Каждому уровню ставятся в соответствие определенные индикаторы, т. е. типы тестовых задач. Затем для каждого раздела содержания учебного предмета разрабатываются задачные блоки,

включающие по три задачи 1, 2 и 3-го уровней. Поскольку в рамках блока задачи образуют естественную иерархию по трудности, сам блок играет роль детектора, определяющего уровень присвоения соответствующего раздела учебного материала. Из подобных блоков составляются варианты теста, что обуславливает его двойную направленность: с одной стороны, он работает как измерительный инструмент (набор из 45 задач, покрывающих основные разделы предмета, позволяет строить метрическую шкалу учебных результатов); с другой – как батарея диагностических методик (15 задачных блоков).

Совокупность блоков, покрывающая основные разделы программы, позволила получать трехмерные профили, дающие выразительную структурную картину освоения этой программы учащимися, но неудобную для проведения сравнения между индивидами, классами и т. д. (рис. 1).

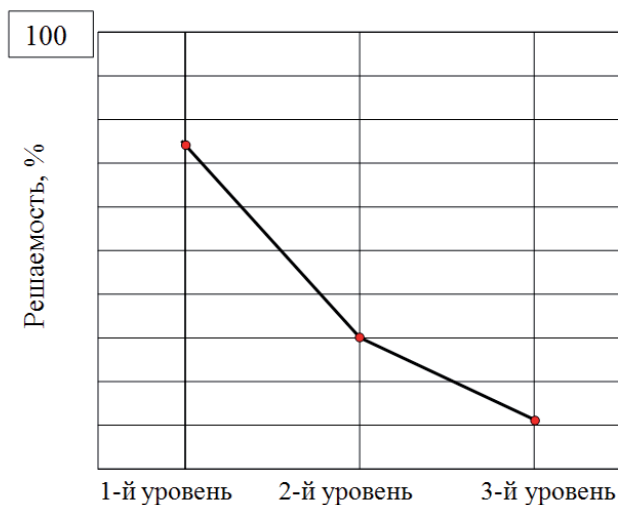


Рис. 1. Средний профиль по математике для выборки учащихся

Поэтому на следующем шаге для каждого предметного теста SAM был разработан ступенчатый вариант шкалы достижений, где каждой ступени приписана качественная характеристика, основанная на теоретически намеченных уровнях освоения способов действия. Всего выделено 3 ступени достижений, которые отвечают следующим критериям:

*первая ступень* – учащийся выполняет не менее 50% заданий 1-го уровня;

*вторая ступень* – учащийся выполняет не менее 50% заданий 2-го уровня;

*третья ступень* – учащийся выполняет не менее 50% заданий 3-го уровня.

В результате исследований для каждого предметного теста были определены пороговые значения, которые позволили наложить ступенчатую схему на метрическую шкалу (рис. 2).

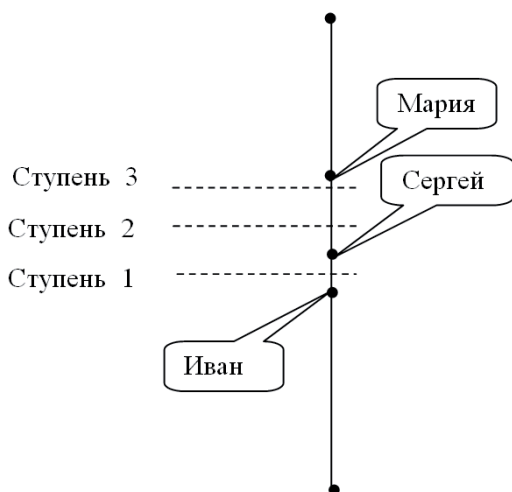


Рис. 2. Результаты тестирования на ступенчатой метрической шкале

Таким образом, задача разработки модели, обеспечивающей баланс между измерением и категоризацией результатов обучения, получила одно из возможных решений.

На данный момент созданы и апробированы два теста для оценки математической и языковой компетенций выпускников начальной школы [Нежнов, Карданова, Эльконин, 2011; Нежнов, Карданова, Рябинина, 2013]. Положительный результат исследований, посвященных проверке валидности тестов и соответствия их психометрических характеристик нормативным требованиям, свидетельствует о том, что намеченный нами подход к разработке системы оценки образовательных результатов имеет перспективу дальнейшего развития.

**3.2. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО МЕТОДИКЕ  
Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА ПО ПРОГРАММАМ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*И.Н. Федекин*

Для развивающего обучения (РО) по методике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова одной из практических задач всегда была подготовка педагогов, владеющих этой методикой. Учителей, готовых работать по РО, педагогические вузы не готовили, поэтому приходилось вести переподготовку тех педагогов, которые пожелали уйти от традиционной методики обучения в начальной школе.

Ситуация в системе высшего образования стала меняться с 2014 года, когда Министерством образования и науки РФ была заявлена линия на модернизацию педагогического образования. В рамках данного проекта, в частности, был и проект «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования».

В рамках этого проекта была разработана и начала реализовываться основная профессиональная образовательная программа по подготовке учителей, владеющих методиками развивающего обучения, в том числе и методикой Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Главным исполнителем и разработчиком программы выступил ФГБОУ ВО «МГППУ», а Набережночелнинский государственный педагогический университет и ряд других вузов выступили соисполнителями этого проекта [Болотов, Рубцов, Фрумин и др., 2015].

В рамках указанного проекта апробировались несколько модулей новой основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по подготовке учителей начальной школы на базе психолого-педагогического образования. Основные идеи модернизации ОПОП состояли в следующем:



**А. Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов начальных классов.** Для усиления практико-ориентированного характера обучения было увеличено до 30 недель количество времени, отводимого в ОПОП на прохождение учебных и производственных практик. Также практика в школе начиналась с первого семестра обучения. Новая программа обучения предусматривала проведение в каждом из восьми семестров того или иного вида практики.

При традиционной же программе обучения количество недель практики в ОПОП не превышает 20 недель за весь период обучения, а сама практика начинается чаще всего с четвертого-пятого семестра обучения. Кроме того, раньше не всегда удавалось сделать так, чтобы практика проводилась в каждом семестре даже после второго курса обучения.

Фактически данный проект позволил перейти к новой модели подготовки учителей начальных классов, условно ее можно назвать «параллельной» (практическая и теоретическая подготовка студентов идет параллельно с самого начала обучения) в противовес «последовательной» модели обучения при традиционной ОПОП (обучение осуществляется последовательно, теоретическое обучение всегда предшествует практике).

Таким образом, была усилена «деятельностная» составляющая профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Изменились в том числе программы практики (ориентация на формирование профессиональных компетенций) и оценивание результатов прохождения практики у студентов (с точки зрения формируемых компетенций).

**Б. Применение модульного принципа построения ОПОП.** В ходе проекта была разработана принципиально новая ОПОП, построенная на модульном принципе, а также апробированы пять модулей программ: «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла», «Дисциплины математического и естественнонаучного цикла», «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности», «Психология и педагогика развития детей», «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Большим достижением в рамках проекта стало общее понимание модуля как некоторой «связки» образовательных событий, ведущих к одинаковому (-ым) образовательному (-ым) результату (-ам).

Под такими результатами стали рассматриваться формируемые профессиональные компетенции и трудовые действия. Тем самым наметился отход от «дисциплинарного» принципа построения традиционных ОПОП.

В рамках проекта разработана следующая структура модуля:

- модуль начинается с учебной практики;
- далее проходит теоретическое обучение;
- в структуру модуля обязательно входят практикумы (как отдельные дисциплины или как части каких-либо дисциплин);
- в каждом модуле предусматривается научно-исследовательская работа студента (НИРС) или в виде самостоятельной работы, или в виде части заданий на практику и заданий по теоретическим дисциплинам;
- в конце модуля проходит производственная практика.

Более подробно вопрос о конструировании учебного модуля обсуждается в статье А.А. Марголиса [Марголис, 2015]. Ход апробации программ практики в НГПУ хорошо представлен в статье И. М. Захаровой [Захарова, 2015].

**В. Организация сетевого взаимодействия со школами в целях реализации ОПОП.** Новый подход к обучению потребовал и нового подхода к организации взаимодействия со школами. Для реализации целей обучения были сформулированы новые критерии выбора школ в качестве базы практики студентов, основными из которых стали наличие образовательных программ деятельностного типа и опыт школы и конкретных педагогов в реализации ФГОС НОО.

Таких школ в Набережных Челнах на начало реализации проекта было три: МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 14» (директор – Г.И. Гарипова), МАОУ «Лицей-интернат инновационных технологий № 36» (директор – Р.Т. Гайсина), НЭОУ «Гимназия им. В.В. Давыдова» (директор – Т.А. Сунгатуллина). В этих школах обучение в начальных классах шло по методике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Поэтому настоящей находкой для проекта стало сотрудничество с учителями этих школ в ходе апробации новой ОПОП. Это сотрудничество осуществлялось:

- при разработке программ практики. Учителя школ принимали участие в разработке заданий на практику для таковых программ, чего обычно не делается;
- при оценке формируемых компетенций и результатов прохождения практики. Так, степень сформированности трудовых дейст-

вий, согласно Профессиональному стандарту педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), определялась именно школьными педагогами, а не преподавателями вуза, что делало такую оценку более объективной;

– при обучении и обобщении накопленного в ходе апробации педагогического опыта. Школьные педагоги, руководившие практикой студентов, прошли в обязательном порядке курсы повышения квалификации по особенностям реализации новых ОПОП уровня бакалавриата, приняли участие в вебинарах, семинарах и конференциях по тематике проекта;

– при изменении способа взаимодействия со студентами-практикантами. Программа практики студентов была построена так, что каждый студент на весь период обучения в вузе направлялся на практику в одну школу к одному учителю начальных классов. То есть каждый школьный учитель, участвующий в апробации ОПОП, вел все виды практик у одного и того же студента все четыре года обучения. Такая организация практики значительно увеличила роль школьных педагогов и их ответственность при реализации новой ОПОП;

– при использовании опыта учителей. Отдельные учителя школы, которые зарекомендовали себя ранее в профессиональной переподготовке педагогов по методике Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, привлекались в качестве преподавателей вуза для проведения практикумов по математике и русскому языку, а также части занятий по технологиям обучения математике и русскому языку. Использование методического опыта учителей позволило еще больше сблизить школу и вуз в обучении студентов.

**Г. Применение компетентностного подхода при оценке результатов обучения.** В ходе реализации проекта была разработана модель независимого экзамена для студентов, обучавшихся по новой ОПОП. В подготовке к такому новому экзамену приняли участие преподаватели кафедры педагогики и психологии им. З. Т. Шарафутдинова, двое преподавателей выступили экспертами, которые оценивали содержание заданий для такого экзамена.

В ходе экзамена проводилась независимая оценка сформированности компетенций, предусмотренных как ФГОС ВО [Приказ ..., 2015], так и Профессиональным стандартом педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном об-

щем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Приказ ... , 2013].

Сам экзамен проводился после первого года обучения по новой ОПОП с применением информационно-коммуникационных технологий в дистанционном формате на сайте *оценкакомпетенций.рф*. Таким образом достигалась независимость результатов оценивания.

В ходе тестирования студентов оценивалась сформированность 27 компетенций, предусмотренных изученными модулями, из которых 17 (63%) оказались сформированными на требуемом уровне, а 10 (37%) компетенций не достигли требуемого уровня. Поскольку тестировались студенты после окончания первого курса, то полученный результат является вполне приемлемым, ведь этим студентам предстоят еще три года обучения.

Кроме того, в рамках проекта дважды в год проводился мониторинг сформированности профессиональной педагогической направленности и профессиональной мотивации. Результаты мониторинга студентов НГПУ показали, что формирование профессиональной направленности и мотивации происходит успешно, причем динамика показателей очень сходна с аналогичными показателями московских студентов ГБОУ ВО «МГППУ».

**Д. Ориентация программы обучения на трудовые действия,** предусмотренные в Профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), рассмотрение этих трудовых действий в качестве компетенций, формируемых в ходе обучения бакалавров [Приказ ... , 2013]. В новую ОПОП в качестве основных результатов обучения, кроме предусмотренных ФГОС ВО компетенций, было добавлено еще девять, которые взяты из Профессионального стандарта педагога и касались специфических трудовых действий педагога начальных классов.

В ходе проекта была осуществлена декомпозиция компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, так что в новой ОПОП выполнена «стыковка» требований ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) в части обязательных трудовых функций педагога (обучение, воспитание, развитие обучающихся) и трудовых действий, составляющих эти функции.

Как уже указано выше, оценку сформированности трудовых функций у студентов в ходе практики проводили школьные педагоги с помощью специально разработанной для проекта анкеты. Надо сказать, что подобная оценка сформированности трудовых действий проводится школьными педагогами дважды в год, что позволяет отследить индивидуальную динамику формирования трудовых действий у каждого студента.

В настоящий момент времени продолжается апробация образовательной программы, проверку проходят методические модули профессиональной подготовки, студенты начали давать первые свои уроки по методике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

### **3.3. ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕФЛЕКСИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ОБЪЕКТА И МОДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ)**

***В.А. Гуружапов, Л.Н. Шиленкова***

Согласно ФГОС НОО, в начальном общем образовании следует формировать у обучающихся начальные формы познавательной и личностной рефлексии [Федеральный государственный образовательный стандарт ..., 2009]. В этой связи актуальны исследования способов формирования рефлексии в учебной деятельности, в частности на уроках математики.

В теории развивающего обучения В.В. Давыдова одной из областей приложений рефлексии является установление существенных связей и отношения между объектами и их моделями [В.В. Давыдов, 1996]. На кафедре педагогической психологии МГППУ в течение ряда лет ведутся исследования в этом направлении [Гуружапов, 1997, 2012; Гуружапов, Шиленкова, 2013; Соколов, 2012]. В основном они связаны с разработкой методов предметной диагностики развития основ теоретического мышления обучающихся, в том числе и рефлексии. Представим опыт формирования у младших школьников рефлексии множественности отношения объекта и модели на материале заданий по математике.

5.



$$\square + \square = \square$$

$$\square - \square = \square$$



$$\square - \square = \square$$

$$\square + \square = \square$$

6. Пока Миша с мамой ждали свой поезд, прошло 3 товарных поезда и 2 скорых. Сколько всего поездов прошло?



7. В пруду купались 2 взрослых человека и двое детей. Сколько всего людей купалось в пруду?



8. У Вали было



Она съела 2 конфеты. Сколько конфет осталось у Вали?



Бабушка испекла такие печеня, как на картинке. Есть ли среди них 2 одинаковых? Назови их номера.

### ЗАДАНИЕ НА СМЕКАЛКУ



1



2



3



4



5



6



7

75

Рис. 3. Задания из учебника М.И. Моро

В существующих учебниках по математике для начального общего образования есть ряд заданий на анализ смысла сюжетных картинок и арифметических действий. В частности, в учебнике по математике для первого класса авторского коллектива М.И. Моро такие задания есть почти на каждом уроке. На рис. 3 представлена страница из этого учебника [Моро, Волкова, Степанова, 2011]. Рассмотрим задание 5. Для того чтобы выполнить задание самостоятельно, обучающемуся необходимо осознать, т. е. рефлексировать наличие разных вариантов отношений множества изображенных объектов, которые отображены в нижерасположенных моделях. В какой мере обучающиеся по данной программе могут это осознать в процессе самостоятельного решения таких заданий?

На первом этапе был проведен лабораторный пилотный эксперимент с учениками 1–2-х классов, которые учатся по данному учебнику. Задание построено на основе задачи из учебника по математике для первого класса (М.И. Моро) и состоит из сюжетного изображения (см. рис. 4) и задания к нему.

Инструкция для ученика была следующая:

«По этой картинке ученики одной школы составили три задачи и решили их. Попробуй сообразить, какие задачи придумали ученики.

1. Какие условия были у задачи с таким решением?

$$5+1=6$$

2. Какие условия были у задачи с таким решением?

$$7-2=5$$

3. Какие условия были у задачи с таким решением?

$$6+1=7$$

*Дополнительные вопросы*

1. Что в коробочках было не важно для решения этих задач, что не учитывалось при их составлении и решении?

2. Какие задачи похожи между собой? Чем они похожи?

3. Можешь придумать по данной картинке еще одну задачу?»

Задача предлагалась ученику индивидуально, все реплики и ответы фиксировались в протоколе. Данная диагностическая процедура проверялась в работе с учащимися 1-х и 2-х классов в индивидуальной форме. В ходе эксперимента выявлено, что формулировка задачи была понятна учащимся. При этом решения испытуемых различались по способу анализа условий.



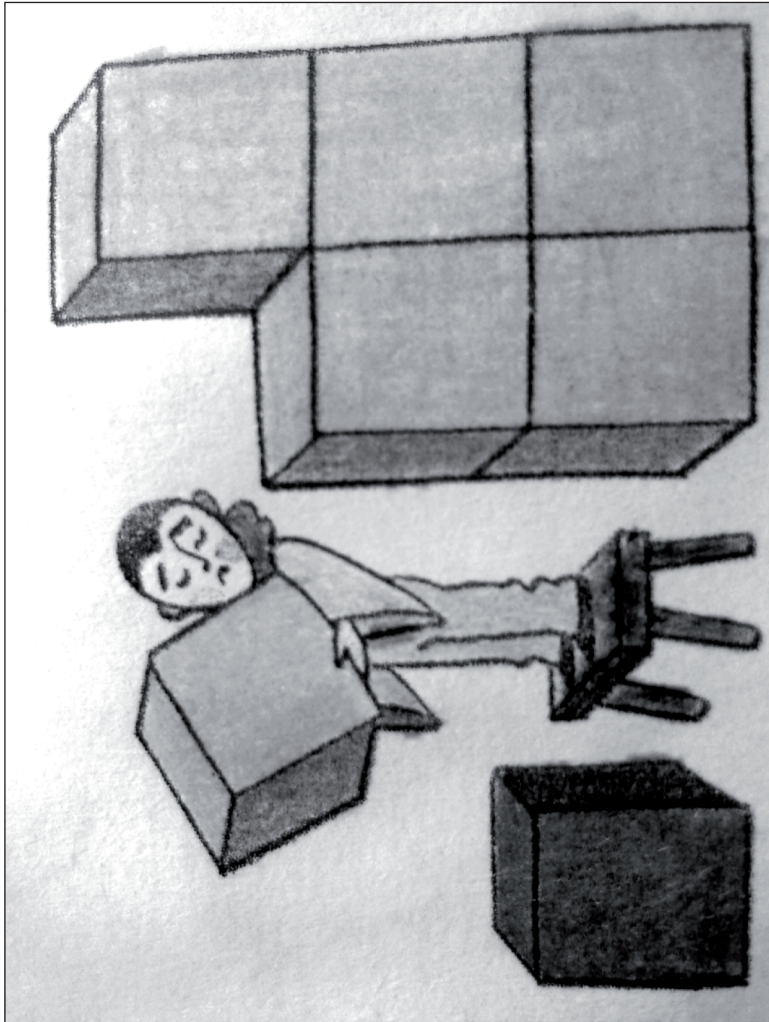


Рис. 4. Изображение к экспериментальному заданию

Одни ученики начинали с пересчитывания кубиков, другие сначала анализировали смысл арифметических действий в соответствии с действиями персонажа картинке. Второй способ более соответствует метапредметному подходу к решению поставленных задач. Наиболее существенно это различие проявилось в ответах на дополнительный вопрос 3, когда требовалось самостоятельно придумать аналогичную задачу по картинке. Данное задание предполагает, что ученик должен произвести обратное действие. Нужно было не решить задачу, что является уже привычным действием, а сконструировать задачу самостоятельно по заданным условиям, что требует от ученика проведения анализа условий поставленной задачи и способности рефлексировать смысл различных моделей интерпретации содержания сюжетной картинке.

Результаты эксперимента представлены в табл. 3. За успешное выполнение задания принималось верное составление задачи к предложенным условиям и по картинке, а также правильные ответы на дополнительные вопросы. Такое выполнение диагностической задачи характеризуется ориентацией на существенные признаки, на общее отношение в задаче. Ученик соотносит модель и условия задачи, учитывает и использует ее при составлении и решении задачи. Также ученик верно отвечает на дополнительные вопросы, что говорит о наличии ориентации на существенные признаки и их понимание. Можно говорить о том, что ученик способен рефлексировать возможность разных вариантов сопоставления содержания объекта и его моделей.

*Таблица 3*

**Результаты пилотного эксперимента, %**

Класс	Успешное выполнение задания (доля учащихся)	Ошибочное выполнение задания (доля учащихся)	Количество учащихся
1-й	54	46	23
2-й	40	60	14

Исходя из полученных данных, можно сделать предварительный вывод о том, что способность к рефлексии множественности отношения объекта и модели (на материале математических задач

с сюжетными картинками) формируется у детей стихийно и не зависит от этапа обучения. Примерно у половины детей и в 1-м, и во 2-м классах она отсутствует. Значит, эту способность необходимо формировать специально.

На втором этапе исследования проводилось обучение, специально направленное на формирование умения младших школьников рефлексировать отношение множественности решений математической задачи. Исследование было проведено в двух московских школах с учащимися 1–3-х классов в январе – феврале 2013 года. Общее количество испытуемых составило 168 человек. В этих школах обучение математике происходит по программе авторского коллектива М.И. Моро, поэтому сюжетные картинки ученикам были знакомы.

Десять заданий разного предметного содержания были спроектированы на основе задач из учебника авторского коллектива М.И. Моро по математике для первого класса. Задания основаны на интерпретации действий персонажей сюжетных картинок в форме математических моделей арифметических действий и содержат изображение и математическую модель действий персонажей картинок. При этом подбирались такие изображения, в сюжете которых содержится неоднозначность действий персонажей, а задание формулировалось таким образом, чтобы эта неоднозначность была актуализирована. Для верного выполнения такого рода задания ученику необходимо произвести рефлексии множественности возможных решений задачи.

Перед учениками ставилась задача на определение арифметических действий для описания действий персонажей картинки, а также числовых значений, соответствующих сюжетному изображению. Следующим заданием по работе с сюжетным изображением является самостоятельное либо коллективное (в парах) составление условий задачи по картинке к одной из подходящих математических моделей.

Примером задачи на анализ объекта и модели, а также их адекватности друг другу может служить следующее задание, разработанное на основе сюжетной картинки из учебника по математике для 1-го класса. Задание предъявлялось учащимся на третьем занятии. Каждому ученику выдавалась картинка (см. рис. 5).



Рис. 5. Изображение к экспериментальному заданию

На доске делалась следующая запись:

$$\square \quad \square = \square$$

Сначала с учениками анализируется связь смысла сюжетной картинки и предлагаемой модели. Учащимся дается следующее задание: «Определите, какой математический знак необходимо поставить между двумя квадратами слева, если все квадраты обозначают числа». Ученики предлагают свои варианты. Учитель просит аргументировать каждый ответ, тем самым организуя дискуссию. В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу, что в данном случае можно поставить как знак «плюс», так и «минус» в зависимости от того, как интерпретировать сюжетную картинку. Далее ученикам предлагается заполнить квадратики соответствующими цифрами. Ученики предлагают множество вариантов, каждый из которых коллективно обсуждается, а те варианты, которые в ходе обсуждения приняты в качестве верных, записываются на доске. Здесь акцентируется внимание учащихся на работе с математическими действиями как моделями действий изображенных персонажей.

Следующим вопросом для обсуждения может стать применение «нуля» для обозначения действий, происходящих на сюжетной картинке: «А если птичка летит мимо, то как будет записан пример?» ( $4 - \ll \gg = 4$ ); «Что означает пустой квадратик?». Такого рода формулировка заданий, а также организация учебных дискуссий учителем требуют от ученика размышления, анализа различных вариантов решений предложенной задачи. В ходе коллективных дискуссий у учеников формируется рефлексия множественности решений выполняемой задачи.

Также на занятиях использовался непредметный материал для формирования способности учащихся анализировать условия задач. В качестве непредметного материала выступают задачи А.З. Зака типа «У кого что» [Зак, 2000]. Выполнение данного рода заданий также проходило в коллективной форме.

Ученики экспериментальной группы выполняли задания на занятиях в группе продленного дня. С учениками контрольной группы таких занятий не проводилось.

Для диагностики результатов были разработаны специальные задания разного предметного содержания («Кубики» и «Вертолеты»). В задании «Кубики» использовалось арифметическое действие сло-

жения чисел в пределах 10. В задании «Вертолеты» также использовалось арифметическое действие сложения чисел в пределах 10 с использованием понятия числа «0».

Оба задания предлагались испытуемым (для работы в группе) на отдельных бланках, содержащих картинку и текст задания. Задания были разной сложности на основе картинок из учебника по математике для 1-го класса авторского коллектива М.И. Моро. В обучении эти картинки отсутствовали.

*Методика «Кубики».* Ученикам предлагались бланки, содержащие рисунок (см. рис. 6, с. 186) и текст задания.

Ученики составляли задачи по картинке и решали их. У них получились свои решения, которые они объяснили так, как показано в табл. 4.

Таблица 4

**Варианты решения задач**

№ ученика	Придуманная задача	Решение
1	Девочка поставила три кубика на три. Сколько получилось?	$3 + 3 = 6$
2	Было десять кубиков, из пяти дети построили башни. Сколько кубиков осталось?	$10 - 5 = 5$
3	Мальчик взял два кубика и собирается поставить на них еще три. Сколько всего получится кубиков в башне?	$2 + 3 = 5$

*Отметь «+» правильное решение и «-» неверное.*

Неверной является задача ученика № 1, верными – № 2 и № 3.

Были выделены три уровня выполнения диагностического задания данного типа.

Низкий уровень выполнения – ученик выбирает вариант решения 1 в качестве верного, т. е. концентрируется на оперировании цифрами, а не на соотношении их с сюжетной картинкой. Ученик не выделяет существенных отношений в условиях задачи и при анализе ее решений, неверно сопоставляет условия задачи с сюжетной картинкой.

Средний уровень – выбор в качестве правильного только одного верного – 2 или 3. Данный уровень выполнения характеризуется неустойчивой ориентировкой на общие отношения в задаче и ее соот-



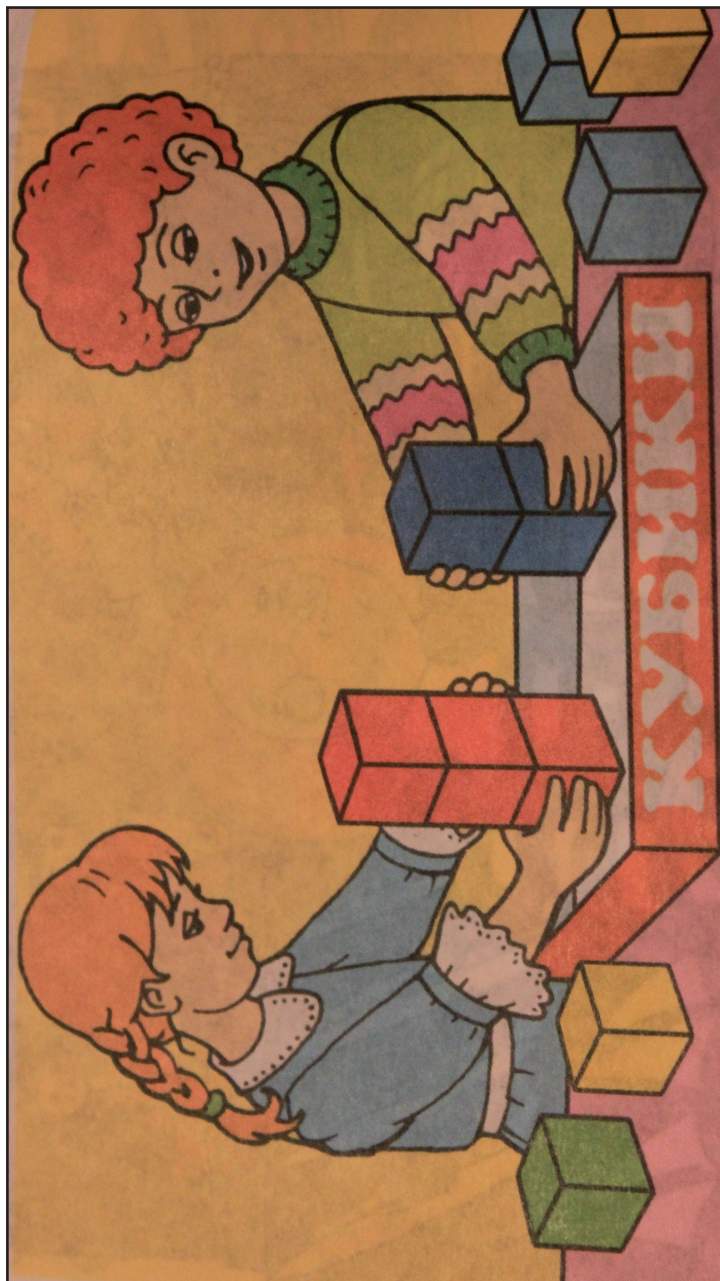


Рис. 6. Задание «Кубики»



несение с представленной моделью. Ученик не удерживает возможность множественной интерпретации отношений модели и объекта.

Высокий уровень – выбор учеником двух верных решений (2 и 3). Данный уровень выполнения характеризуется ориентацией на существенные признаки, на общее отношение в задаче. Ученик соотносит модели, условия задачи и сюжетную картинку, т. е. осуществляет анализ условий, их соответствия друг другу, проводит рефлекссию множественности условий задачи.

*Методика «Вертолеты»* (см. рис. 7, с. 188). Ученикам предлагалось придумать задачи по этой картинке и решить их.

У трех учеников получились решения, показанные в табл. 5.

Таблица 5

**Варианты решения задач**

№ ученика	Придуманная задача	Решение
1	На аэродроме стояло 5 вертолетов, прилетело еще 2. Сколько вертолетов стало на аэродроме?	$5+2=7$
2	На аэродроме стояло 5 вертолетов, 2 вертолета пролетели мимо. Сколько вертолетов стало на аэродроме?	$5-0=5$
3	На аэродроме стояло 5 вертолетов, два вертолета улетело. Сколько вертолетов осталось на аэродроме?	$5-2=3$

*Отметь «+» правильное решение и «-» неверное.*

Правильные решения у учеников 1 и 2. Неверным является решение ученика 3.

В соответствии с общими критериями были выделены три уровня выполнения диагностического задания данного типа.

Низкий уровень выполнения – ученик выбирает в качестве верного решение ученика 3, что говорит об отсутствии ориентации на существенные отношения в задании. При данном уровне выполнения ученик оперирует цифрами, не соотнося их с содержанием сюжетной картинки.

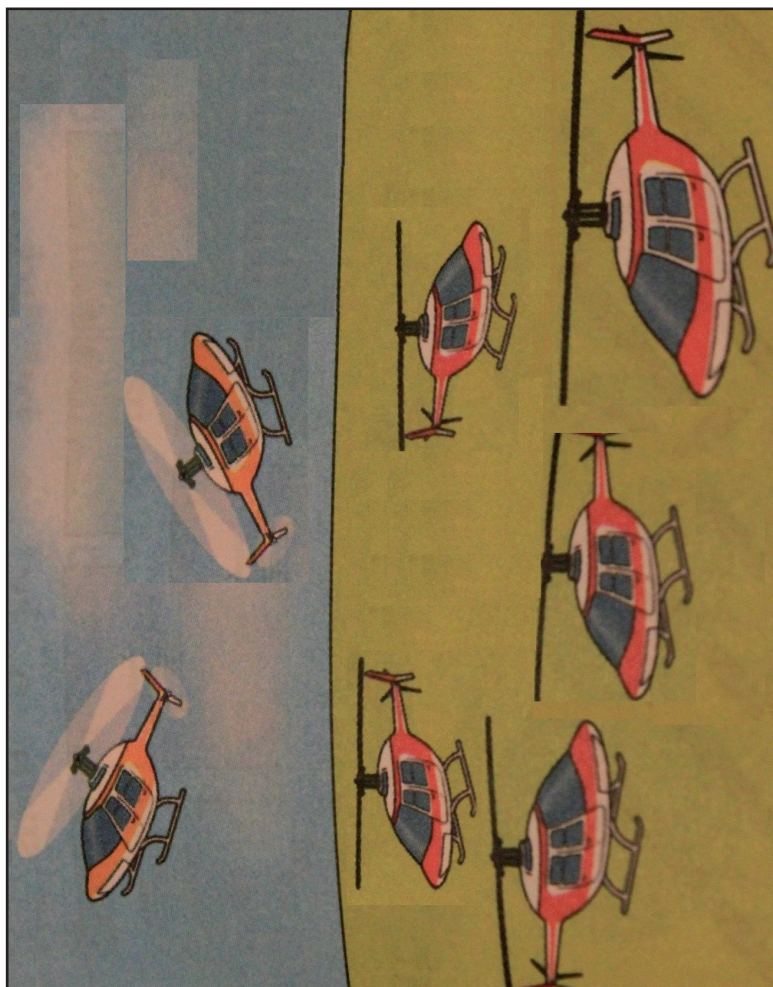


Рис. 7. К методике «Вертолеты»

Средний уровень – выбор учеником одного правильного ответа (1 или 2). Средний уровень характеризуется неустойчивой ориентировкой на общие отношения модели и объекта. Ученики не учитывают возможности разных интерпретаций отношения модели и объекта.

Высокий уровень – ученик выбирает как правильные два решения (1 и 2). На данном уровне выполнения ученик выделяет существенные признаки, проводит соотнесение объекта и его модели, проявляет рефлексивность множественности условий задачи.

Результаты выполнения диагностических заданий в экспериментальной и контрольной группах представлены в табл. 6 и табл. 7.

*Таблица 6*

**Распределение учащихся по уровням выполнения задания «Кубики» в экспериментальной и контрольной группах (первое обследование)**

Испытуемые	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экспериментальная группа (n=80)	35	44	31	39	14	17
Контрольная группа (n=88)	36	41	37	42	15	17

*Таблица 7*

**Распределение учащихся по уровням выполнения задания «Вертолеты» в экспериментальной и контрольной группах (первое обследование)**

Испытуемые	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экспериментальная группа (n=80)	44	55	22	27	14	18
Контрольная группа (n=88)	57	65	18	20	13	15

Значимых различий в результатах экспериментальной и контрольной групп по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона не обнаружено.

Результаты обследования после проведения формирующего обучения представлены в табл. 8 и табл. 9.

По методике «Кубики» в экспериментальной группе выявлены значимые различия на уровне  $\alpha < 0,01$  по критерию знаковых ранговых сумм Уилкоксона. По методике «Вертолеты» значимых различий не обнаружено. Важно также отметить, что в контрольной группе значимых различий не обнаружено ни по одной из методик по результатам 1-го и 2-го обследований.

*Таблица 8*

**Распределение учащихся по уровням выполнения задания «Кубики»  
в экспериментальной и контрольной группах (второе обследование)**

Испытуемые	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экспериментальная группа (80 испытуемых)	7	9	49	61	24	30
Контрольная группа (88 испытуемых)	27	31	48	54	13	15

*Таблица 9*

**Распределение учащихся по уровням выполнения задания «Вертолеты»  
в экспериментальной и контрольной группах (второе обследование)**

Испытуемые	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экспериментальная группа (n=80)	53	66	12	15	15	19
Контрольная группа (n=88)	60	68	22	25	6	7

Таким образом, можно полагать, что решение особых задач влияет на развитие рефлексии отношения множественности учебной задачи: этому способствует учебная дискуссия, в рамках которой ученики высказывают различные точки зрения относительно возможности решения учебных задач. Тогда происходит осознание возможности множественности решений, а позиция проектировщика задач вынуждает осуществлять рефлексия способа действия при составлении задачи. Таким образом, в ходе подобных занятий можно выделить следующие этапы: обсуждение множественности решений учебных задач, анализ учебных задач, самостоятельное проектирование учащимися задач по картинке. После серии уроков с таким содержанием ученики более успешно справляются с выполнением диагностических заданий, которые в свернутом виде воспроизводят возможное содержание дискуссии при коллективном решении задач.

Умение рефлексировать множественность возможных решений поставленной задачи можно рассматривать как метапредметный образовательный результат обучения. Весьма вероятно, что метапредметные компетенции тесно связаны с предметными: отсутствие предметных знаний затрудняет выполнение заданий метапредметного характера. Например, в случае с заданием «Вертоле-

ты», для успешного выполнения которого необходимо владеть понятием нуля. При этом к концу обучающего эксперимента трудностей с применением нуля для описания действий персонажей картинки у учащихся не наблюдалось. Но поскольку истинного понимания нуля у учащихся не возникло, трудности с выполнением диагностического задания «Вертолеты» проявились снова в повторном тестировании.

Остается вопрос о том, насколько сам факт выполнения дополнительных заданий повлиял на результаты экспериментальной группы. Можно утверждать, что важнее было влияние содержания заданий, а не дополнительное время, проведенное за решением задач: ученики контрольной группы дома тоже решали задачи, выполняя домашние задания, в том числе с помощью родителей.

Разработанные в данном обучающем эксперименте задачи могут быть положены в основу проектирования развивающих образовательных ситуаций в начальной школе на уроках математики.

#### **3.4. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕГО СПОСОБА ДЕЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ ЧИСЕЛ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОСВОЕНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ**

*Л.К. Максимов, Л.В. Максимова*

В современной педагогической психологии достигнуты значительные результаты в реализации деятельностного подхода к обучению школьников. Они получены в рамках научных направлений, дающих различную содержательную трактовку такого подхода, путей его реализации.

В психологической теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) деятельностное усвоение понятий предполагает, *во-первых*, специальную работу над содержанием учебного материала по выделению ориентировочной основы действий (ООД); *во-вторых*, особую организацию деятельности учащихся по его усвоению (Н.Г. Салмина, В.П. Сохина, И.А. Володарская, Л.С. Георгиев и др.). Специально подобранный учебный материал разбивается на самостоятельные разделы.

Критерием такого разбиения выступает *действие*, имеющее внутри этого материала самостоятельный продукт. Оно описывается в виде логически связанных операций (звеньев), определяющих алгоритм его выполнения. Для описания действия используются специально разработанные учебные карты (И.П. Калошина, Н.А. Добровольская и др.). Особую роль при работе с материалом играет этап создания ООД, т. к. «судьба будущего действия, в частности умственного, в значительной мере определяется в самом начале обучения» [Гальперин, 1959, с. 449]. На этом этапе учащиеся разбираются в содержании усваиваемого действия, в свойствах его предмета, в составе и порядке выполнения исполнительных операций. Здесь важно усвоить и как можно более полно понять содержание усваиваемого учебного материала. В зависимости от степени полноты (полная – неполная), меры обобщенности (обобщенная – конкретная), способа получения (самостоятельно или в готовом виде) выделяют основные типы ориентировочной основы действий.

Усвоение понятий происходит в процессе собственной, специально организованной, деятельности школьников. Этот процесс включает несколько этапов: мотивации, уяснения схемы ориентировочной основы действия, выполнения действия в громкой речи, в речи про себя, в умственной форме.

Деятельностное усвоение понятий в психологической теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) предполагает *особое построение учебного материала в форме учебных задач*, определяющих обобщенные способы действий в различном предметном материале. Учебная задача требует «анализа фактического материала с целью построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; выведения на их основе частных отношений данного предметного материала и их объединения в некоторый целостный объект; овладения ... общим способом построения изучаемого объекта» [Давыдов, 1986, с. 151–152]. Такое построение содержания учебного предмета предполагает *особую организацию деятельности учащихся* по овладению обобщенными способами, включающую выполнение следующих учебных действий: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде; построение системы частных задач, решаемых общим

способом; контроль за выполнением действий; оценка усвоения общего способа действия как результата решения данной учебной задачи (В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин).

Специальные исследования (А.З. Зак, В.Т. Носатов, В.Х. Магкаев, Я.А. Пономарев и др.) показали, что систематическое решение школьниками учебных задач, выполнение учебных действий при освоении научных понятий приводят к возникновению у них теоретической формы мышления, предполагающей исследование природы самих понятий, что свидетельствует об эффективности обучения в условиях специально организованной учебной деятельности.

Реализация таких подходов к формированию понятий, несомненно, важна в рамках теории деятельности. Однако на современном этапе исследований по построению деятельностных моделей формирования понятий *содержание понятий* оказалось как бы *отделенным* от самой деятельности по их усвоению. Генетически исходные отношения, например, разворачиваются как описания содержания понятий, а только затем организуется деятельность по их усвоению, т. е. учебная деятельность осуществляется параллельно содержанию понятий. При этом считается, что деятельностные структуры и содержание понятий изоморфны.

С нашей точки зрения, проблема деятельностного подхода в обучении состоит не только в том, чтобы по определенным законам организовать деятельность учащихся по усвоению научных понятий, но и в том (и прежде всего в этом!), что *само содержание усваиваемых понятий*, их генетические отношения должны быть описаны и развернуты *в виде деятельностных схем и моделей*.

*Логико-психологической* основой деятельностного описания научных понятий «является представление содержания генетически исходного отношения как системы взаимосвязанных преобразований “действие–операция”, в которой ее операционная часть последовательно реализует цель задаваемого действия (деятельностные модели описания содержания)» [Максимов, 1987, с. 6–7].

*Психолого-педагогической* основой деятельностного усвоения содержания научных понятий является проектирование обучения как системы моделей, задающих необходимость выполнения взаимобратимых трансформаций «действие – операция»; последовательность выполнения этих преобразований самим ребенком обеспечивает освоение им связи между операционными компонентами действия (обобщенный способ действия) и содержанием самого по-



нения. Такой способ обучения представляет собой *новую технологию освоения содержания научных понятий*, специфическую для учебной деятельности (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов).

Деятельностное освоение содержания учебного предмета включает ряд психолого-педагогических условий, наиболее важными из которых являются:

а) выделение в структуре обобщенного способа действия операций как самостоятельных действий, которые опосредствуют генезис понятия;

б) построение модели деятельностного описания содержания осваиваемого понятия, которая отражает обобщенный способ действия, а не материал, с которым действует ученик;

в) возникновение феномена *остановленного действия* в процессе освоения деятельностно описанного понятия. Осваиваемое действие останавливается в том случае, когда по ходу выполнения в его структуре возникает ранее не освоенная операция. Такая операция трансформируется в самостоятельное действие и осваивается на уровне специальной цели. В дальнейшем при «сборке» общего способа действия из операций, освоенных деятельностным способом, проводится их рефлексия в отношении к осваиваемому действию;

г) постановка и решение системы взаимосвязанных учебных задач, реализующих (в форме учебной деятельности) обобщенный способ, описанный через систему взаимных трансформаций «действие – операция».

В качестве примера, демонстрирующего особенности освоения младшими школьниками математических понятий при описанном выше подходе, рассмотрим введение понятия «деление многозначных чисел» в четвертом классе начальной школы.

Деление многозначных чисел с точки зрения его деятельностного описания представляет собой *действие*, состоящее из *операций*, определяющих *способ его выполнения*. Такими операциями являются:

1) определение первого неполного делимого;

2) установление количества цифр в частном;

3) подбор цифры частного, включающий в себя:

а) округление делимого и делителя до старшего разряда делителя,

б) деление округленных чисел,

в) умножение делителя на число, полученное при делении округленных чисел,

г) сравнение числа, полученного при умножении, с неполным делимым,

д) нахождение разницы между неполным делимым и числом, полученным при умножении делителя в случае, если неполное делимое больше этого числа, и т. д.

Анализ *генезиса действия* деления многозначных чисел показывает, что каждая *из операций*, входящих в его состав, как и любая операция, входящая в состав других действий, *может быть освоена* учениками *различными путями*: либо «*прилаживанием*», освоением ее *по ходу выполнения всего действия* деления, либо «*путем превращения в нее прежде сознательного целенаправленного действия*» [Леонтьев, 1983, с. 267]. Говоря другими словами, каждая операция, составляющая действие деления многозначных чисел, *должна быть сначала освоена на уровне действия*, целевым способом: установлены условия ее происхождения, принцип действия, способы ее выполнения, контроля и оценки и др. И только после такого освоения она может быть *трансформирована* как *операция* в состав изучаемого действия.

Анализ структуры действия деления многозначных чисел показывает, что в условиях нашей экспериментальной программы на уровне *специальной цели действия* ранее были изучены следующие операции: умножение любого многозначного числа на однозначное число; табличные случаи деления чисел; сравнение чисел; сложение и вычитание многозначных чисел.

В качестве *специальной цели не стояли задачи определения способа нахождения неполных делимых* в исходном делимом и *способа округления чисел*, которое необходимо производить при подборе цифры в частном. То есть эти *операции*, входящие в состав *действия* деления многозначных чисел, ранее – до выполнения действия деления многозначных чисел – *не были освоены учащимися на уровне специальной цели (на уровне действия)*.

Исходя из вышесказанного, выполнение действия деления многозначных чисел должно быть *остановлено* до тех пор, *пока его операционный состав не будет полностью освоен* целевым способом на уровне взаимобратимых переходов «*действие – операция*». Нарушение этого условия, как правило, ведет к формальному освоению деления многозначных чисел, независимо от способа его формирования.

В связи с *остановкой действия* деления многозначных чисел, невозможностью его выполнения из-за неосвоенности нескольких операций на уровне действия возникает специальная задача – овладение учащимися такими операциями *на уровне специальной цели*.

Решение этой задачи требует специального построения учебного материала, при котором в каждой операции, осваиваемой на уровне действия, были бы выявлены условия ее происхождения и способ выполнения. Это возможно только в том случае, если будет поставлена и решена соответствующая *учебная задача*.

Таким образом, возникает необходимость постановки и решения двух учебных задач: 1) нахождение неполного делимого и количества цифр в частном; 2) округление чисел.

Как известно, успешность освоения любого предметного материала во многом зависит от наличия у человека *потребности* в его изучении. Поэтому при постановке и решении учебной задачи *на нахождение неполного делимого и количества цифр в частном* существенным моментом выступает создание условий для возникновения у младших школьников *содержательного противоречия* в изучаемом материале, т. к. именно «предметное содержание противоречия задает цель... субъективно... выражается в настоятельной *потребности* найти решение проблемы» [Арсеньев, Библер, Кедров, 1967, с. 218–219].

Такое *противоречие* создается у младших школьников при выполнении предложенного учителем задания – *деления многозначного числа на однозначное* (до выполнения этого задания ученики решали примеры на деление с использованием табличных случаев). Например, ученикам предлагается разделить число 152 на 2. Возникает ситуация, в которой одни школьники пытаются получить ответ на основе табличного способа деления чисел, другие предлагают новые способы деления этих чисел, третьи отказываются от решения предложенного примера, обосновывая свой отказ тем, что «такие задания мы еще не выполняли».

Учитель выслушивает все предложения учащихся, требует обоснования полученных ответов, их доказательства, установления правильности полученного ответа. В процессе обсуждения и анализа различных предложенных учащимися способов получения ответа они приходят к необходимости использования при доказательстве *модели числа*, которая дает возможность выполнить деление *не*

в умственном, а в чувственно-предметном плане, что поможет снять проблемы в доказательстве правильности полученного ответа.

С моделью числа, в которой сотни, десятки, единицы имеют не цифровое изображение, ученики уже знакомы. Сотня, например, в такой модели обозначается прямоугольником, десяток – кружком, единица – точкой. Они «являются “слепком” с реальных действий, ранее производимых учащимися в процессе предметных преобразований. В то же время в данной модели сохраняется принцип получения старшей разрядной единицы из единиц соседнего, младшего разряда, при действии в соответствующей системе счисления» [Максимов, 1987, с. 20].

В процессе обсуждения плана выполнения предстоящего действия устанавливается, что наиболее удобным для преобразования будет выполнение деления «на» (на две равные части). Строится модель числа 152: одна сотня (на модели она изображается прямоугольником), пять десятков (на модели это будут пять кругов), две единицы (две точки). Знаком-меткой, например крестиком, отмечается количество частей (две), на которое нужно произвести деление числа 152.

Пробные преобразования модели показывают, что одну сотню разложить *на две части поровну*, – *по сотням*, нельзя. Ученики предлагают преобразовать на модели сотню в десятки, – «наполнить прямоугольник кружочками – десятками». Уточняется система счисления, в которой выполняется деление (десятичная), выполняется преобразование: сотня на модели «заполняется» десятками. Выясняется, что в делимом пятнадцать десятков: десять в разряде сотен и еще пять – в разряде десятков. Такое количество десятков можно разделить поровну на две части *по десяткам*.

«Раскладывание» на модели происходит схематически: каждый десяток, взятый из делимого, последовательно «переносится» (перенос фиксируется с помощью стрелки) в соответствующую часть частного. В процессе такого преобразования устанавливается, во-первых, что только 14 десятков делимого разложили *по 7 десятков в каждую из двух частей*, во-вторых, что в делимом остался еще один десяток. Его «по десяткам» на две части разделить нельзя. Ученики предлагают преобразовать («развязать») десяток в единицы.

Это преобразование выполняется на модели числа: десяток заполняется единицами-точками. Устанавливается, что в делимом образуется 12 единиц, которые можно разделить («разложить») на

две части по единицам. Это преобразование также осуществляется схематически на модели.

В ходе таких преобразований выясняется, что деление числа 152 на 2 дает в ответе число 76. Отмечается, кто из учеников получил такой же ответ, кто действовал таким же способом, кто делил другим способом и ошибся.

Действия, выполненные на модели, позволяют не только получить правильный ответ, но и *выделить в наглядно-образной форме* способ преобразования числа при делении на однозначное число. В процессе специально проведенного *рефлексивного анализа* ученики приходят к выводу, что деление многозначного числа отличается от табличных случаев деления тем, что *делимое разбивается* на несколько частей – неполных делимых, каждое из которых делится на число делителя нацело, без остатка. Количество неполных делимых определяет количество цифр в частном. Первое неполное делимое устанавливается в старших разрядах делимого. Деление каждого неполного делимого на делитель дает в частном одну цифру числа. Устанавливается, что процесс деления многозначного числа на однозначное число осуществляется в несколько этапов, их столько, сколько неполных делимых в делителе или количество цифр в частном.

Обсуждается и фиксируется *способ действия* учащихся при определении неполных делимых и количества цифр в частном. Действие начинается со старшего разряда: а) если единицы этого разряда делятся (раскладываются) на количество частей делителя (этот факт устанавливается сравнением количества единиц старшего разряда и количества единиц делителя), то в частном получится число той же разрядности, что и делимое; б) если единицы старшего разряда не делятся (не раскладываются) на количество частей делителя, их меньше, то они преобразуются («переводятся», «развязываются») в единицы младшего, – соседнего, – разряда и сравниваются с делителем. Если их количество больше, чем делитель, то данное количество единиц этого разряда будет первым неполным делимым, а в частном получится число, имеющее соответствующую цифру старшего разряда. Если же количество единиц образованного разряда меньше, чем делитель, то они превращаются в единицы соседнего разряда и т. д. В неполном делимом выделяется та часть, которая делится на делитель таблично, оставшиеся разряд-

ные единицы переносятся в соседний разряд, образуя следующее неполное делимое, и т. д.

Обсуждается форма фиксации выполняемых преобразований *на числовой формуле*. При этом в знаковой форме (дугообразной стрелкой показывается переход старшего разряда в соседний, младший) сохраняются предметные действия, выполняемые на знаковой модели числа.

В дальнейшем в процессе освоения способа определения первого неполного делимого и количества цифр в частном учащиеся выполняют различные тренировочные упражнения. При этом они не выполняют деление до получения ответа (частного), а только определяют неполные делимые и количество цифр в частном на различных парах чисел.

Работа по освоению этого действия строится в индивидуальных и совместных формах, при которых на основе *выделенного операционного состава действия* один ученик выполняет первую операцию. Например, анализирует цифру старшего разряда, определяя первое неполное делимое. Второй контролирует и оценивает способ ее выполнения (специально обсуждается содержание контроля при выполнении этой операции). Если первым учеником при выполнении операции допущены ошибки, партнер их исправляет и объясняет, как нужно правильно выполнять операцию. Если операция выполнена правильно или достигнуто согласие при исправлении ошибки, партнеры переходят к выполнению второй операции, при этом они меняются ролями: исполнитель становится контролером, контролер – исполнителем. Смена ролей при выполнении операций этого действия идет до завершения его выполнения.

Выполняя преобразования по выделению неполного делимого и количества цифр в частном, ученики используют специальные знаки, моделирующие действие по преобразованию единиц старших разрядов в единицы соседних, – младшие разряды делимого. Это способствует *осознанию* осваиваемого способа действия. Его *обобщенность* проявляется при выполнении соответствующих преобразований с любыми числами, например:  $2747 : 183$ ;  $50608 : 3607$ ;  $347000765 : 679$ ;  $765 : 3872$  и т. д.

Освоенность действия определения неполного делимого и количества цифр в частном и его перевод на уровень операции позволяют *«продвинуть действие деления вперед»* и перейти к следующему этапу в его освоении – реализации специальной цели. Воз-

никает задача округления чисел при подборе цифры в частном. Ее решение происходит в соответствии с требованиями технологии учебной деятельности (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов).

Успешно определив первое неполное делимое и количество цифр в частном в предложенном учителем выражении  $736 : 18$ , ученики сталкиваются с проблемой *деления* числа 73 на число 18. Они предлагают различные варианты получения ответов: например, *подбирать число*, показывающее, сколько раз 18 содержится в 73, *перебором*, проверяя при этом несколько чисел. Учитель поддерживает такое предложение. Ученики проверяют различные числа, например, два, три, пять, семь и т. д. Число 4 (правильный вариант ответа) специально проверяется в конце этой работы.

Анализируя выполненные действия по подбору числа, ученики приходят к выводу, что методом перебора действовать нерационально: на выполняемые преобразования уходит много времени, при вычислениях допускаются ошибки. Возникает задача поиска другого способа нахождения числа, показывающего, сколько раз делитель содержится в делимом при делении двухзначных, трехзначных и других чисел.

В процессе анализа возникшей проблемы выясняется, что быстро и без ошибок можно получить число, воспользовавшись таблицей деления. Но числа, с которыми приходится действовать учащимся, не подходят под категорию «табличные».

Дальнейшее обсуждение проблемы приводит к обнаружению возможностей успешного деления «круглых» чисел (оканчивающихся нулями). Выясняется, что «наши» числа таковыми также не являются.

Анализируя ситуацию, связанную с делением «круглых» чисел, учащиеся приходят к выводу о необходимости научиться «делать числа круглыми» (округлять числа). Это даст возможность достаточно быстро (с небольшой погрешностью) определять число (частное) при делении двухзначных или трехзначных чисел.

Для достижения этой цели перед учащимися ставится задача: округлить число 56. Одни учащиеся предлагают для данного числа считать круглым число 60, а другие – 50. Возникает проблема, требующая содержательного обоснования действий обеих групп учащихся. В процессе разрешения возникшего противоречия выясняется, что для доказательства правильности рассуждения может быть



использован отрезок числового луча (модель) в промежутке между числами 50 и 60.

Выбирается единичный отрезок-мерка, изображается часть числового луча, на нем отмечаются числа: 50, 60 и 56. Даже зрительное восприятие местоположения числа 56 на числовом луче показывает, что оно пространственно расположено ближе к круглому числу 60. Кроме того, можно показать, что мерку «один» нужно взять только четыре раза, чтобы получить шестьдесят, в то время как для получения числа 50 меркой придется «работать» шесть раз. Аналогичные преобразования выполняются для чисел 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59. Специально обсуждается задача округления числа 55, которое равноудалено от чисел 50 и 60. Анализ выполненных преобразований позволяет выделить в округляемых числах их элементы: *округляемую и отбрасываемую цифру (заменяемую нулем)*.

Совместно с учащимися обсуждается и конструируется операционный состав способа округления чисел: 1) определяются округляемая и отбрасываемая цифры числа; 2) производится анализ отбрасываемой цифры: если она будет выражена единицей, двойкой, тройкой, четверкой, то округляемая цифра остается без изменения; если же отбрасываемая цифра 5, 6, 7, 8, 9, то округляемая цифра увеличивается на единицу.

Вводится знаковое обозначение выполняемого действия (оно сохраняет чувственный образ предметных преобразований на луче): округляемую цифру в числе ученики обводят кружком, а отбрасываемую – подчеркивают, при этом стрелкой показывается расположение числа на числовом луче: вправо – к большему числу, влево – к меньшему. Например, в числе 1568, шесть десятков – округляемая цифра, восемь единиц – отбрасываемая, она ближе к десяти, следовательно, округляемая цифра увеличится на единицу: округленное число будет равно 1570.

Выполнение таких преобразований способствует постепенному сворачиванию действия, превращения его в *образную (умственную) операцию*.

*Освоение операции округления чисел* дает возможность продвигаться вперед в решении проблемы конструирования общего способа действия деления многозначных чисел. Остается «собрать и логически последовательно расположить» все ранее освоенные *операции, входящие в состав действия подбора цифры в частном*.

Для достижения этой цели ученикам предлагается выполнить конкретно-практическое задание: разделить число 1792 на 28. *На первом этапе* действия деления учащиеся выполняют операции, освоенные ранее на уровне специальной цели: определяют первое неполное делимое (179 десятков) и количество цифр в частном (две: десятки и единицы).

На *втором этапе* осуществляется конструирование способа подбора первой цифры в частном. Этот способ включает в себя следующие (ранее освоенные) операции:

1) округление числа делителя до старшего разряда (число 28 округляется до 30);

2) округление неполного делимого до старшего разряда делителя (число 179 округляется до разряда десятков, получается 180);

3) деление округленных чисел (180 делится на 30, получается число 6);

4) проверка полученного числа: делитель умножается на это число (28 умножается на 6, получается 168);

5) сравнение неполного делимого с полученным произведением (179 больше 168);

6) нахождение разницы между неполным делимым и этим произведением ( $179 - 168 = 11$ );

7) сравнение разницы с делителем (делитель равен 28, он больше разницы, равной 6);

8) заключение о правильности подбора цифры (числа) частного (цифра 6 подобрана верно). Если же разница будет больше делителя, то цифра подобрана неверно, ее нужно увеличить на единицу.

Таких циклов при делении многозначных чисел может быть несколько, в зависимости от количества цифр, получаемых в частном, каждый из них выполняется по аналогичной схеме.

В данном примере *второй цикл подбора* цифры начинается с того, что выясняется невозможность деления («раскладывания») оставшихся десятков на 28 частей по десяткам, вследствие чего производится превращение, «развязывание» десятков в единицы, их получается 114. В результате такого преобразования получается второе неполное делимое – 114 единиц. Процедура подбора цифры для этой пары чисел осуществляется в соответствии с описанным выше способом.

Ученики выполняют *операции действия деления неполного делимого на делитель*. На начальных этапах, когда «сборка» дей-

ствия является специальной целью, все операции выполняются развернуто, с полным обоснованием. Постепенно, по мере их освоения (индивидуально для каждого ученика), отдельные операции начинают сворачиваться и переходить в умственный план действия.

*Операционный состав* позволяет осваивать способ деления многозначных чисел в совместной коллективно-распределенной форме (особенно полезна такая форма взаимодействия учащихся на начальных этапах освоения способа), например при работе парами. При такой работе один ученик выполняет первую операцию способа, второй в это время контролирует и оценивает правильность ее выполнения. Исправляет ошибки, если они есть, затем переходит к выполнению следующей операции (выполняет роль исполнителя), а его партнер осуществляет контроль и оценку ее выполнения.

*Способ выполнения действия деления* многозначных чисел может быть обобщен и выделен как *особая модель этого действия* в виде математической блок-схемы. В нее входят все операции (1 – 8) способа подбора цифры в частном, которые были выделены и зафиксированы в процессе решения описанной выше конкретно-практической задачи деления многозначных чисел. В качестве дополнения в общий способ включены операции: 9 – если делитель меньше разности, то цифру нужно увеличить на единицу и повторить все операции, начиная с четвертой; и 10 – если делимое меньше результата, то цифру нужно уменьшить на единицу и повторить операции 4 и 5.

Особенности такой модели-схемы состоят в том, что она не выступает наглядно-образной иллюстрацией выполняемого действия, а описывает *обобщенный способ действия*, включая все возможные ситуации, которые могут возникнуть при делении многозначных чисел.

Организация деятельности учащихся по освоению обобщенных способов деления многозначных чисел по описанной выше технологии (как и освоение других математических понятий на основе деятельностного описания их содержания) показывает, что значительное большинство школьников, обучающихся по экспериментальной программе, а также осваивающих только отдельные темы, успешно овладевают таким способом, переносят его в другие условия, проявляют положительное личностное отношение к выполняемым преобразованиям, уверенность в действиях, отсутствие страха перед действием деления многозначных чисел, который часто встре-

чается у учащихся традиционных классов; интерес к вычислительным навыкам (в одном из классов, в котором по данной технологии изучалось только деление, оно стало любимым математическим действием учащихся).

В процессе овладения способом деления многозначных чисел входящие в него операции знакового уровня наполняются соответствующим предметным содержанием, приобретают статус чувственно-предметного действия. Ярким примером этого может служить язык, на котором ученики описывают способ своей работы. Это «язык действий». Разрядные единицы «перекидываются», «перемещаются», «развязываются», «мельчатся», «дробятся». Цифры «держат место» и т. д. И наоборот, в языке не приживаются выражения, смысл которых не соответствует данному предметному содержанию. Например, традиционно в алгоритм деления входит «перенесение» цифры делимого в последующие неполные делимые («сносим цифру»), или при делении круглых чисел на разрядные единицы (10, 100, 1000 и т. д.) используется так называемое «отбрасывание нулей» (для умножения – «приписывание»).

Очевидно, что операции «снести цифру», «отбросить-приписать нули» уже потеряли связь с предметным содержанием. Характерно, что многие ученики, обучающиеся традиционно, понимают смысл данных операций буквально. Ученики, проходившие обучение по нашей программе, не используют такого рода выражения, несмотря на то, что старшие братья и сестры, родители, оказывающие им помощь, активно их употребляют.

Следует отметить, что образующийся в процессе обучения «язык действий» позволяет ученикам мысленно воспроизводить реальные действия. Например, при выполнении деления, на самых первых этапах его освоения, один из учеников, выяснив, что количество имеющихся в числе сотен меньше делителя, замечает: «Вас не хватает на все части. Придется мельчить (выполняет преобразование). Так, теперь вместо сотен у меня тридцать десятков. И вы такие же (показывает на имеющиеся в числе десятки). Добавлю вас к тем, которые получил из сотен. Вот теперь хватит!».

В дальнейшем язык учеников «очищается», становится более обобщенным. В конце освоения способа деления многозначных чисел ученики описывают свои действия на собственно математическом языке.

Характерной особенностью школьников в процессе обучения способу деления является способность производить достаточно сложные вычисления в умственном плане. Они легко делят сколь угодно большие числа на однозначные, фиксируя в отдельных случаях лишь переходы через разряд.

Для диагностики сформированности обобщенных способов деления многозначных чисел были разработаны специальные задания. При этом показателями, характеризующими высокий уровень освоения способов математических действий, их взаимосвязь с развитием теоретического мышления, выступали: *предметная отнесенность* знаний, показывающая наличие у учащихся такой содержательной абстракции в математическом материале, которая позволяет ему адекватно ориентироваться в заданной системе объектов и отношений; *обобщенность*, позволяющая не только выделять исходное отношение в предметном материале, но и сводить к нему другой предметный материал, использовать приобретенные знания в заданиях нового типа; *системность*, состоящая в способности ученика установить определенный порядок в совокупности усвоенных знаний, определить иерархию, выйти за рамки усвоенного материала, действуя на основе выявленного существенного отношения (В. В. Давыдов, Г. Г. Микулина, О. В. Савельева и др.).

Методика предусматривала создание экспериментальной ситуации, в которой учащимся требовалось применить известный способ действия с многозначными числами в десятичной системе счисления в новых условиях: производить вычисления с денежными единицами, ранее существовавшими в Великобритании. В системе этих денежных единиц нарушено постоянство между элементами (рядами), принятое в десятичной системе счисления, что отражается в знаковом выражении, в форме записи чисел в данной системе. Вместе с тем системность этих денежных единиц обеспечила сходство структуры этой знаковой формы со структурой знаковой формы десятичной системы, что позволило сохранить принцип поразрядности (дистрибутивности) в действиях с ней. Кроме того, данный предметный материал был не знаком учащимся.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе ученики познакомились с английскими денежными единицами, их соотношением: 1 фунт стерлингов равен 20 шиллингам; 1 шиллинг равен 12 пенсам. Демонстрировалась форма записи различных денежных сумм с помощью введенных обозначений. Например, сумма в пять

фунтов стерлингов, двенадцать шиллингов, четыре пенсы записывались так: 5w 12s 4 d.

На втором этапе учащимся четвертых экспериментальных классов предлагались задания, в которых нужно было выполнить действия с числами в указанной выше знаковой форме. Примеры на деление были составлены так, что обязательно требовалось преобразование разрядов: перевод (дробление) старших на более «мелкие», младшие. В одном из примеров отсутствовал разряд шиллингов; при решении этот разряд нужно было восстановить, чтобы переводить фунты стерлингов в пенсы. Всего учащимся предлагалось решить пять заданий на деление.

Самостоятельно успешно все задания выполнили 45,1% четвероклассников; с незначительной помощью экспериментатора – 22,3%. Четыре задания с помощью экспериментатора выполнили 14,8% четвероклассников, остальные (17,7%) либо выполнили одно-два задания с помощью экспериментатора, либо отказались от выполнения вообще.

Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне:

- обобщенности (проявился в использовании школьниками способа деления многозначных чисел, освоенного в десятичной системе счисления, в других системах);

- системности (ученики смогли выйти за рамки учебного материала, с которым они работали на уроках математики, установив определенный порядок в соотношении разрядных единиц новой системы);

- предметной отнесенности (учащиеся применяли освоенные ими способы преобразования на незнакомом предметном материале).

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. М., 1967.

Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров. М.; Воронеж, 2002.

Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика. СПб., 2000.

Болотов В. А., Рубцов В. В., Фрумин И. Д., Марголис А. А., Каспржак А. Г., Сафронова М. А., Калашников С. П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 13–28.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 2.

Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. М.; Воронеж, 1998.

Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 441 – 470.

Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2001.

Гуружапов В. А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 103–107.

Гуружапов В. А. Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.

Гуружапов В. А., Шиленкова Л. Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 53–60. URL: [http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov\\_Shilenkova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml).

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Зак А. З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.; Воронеж, 2000.

Захарова И. М. Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 4. С. 32–41.

Ковалева Г. С. (ред.). Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA2000 (краткий отчет). М., 2002.



Ковалева Г. С. (ред.). Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS2003. М., 2004.

Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избранные психологические произведения. Т. 1. М., 1983. С. 348–381.

Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Восстановление движений. Психологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М., 1945.

Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть. М., 1978.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.

Магкаев В. Х. Теоретические предпосылки построения метода исследования и объективно-нормативной диагностики развития основ рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск, 1995.

Максимов Л.К. Особенности учебного моделирования при формировании математических понятий на основе теории содержательного обобщения // Новые исследования в психологии. 1987. № 1. С. 18–23.

Максимов Л. К. Развитие математического мышления младших школьников в условиях учебной деятельности (деятельностный подход к усвоению математики): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993.

Максимов Л. К. Формирование математического мышления у младших школьников. М., 1987.

Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 45–64.

Микулина Г. Г., Савельева О. В. К психологической оценке качества знаний у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 47–50.

Микулина Г. Г., Савельева О. В. Способы проверки качества усвоения математических знаний // Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников: метод. разраб. М., 1989.

Моро М.И. Математика. 1 класс: учебник для общеобр. учрежд.: в 2 ч. / М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова. М., 2011. Ч. 1.

Нежнов П. Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11-й науч.-практ. конф. Красноярск, 2005а.

Нежнов П. Г. Функциональное поле как целевой ориентир в развивающем обучении // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и основания современной психологии развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 14–16 апр. 2005). М., 2005б.

Нежнов П. Г., Карданова Е. Ю., Рябинина Л. А. Исследование процесса присвоения учебного содержания // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 168–187.

Нежнов П. Г., Карданова Е. Ю., Эльконин Б. Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 26–43.

Нежнов П. Г., Медведев А. М. Метод исследования содержательного анализа у школьников // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 2. С. 14–25.

Нежнов П. Г., Хасан Б. И., Эльконин Б. Д. (ред.). Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе. М., 2007.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения: 30.08.2016).

Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты РФ: Документы. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 30.08.2016).

Савельева О. В. Психологические критерии качества знаний младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Симонов В. П. Диагностика степени обученности учащихся: учеб.-справ. пособие. М., 1999.

Скаткин М. Н., Краевский В. В. (ред.). Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. М., 1978.

Соколов В. Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования / МОН РФ. М., 2009.

Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: Трифола. 1994.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Bloom B. (Ed.), (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, N.Y., Toronto, Longmans, Green.

Pophem W. J. (1987). *A twenty-year Perspectives on Educational Objectives* // *International Journal of Educational Research*. V. 11. No 1.

## Раздел 4

# ПАМЯТЬ ЖИВОГО ОБЩЕНИЯ: ВОСПОМИНАНИЯ О ВАСИЛИИ ВАСИЛЬЕВИЧЕ ДАВЫДОВЕ

### 4.1. ИНТЕРВЬЮ С В. В. РУБЦОВЫМ\*



*Виталий Владимирович РУБЦОВ*

Главный редактор журналов «Психологическая наука и образование», «Бюллетень УМО вузов РФ по психолого-педагогическому образованию», «Вестник практической психологии образования», электронного журнала «PSYEDU.ru».

Доктор психологических наук, профессор.

Академик Российской академии образования.

Как профессионал состоялся в стенах Психологического института РАО, где был пройден путь от младшего научного сотрудника (1972 г.) до директора института (с 1992 г. по настоящее время).

Ректор Московского государственного психолого-педагогического университета.

Директор Психологического института РАО.

Президент Федерации психологов образования России.

Заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ.

---

*– Виталий Владимирович, расскажите, какие этапы, события Вашей жизни и профессиональной деятельности связаны с именем Василия Васильевича?*

– Во-первых, мне всегда очень приятно вспоминать моего учителя – Василия Васильевича Давыдова. С ним связаны и моя подготовка в той области, в которой я работаю, и моя профессиональная

---

\* Интервьюер – Алексей Гонтаренко, аспирант факультета психологии образования ФГБОУ ВО «МГППУ».

деятельность, и очень многие личностные позиции, которые складывались в течение многих лет, пока я работал с этим замечательным человеком и выдающимся ученым.

Если точно отвечать на вопрос, то можно сказать, что многие этапы и события моей жизни и деятельности напрямую связаны с его именем. Но среди многих я, конечно бы, выделил, пожалуй, 2–3 ключевых события, которые на меня повлияли. То, что очень впечатлило и сохранилось на долгое время.

Первое – это то, как В.В. Давыдов строил и проводил эксперимент в 91-й школе. Когда я заканчивал Московский инженерно-физический институт, Давыдов приезжал к нам на распределение и очень хотел, чтобы я пришел работать в его лабораторию. Ему тогда нужен был человек, который мог бы построить курс физики по системе учебной деятельности. И мы это сделали, но дело не в этом. Когда я пришел в 91-ю школу, лаборатория находилась в торце здания – там с утра до поздней ночи собирались молодые люди вроде меня и Бориса Даниловича Эльконина, и более зрелые уже психологи, такие как Генриетта Глебовна Микулина, Лада Иосифовна Айдарова, Аэлита Капитоновна Маркова. Там же располагалась лаборатория Даниила Борисовича Эльконина, которая занималась проблемами игры дошкольников. Сам Василий Васильевич и его сотрудники занимались проектированием учебной деятельности в начальной школе.

То, как он раскладывал на учебные действия, учебные задачи поведение ребенка и взрослого, ученика и учителя, как он превращал содержание понятий в совместные действия взрослого и ребенка, произвело тогда на меня такое впечатление, что я не только всё это хорошо запомнил, но и впоследствии неоднократно применял это в своих исследованиях и сохранил демонстрируемый им подход как принцип организации научного эксперимента в психологии. В.В. Давыдов действительно умел моделировать понятия, превращать содержание, в данном случае – содержание понятия, в структуру деятельности. И это – первый бесценный опыт, который я получил и который запомнился в то время.

С этим связано и другое событие. Я тогда уже начал понимать, чем Василий Васильевич Давыдов отличается от очень многих исследователей, ученых, психологов. Он был теоретиком, экспериментальным исследователем *деятельности*, умел перекладывать понятия, знания, смыслы в планы и структуры деятельности. И этим

вся теория деятельности, в техниках и технологиях, которые оставил Василий Васильевич, по существу отличается от других психологических подходов.

Когда говорили, что ребенок якобы сделал то и то, совершил какое-то действие, В. В. Давыдов говорил: «Не верь, это не так. Какое реальное действие совершил *сам* ребенок, он *сам* какое действие совершил? – спрашивал Давыдов. – И пока ты, Виталий, не покажешь мне, какое действие совершил сам ребенок и как, что делал взрослый, чтобы подвести его (ребенка) к необходимости совершить это действие, нет оснований говорить о том, что учебное действие совершилось». В данном случае важно, что Василий Васильевич указывал на то, что называется сначала у Л. С. Выготского, а потом в теории учебной деятельности – «коллективная форма» деятельности. Василий Васильевич показал мне на практике, «на пальцах» (а без этого – невозможно), что такое – специалист, ученый, практик, который занимается исследованиями в области теории деятельности и создаёт деятельностно организованные учебные ситуации.

Этот опыт трудно переоценить. И я благодарен своему учителю за то, что он меня поставил на эту непростую дорогу исследования собственно учебной деятельности, а по сути – *проектирования* учебных действий и самой деятельности, взаимодействия взрослого и детей. Те, кто занимается учебной деятельностью, хорошо знают, что это очень сложное понятие и очень сложное дело, к которому нужно относиться бережно. И все высказывания о том, что мы запускаем какой-то новый учебно-воспитательный, духовно-нравственный или еще какой-нибудь процесс, требуют четкого ответа на вопрос: «Какими конкретными действиями взрослого и ребенка обеспечена потребность в выполнении самим ребенком его собственного действия, с помощью которого он освоит, сделает своим (присвоит) то понятие, ту идею или тот смысл, которыми владеет взрослый?». Если мы не отвечаем на этот вопрос, то все наши тексты – просто пачка бумаги, пусть с очень хорошими, но беспредметными призывами к тому, какими мы все должны быть.

– *Есть ли у Вас такие черты профессионала, которые Вы так или иначе связываете с Василием Васильевичем? Может быть, это какие-то ценности, жизненные позиции, отношение к работе?*

– На этот вопрос мне ответить и трудно, и легко. Я уже сказал, что для меня принципиальным является перевод смыслов, понятий,

значений в схемы деятельности и планы поведения человека, для нас – ребёнка и взрослого. Здесь я абсолютный «давыдовец» и «деятельностник». Правда, к этому я добавляю то, что получил, читая русских философов, в частности профессора Алексея Федоровича Лосева, который говорит о том, что есть «одно» и есть «другое»; одно немислимо без другого; «одно становится в другом». «Одно» может быть только мыслимым, «одно» и «другое» находятся в процессе непрерывного становления. Эта философская мысль, которая прямо связана с теорией деятельности и в этом смысле глубже объясняет понятие об идеальном, без которого невозможна вообще передача никакого контекста, смысла.

Когда мы вспоминаем Л. С. Выготского, говорим о «смысловом поле», мне очень хочется задать вопросы вслед за В. В. Давыдовым и Э. В. Ильенковым, А. Ф. Лосевым и Н. А. Бердяевым. Что же находится в смысловом поле? Это далеко не очевидная вещь. Вопрос в том, чтобы понять, как существует идеальное. Это вопрос, который остался «подвешенным» и у самого Василия Васильевича. Не буду подробно сейчас об этом говорить, но если говорить о чертах профессионала, то для меня это профессионально ответить на вопрос, как существует, описывается и принимается идеальное, как появляется смысл того бессмысленного, что существует в культуре как знак и значение. Если мы относим себя к научной школе Л. С. Выготского, то, на первый взгляд, понятно – существует в деятельности. Далее это можно раскладывать, как учил В. В. Давыдов. И это для меня часть моего профессионального убеждения, и я также считаю, что это ключевая проблема. Дальше можно идти в психологические теории и видеть, что все научные школы, так или иначе, затрагивали эту проблему. На лекциях своим студентам говорю об образовании понятий у ребенка. Я считаю, что в этой теме, в этом направлении В. В. Давыдов продвинулся существенно дальше многих. Никто теоретически так глубоко, осмысленно и именно на основе установок теории деятельности не отвечал на вопрос о том, как образуются понятия у ребенка. Я считаю, что В. В. Давыдов здесь находится на корпус впереди, и эти его работы еще до сих пор не получили должного осмысления. Есть книжечка\*, которую я выпустил под своей редакцией, там работы исследователей, которые занимались формированием понятий. Обсуждается, как идеальная сторона понятия присваивается самим ребенком. Надо

---

\* Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. М.: Психол. ин-т РАО, 1995.



эту книжку сделать учебным пособием. Считаю, что это очень добротный материал, я очень долго собирал эту книгу. Когда ее принес Василию Васильевичу, он прочитал и сказал: «Подписываюсь. Это про нас, приветствую!».

– *Какие высказывания Василия Васильевича, его теоретические идеи, жизненные позиции стали для Вас особенно ценными? В каких обстоятельствах жизни Вы обращались к ним?*

– Ещё раз хочу сказать, что я полностью «давыдовец». Считаю для себя это очень большой честью и ответственностью – занимать эту позицию в науке, её соблюдать и ей соответствовать. В этом плане могу сказать, что я очень хорошо чувствовал В.В. Давыдова и понимал его.

А если уж говорить о высказываниях Василия Васильевича, пожалуй, надо вспомнить его последние годы жизни. Он сказал мне однажды: «Знаешь, Виталий, мне бы хотелось все-таки понять, как же ребенок понимает смысл бессмысленного? Кто и как вообще нам открывает смысл бессмысленного?» Проблема формирования понятия его волновала всю жизнь. И в этом плане на вопрос «Кем он был? Философ? Логик? Психолог?» я твердо могу дать ответ, хотя, конечно, это моя точка зрения. На мой взгляд, он, прежде всего, был философом. Выдающимся философом нашего времени. Очень интересным философом. Он был деятельностным философом. Когда проходил в Психологическом институте памятный семинар (его проводил известный философ профессор В. А. Лекторский), все поддержали эту мысль. В. В. Давыдов – деятельностный философ. Мы тогда поняли, что в своих рассуждениях он просто все «перекидывал» в деятельностную парадигму, рассматривал события в деятельностной системе. Он не держал просто слова *как таковые*, для него слова были смыслом, а за смыслом стояли действие и деятельность. В своём споре с Георгием Петровичем Щедровицким он говорил так: «Юра, у меня твои схемы вот где сидят» (*жестом показывал где*), а тот ему отвечал: «Вася, ты ничего не понимаешь, это и есть деятельность!». В ответ услышал: «В твоей деятельности, кроме механики, ничего нет».

Ну, это так, к слову. По жизни они дружили, хотя никогда не были единомышленниками, и у них были разные взгляды. Почему? Потому что Г. П. Щедровицкий специально не занимался проблемой идеального – его это не интересовало. А Давыдова интересовало именно то, о чем я уже говорил, – как бессмысленное становится

осмысленным. И это центральный тезис также моего собственного научного представления, это мой собственный научный вопрос.

Он отвечал на этот вопрос, и с этим был связан его научный подход. Именно он на одном из методологических семинаров затронул проблему нужды и потребности. Обратите внимание, психология такая большая, но почему-то именно В.В. Давыдов поднял этот вопрос. Почему? Оставлю этот вопрос открытым, но хочу сказать – это входной билет В. В. Давыдова в психологию, потому что потребность – категория сложная. Возьмите знаменитый цикл жизни идеального: «вещь – дело – слово – дело – вещь». В. В. Давыдов говорил: «Понять бы, Виталий, все-таки дело или слово? Что же так разорвали? Только “так” и “так” можно, а не “и так, и так”». Вопрос, который В. В. Давыдов оставил нам для размышления. Но это очень серьезный теоретический вопрос для нас, теоретиков, которые работают в этой парадигме.

*– Каким Василий Васильевич был в жизни, когда общался со своими коллегами, друзьями, как Вам кажется?*

– Я участвовал в нескольких разговорах В. В. Давыдова с Э. В. Ильенковым. Это были разговоры с участием известных философов. Там был и Мераб Мамардашвили, который совсем иной концепции придерживался. Был Александр Александрович Зиновьев, изучавший, как и Э. В. Ильенков, проблемы идеального. Они в то время осмысливали гегелевский ход в развитии органических систем, искали смысл, на котором все держится. Эти глубокие споры были не чем иным, как диалогом с другими. Это был философский разговор.

В. В. Давыдов занимался многим в своей жизни. Он был редактором, преподавателем-лектором, философом, теоретиком и практиком. Но философом, конечно, прежде всего. Он не переставал заниматься философской рефлексией и основанием основных философских систем. В. В. Давыдов блистательно знал немецкую классическую философию и оппонировал и М. К. Мамардашвили, и Г. П. Щедровицкому в отношении их исходных понятий и представлений. А отсюда уже «вытекал» В. В. Давыдов – теоретик и В.В. Давыдов практик. Давыдов был таким именно потому, что он был, как я уже сказал, прежде всего, философом. И он ушел из жизни как философ, выдающийся современный философ. Лично я отношу его к плеяде замечательных русских философов.

Я разговаривал об этом с Азой Алибековной Тахо-Годи после смерти Алексея Федоровича (мы были дружны с А. Ф. Лосевым, а

Василий Васильевич бывал в доме Лосевых). После смерти Алексея Федоровича говорили: это был последний русский философ. Я так не считаю. Я считаю, что в эту плеяду русских философов вполне можно включить Василия Васильевича Давыдова. Только это был философ, который остался со своим философским вопросом. Он так на него и не ответил, но он жил с этим вопросом. В. В. Давыдов всегда размышлял над этим вопросом: «Как бессмысленное становится осмысленным?». Он пытался понять, с чего начинается идеальное в общей схеме идеального «вещь – дело – слово – дело – вещь». Не с вещи, конечно, они (В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков) понимали это, не с вещи. С дела или со слова. Очень хитро они однажды определили это – нарисовали стрелки в том и другом направлении. «Вася, – сказал Э. В. Ильенков, – давай договоримся, это дорога с двусторонним движением». Тогда этот разговор так ничем и не закончился.

– *Что Василий Васильевич ценил в людях больше всего?*

– В. В. Давыдов ценил в людях, прежде всего, свободу мысли, её предметную отнесённость. Он не принимал, но обожал тексты М. К. Мамардашвили, Э. В. Ильенкова, Ф. Т. Михайлова, А. С. Арсеньева, В. С. Библера. Василий Васильевич говорил: «Путаники вы все». И добродушно смеялся над этим. Он любил этот межпрофессиональный диалог и пытался отнести его к исследованию ситуации развития ребенка. Поэтому вполне понятен переход к совместности. Переход к совместности «заварили» мы с Б. Д. Элькониным на самом деле. Даже не Галина Анатольевна Цукерман. Не Геннадий Григорьевич Кравцов и Юрий Александрович Полуянов. Если говорить об исторической правде – это мы вмешались в это дело. И вмешались мы потому, что в эксперименте с детьми могли сильно двигать результат в зависимости от того, как мы разговаривали с ребенком. В. В. Давыдова это выводило из себя, и он один раз даже отстранял нас от дела. Сказал: «Месяц с вами не работаю, не хочу разговаривать, вы мне морочите голову». – «Ну как же так, Василий Васильевич, ведь факт, что поговорили с ребенком и он все понял. Не поговорили – не понял».

Эта связь общения и обобщения, полемика с Л. С. Выготским в этом вопросе являются очень важным его научным рассуждением, серьезным научным заключением. Общение и обобщение внутренне связаны между собой. И дальше – вопрос, который он задавал: «Какое общение соответствует теоретическому обобщению, или в

каком общении возможно теоретическое обобщение, и какая форма совместной деятельности этому соответствует?».

И мы с Б. Д. Элькониным как раз этот вопрос «закрутили». Какой получился результат, вы можете видеть сами. И в наших работах, и в других есть определённая научная точка зрения. Мы изучаем совместное, совокупное действие и со-действие. Одна из форм, которую мы выделили, заключается в том, что она внепредметна, она является носителем идеального плана действия, порождающего новое действие. Это то, что мы сделали. Борис Даниилович сделал важное открытие, связанное с понятиями границ и ограничения действия, преодоления границ действия в отношении к другому. В этом плане мы очень созвучны. Невозможно сказать: «Давайте научим ребенка быть внимательным, воспитанным, личностно-развитым и т. д.». Попробуйте научить – ничего не получится. Это вопрос вопросов. Как передается? И что такое свобода действия? *Свобода, которая не возможна без ответственности.*

Именно поэтому я считаю, что он ценил в людях больше всего свободу общения и свободу творчества, диалог. В повседневном общении он был, прежде всего, участником этого диалога. Все говорили: «Давыдов очень общительный», «Давыдов всем друг», потому что видели, что он открыто входит в разговор компании людей с совершенно разными взглядами. Я бывал с ним в разных ситуациях, и он всегда был душой компании.

Рассказываю случай. Однажды в Болгарии нас пригласил на Новый год советник министра Болгарии, известный и замечательный человек Ненчо Станев. В.В. Давыдов успевал много говорить, есть и шутить. Когда его попросили сделать какой-нибудь номер, Давыдов встал на большую бочку и спел «Славное море, священный Байкал», за что был награжден добавочными порциями и еще двумя номерами! Он всегда был душой компании, понимал предмет и смысл тех ситуаций, в которых находился. Этот смысл и есть идеальная форма, и он держал ее. Делал это без всякого труда, мог войти в любую ситуацию, и общение с другими было для него целью. И еще одна вещь, которую я извлек из опыта общения с Давыдовым: ты сначала становишься его другом, а потом сотрудником. И только в такой последовательности. А другу нельзя отказать. Например, звонок вечером – и Давыдов говорит:

– Виталий, прочитаешь завтра вместо меня 4 часа лекций в пед-университете.

– Василий Васильевич, ну как так...

– Ты же можешь!

И ему никогда нельзя было отказать, он был в первую очередь другом. И вот эта его особенность – для другого человека он мог отдать все. Среди его ценностей не было материальных. Он всегда работал ради идеи. Он был большим идеалистом, большим ребёнком по жизни. Это был философ-идеалист, который пытался разобраться с собственными идеальными мыслями. А жить приходилось в реальности. Понятно, каких усилий ему стоило закрывать эти сложные разрывы.

– Как, на Ваш взгляд, отнесся бы Василий Васильевич к современным реформам в школьном и высшем образовании?

– Как бы он отнесся к современным реформам? Он сказал бы, что не проработаны структура и содержание учебной деятельности. Про подростков сказал бы, что продвигаемся, но очень медленно. Но самое главное, он бы спросил, кто это будет делать, где педагоги, которые будут это делать? И поехал бы в очередной северный город вести семинары с теми, кто увлечен его научными идеями.

В этом смысле он приветствовал бы структурную и содержательную проработку проблемы обучения, учения и развития. Он много времени и сил этому делу посвящал.

Уже тогда В. В. Давыдов предвидел существенные проблемы с внедрением своей теории как системы учебной деятельности в образовательную практику и говорил:

– Я не представляю, как же это можно будет сделать так, как мы задумывали и делали.

– Почему?

– Потому, что это делается в повседневном общении с людьми, которые это делали, в внутреннем диалоге с ними.

Нам очень повезло, что у нас был этот научный, питающий нас диалог. И В.В. Давыдов хорошо понимал, что передать опыт можно только в такой форме. Это было его кредо. Транслировать это чисто механически, в виде правил и структур поведения – невозможно. Поэтому он предостерегал реформаторов, говорил:

– Ребята, вы, конечно, можете говорить о подготовке учителей, психологов, педагогов-психологов, но как вы им передадите способность саму форму держать, которую ребенок принимает? Как строить эти каналы передачи смысла и культурного значения?

Многие проблемы, связанные с определённым снижением значимости теории и практики учебной деятельности, возникают потому,

что необходимый кадровый ресурс не был подготовлен, он специально не создавался. Поэтому сейчас наша задача – подготовить исследователей, которые бы понимали те смыслы, которые наши учителя закладывали в свои концепции, и вносили бы их в свою практику.

*– Если бы у Вас сейчас была возможность обсуждать современное состояние развития теории учебной деятельности, то какая бы это была проблема?*

– Это, конечно же, те самые ключевые вопросы, которые поставил Давыдов:

- Как в зависимости от возраста детей строятся каналы смысловой коммуникации и каналы смысловой трансляции?
- Что должны делать взрослый и ребёнок, сами дети, чтобы оставаться в ситуации, когда можно принимать смысл и содержание понятий в том значении, которое за ним и стоит?
- Как готовить исследователей, способных работать в деятельностной парадигме?

*– По какой проблеме Вы бы хотели с ним проконсультроваться? На какой вопрос хотели бы получить ответ?*

– А «проконсультировался» я бы с ним его же собственными словами. Так, В.В. Давыдов всегда говорил: «Виталий, а зачем козе гармонь?» На что я ему отвечал: «Василий Васильевич, здесь не ясны две вещи. Во-первых, что такое гармонь. Если будет ясно, что гармонь – это именно гармонь, то тогда, во-вторых, будет ясно, зачем. А если будем знать, какая гармонь, то станет ясно, как с ней обращаться».

Если резюмировать, всегда вспоминаю Василия Васильевича самыми теплыми и добрыми словами, словами благодарного ученика, пусть и имеющего большой опыт работы в этой области, свою концепцию и свою научную школу. Нам всем безмерно повезло, что такой замечательный гениальный ученый жил и работал вместе с нами, а мы были его учениками. И что слово «был» означает «есть», он вместе с нами. Это значит, что диалог с ним продолжается, он не разрушился. И доказательством этому является тот опыт, который накоплен нашими коллегами в Волгограде, во многих других городах России и за её пределами. Это наш совместный опыт, наша «коллективная форма» в том смысле, что мы принадлежим одной научной школе. И, на мой взгляд, это верный путь.

## 4.2. ИНТЕРВЬЮ С Б. Д. ЭЛЬКОНИНЫМ\*



*Борис Данилович ЭЛЬКОНИН*

Доктор психологических наук, профессор.

Зав. лабораторией психологии младшего школьника Психологического института РАО.

Президент Международной ассоциации «Развивающее обучение».

Главный редактор журнала «Культурно-историческая психология».

Профессор магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» в МГППУ.

---

– *Расскажите, Борис Данилович, какие этапы Вашей жизни и профессиональной деятельности связаны с Василием Васильевичем?*

– На 4-м курсе психфака МГУ я, будучи уже давно знаком с Василием Васильевичем неформально, слушал его спецкурс, который назывался «Теория учебной деятельности». Мы, студенты, конечно, Василия Васильевича очень уважали. Лекция хороша тогда, когда у лектора или профессора есть «высшие психические функции», т. е. когда он говорит и в это же время думает. Это притягивает, становишься вовлеченным в это действие. Василий Васильевич ни в одном своем высказывании не был «граммофоном», он никогда не транслировал, а всегда думал, глядя на человека.

В 1972 году, уже после окончания университета, я стал сотрудником в его лаборатории. В этой лаборатории я проработал до 1990 года, потом ушел в докторантуру.

В том году, когда Василий Васильевич скончался, за месяц до того, я у него был, он тогда был вице-президентом Российской академии образования. Я просто пришел поговорить к нему без каких-

---

\* Интервьюеры – Мария Лустина и Ксения Липартелиани, выпускники магистерской программы «Школьная психология» ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



то служебных вопросов. Поговорили о его планах (их было множество), о моих планах, выпили по рюмке. Я с ним «нос к носу» общался более 18 лет, и выбрать что-то более запоминающееся мне трудно. Мы с ним часто спорили, и он ругался, я ведь не был никогда «учеником», но всегда старался понимать способ мышления... Давыдовского мышления.

Мы с ним очень хорошо проводили время на съезде психологов в Тбилиси, это был 1971 год. Василий Васильевич был мне как наставник, от слова «ставить», «установить», т. е. тот, кто делает тебе позвончик и его «раскачивает», т. е. вводит тебя в «пробное» пространство.

*– Борис Данилович, Вы сказали, что были давно знакомы с Василием Васильевичем неформально, могли бы Вы поделиться с нами этой историей знакомства?*

– Первое мое яркое воспоминание связано с празднованием на нашей квартире с коридорной системой в 1964 году 60-летия Даниила Борисовича. В первый день пришло условно «второе поколение» выготскианцев: Петр Яковлевич Гальперин, Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Владимирович Запорожец... Друзья. А во второй день – лаборатория Василия Васильевича. В 1962-м Даниил Борисович передал Лабораторию психологии младшего школьника Василию Васильевичу. И пришли люди в таком составе: Яков Александрович Пономарев, у него были первые работы по внутреннему плану действия, но мало кто сейчас знает эти работы по творческому мышлению; Лада Иосифовна Айдарова, она начинала изучение языка; Аэлита Капитоновна Маркова, Евгений Евгеньевич Шулушко.

*– Какие свои профессиональные черты Вы бы связали с именем Василия Васильевича?*

– Азарт. Одним словом, он был азартным и в то же время предельно систематическим человеком. А я – только азартный (*смеется*).

*– Каким Василий Васильевич был в жизни, когда общался со своими коллегами, друзьями? Как Вам кажется, что он ценил в людях больше всего?*

– Я вам скажу его любимое слово из того, что он мне говорил. Он иногда говорил о тех, кто ему не нравился: «Боря, это мрачный тип!». Он мрачность не любил, а свет, такую удасть, причем не удасть Стеньки Разина. Азарт любил как естественность мышления, естественность веселья, также и естественность страдания (ему много приходилось страдать). Он любил естественность, а вот натянутую мрачность не любил.

– *Какие идеи и взгляды Василия Васильевича стали для Вас особенно ценными?*

– Проба, общество, содействие. Все основные идеи – учебная задача, моделирование, – положенные в основание учебной деятельности. Василий Васильевич был человеком свободы, вот это был его вектор. Свободы, но не воли. Вместе с этим он был человек предельной строгости, прежде всего в тексте. Первое, что бросается в глаза в его работах, – это строгость текста. Он долгое время был редактором журнала «Доклады АПН РСФСР». Он говорил о строгости следования и, главное, в учебной деятельности – о пробе, я цитирую: «Нет проб и ошибок, а есть проба», т. е. преобразование, эскиз преобразования.

Он очень уважал учителей, он был прямым учеником П.Я. Гальперина и все время с ним спорил. Спорил, любя его страстно и уважая. Он уважал его в натуре, т. е. не искусно. А еще его отличала искренняя веселость. С одной стороны, строжайшее уважение, а с другой – не подростковый, а осмысленный напор.

Владимир Петрович Зинченко говорил, что Давыдов – тот редкий человек, который занимается тем, что сам умеет. По университетским годам вспоминал (они были в одной группе): он знал по себе, что такое учебная деятельность и что такое проба.

– *Как, на Ваш взгляд, отнесся бы Василий Васильевич к современным реформам в школьном и высшем образовании?*

– Я что-то не вижу реформ (*смеется*). К той реформе, к днепровской, которой он был соавтором, он относился хорошо. В 1992 году была игра в Сочи, в лагере «Ласточка», он всю нашу команду туда вывез, мы там готовили психологические основания реформы. В чем состоит сейчас реформа? Я могу сказать, что к слову «метапредметность» он, как и я, отнесся бы с отвращением. Вместе с тем он хорошо относился к Юрию Громыко, для которого это было ключевое слово. К слову «деятельность» он относился очень ответственно (чего можно было бы пожелать нашим современникам).

– *Если бы у Вас сейчас была возможность обсудить с ним современное состояние развития теории учебной деятельности, то какая бы это была проблема?*

– Условия инициации собственного действия (ученика) в образовании. Надо думать о *его* действии, инициировать его собственные действия; когда же они заменяются и замещаются учительскими, то это уже не проба. И тут есть интрига. Посредник, учитель должен уметь инициировать не повторение его «правильного» действия учеником, а построение своего собственного действия. Вот это первое, что я бы с ним обсуждал.

### 4.3. ИНТЕРВЬЮ С В. А. ГУРУЖАПОВЫМ\*



*Виктор Александрович  
ГУРУЖАПОВ*

Доктор психологических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Специалист в области теории и практики развивающего обучения, психологии искусства и музейной педагогики, проектирования и экспертизы образовательных систем.

Руководитель магистерских программ «Психология и педагогика воспитания учащихся» (реализуется МГППУ совместно с Первым Римским университетом) и «Психология и педагогика индивидуализации образования младших школьников».

---

– *Расскажите, Виктор Александрович, как Вы познакомились с Василием Васильевичем Давыдовым?*

– Сначала я познакомился с Давыдовым заочно. Начало моей истории относится к 1974 году, когда я в Улан-Удэ начал эксперимент по апробации программы развивающего обучения по изобразительному искусству для младших школьников. Автором программы был мой учитель – Юрий Александрович Полуянов, который незадолго до этого, в 1973 году, пришел в лабораторию В. В. Давыдова и начал исследования проблем развивающего обучения младших школьников на занятиях изобразительным искусством. Он настоятельно посоветовал мне прочесть книгу Давыдова «Виды обобщения в обучении». Я ее читал и конспектировал полгода в местной библиотеке. А когда прочел, то понял, что изменился: стал смотреть на образование и вообще на общественные явления с точки зрения соотношения разумного и рассудочного начал в человеке. В 1976 году я поступил на психологический факультет МГУ и при-

---

\* Интервьюеры – Сергей Неволько, Жанна Рахимова, Юлия Сивукова, Елена Шипилова, магистранты программы «Школьная психология» ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ехал в Москву. Тогда и познакомился с Василием Васильевичем лично. Одновременно с учебой стал помогать Ю. А. Полуянову в его работе в лаборатории.

– *Какие встречи, события, связанные с Давыдовым, были для Вас наиболее важными?*

– Есть два важных события, думаю, не только для меня, но для многих моих коллег. Первое – заседания Лаборатории психологии младших школьников, которые вел Василий Васильевич. Он в то время уже был директором НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (ныне Психологический институт Российской академии образования). И, тем не менее, регулярно проводил заседания лаборатории, на которых обсуждались проблемы развивающего обучения и вообще психологии деятельности. Он соответствовал своей книге – энергичный, напористый, блестящий полемист. Первое время все, что происходило на заседаниях, мне казалось «бестолковостью», через какое-то время вдруг наступало определенное прояснение. Он часто приглашал на обсуждение разных специалистов, даже тех, с кем расходился в теоретических взглядах на природу обучения и развития. Сейчас я понимаю, как мне повезло. Это был огромный интеллектуальный опыт.

Второе – это методологический семинар, который В.В. Давыдов организовал вместе с Владимиром Петровичем Зинченко в институте. Большая аудитория на Моховой была забита, люди сидели на ступеньках. Представляете, кто там выступал! Эвальд Васильевич Ильенков, Мераб Константинович Мамардашвили, Владимир Соломонович Библер, Владислав Александрович Лекторский, Георгий Петрович Щедровицкий, Феликс Трофимович Михайлов, Лев Николаевич Гумилев. Выступали многие известные ученые, деятели искусства и культуры – всех я сейчас с ходу и не вспомню. Ну, конечно, и Владимир Петрович Зинченко, и Василий Васильевич Давыдов. Никогда больше мне не приходилось участвовать в подобных интеллектуальных пиршествах.

Там я узнал Василия Васильевича как мастера пауз и интонаций. Знаете, это было что-то! Я был занудой в те времена (*смеется*), сейчас уже не зануда. Не знаю, хорошо это или плохо? Может, надо было оставаться занудой. Я умел конспектировать лекции и доклады почти дословно, очень быстро умел писать. Это была не стенография, а вот так, просто быстро писал... Доклад Василия Васильевича произвел на меня просто колоссальное впечатление, столько новых смыслов для меня открылось. Пришел домой вечером, чи-

таю, чувствую: это мне знакомо, где-то это было уже написано, в разных местах. Я был потрясен. Поделится этим с Генриеттой Глебовной Микулиной, соавтором Давыдова в разработке курса математики в развивающем обучении. Она говорит: «Витя, я уже не первый раз это замечаю, через интонацию Василий Васильевич проникает в какие-то новые смыслы, произнося ту же самую фразу».

В этом плане он, естественно, был не просто ученый, не просто оратор, он был, конечно, артист. Вы знаете: чем больше артист, тем длиннее пауза. Василий Васильевич умел держать паузу. Скажет, задумается, а в это время аудитория переваривает, возможно, какие-то новые для нее смыслы. Как-то Эвальд Васильевич Ильенков, его старший товарищ, даже по этому поводу поиронизировал: «Ну, Вася опять как тенор выступает на сцене».

*– Можете указать на какую-то наиболее важную для Вас особенность образа Василия Васильевича?*

– Одна из важных его способностей – это острое ощущение единства места, времени и действия. Он в этом плане был подлинным человеком классической эпохи, эпохи просвещения. Он четко понимал, что надо делать в конкретное время, в определенном месте. И делал это. Конечно, можно сказать, что это известная мудрость. Не бойся, делай то, что нужно сейчас, а там что будет, то и будет. С точки зрения своей профессиональной деятельности, конечно, это очень важно, но прямо скажу, что не всегда это получается. Наверное, Василий Васильевич потому и выдающийся ученый, выдающийся деятель образования, потому что ему это удавалось в большей мере, чем многим из нас, я имею в виду его последователей, но это не значит, что он один был такой. Я его обычно сравниваю с Сергеем Королевым, отцом отечественной космонавтики, они чем-то похожи.

Второй очень важный вопрос для меня связан с его жизненной позицией, он все-таки работал очень дотошно, конечно, это было связано с его эпохой, с его возможностью ориентироваться на одну позицию, он был монист. Кстати, из-за этого, вот взять, например, его книгу «Теория развивающего обучения», ее с трудом читает новое поколение, потому что не владеет философией исторического и диалектического материализма, не знает марксистского выражения немецкой классической философии.

Как-то мой отец прислал научно-популярный журнал с интервью Василия Васильевича, в котором я прочел, что в нашей психологии не разработана проблематика воли. С тех пор я отслеживаю

эту тему. Кое-что об этом даже писал в некоторых моих эссе. Для меня это действительно серьезный вопрос, особенно в современной ситуации, в эпоху постмодернизма, когда воля фактически является основополагающим феноменом современной общественной жизни, в том числе и в образовании. Честно говоря, для меня загадка, почему В. В. Давыдов довольно пространно и определенно в одном интервью обозначил проблему воли как важнейшую для развития отечественной науки, тем не менее серьезно ее никогда не рассматривал, не обсуждал. Неужели дело в том, что монизм поздней немецкой классической философии не содержит в себе проблематику воли? Вроде бы нет такого. Кстати, К. Маркс реализовал ее в чисто социологическом аспекте. В философско-методологическом плане проблема воли уже была у Шопенгауэра, у оппонента Гегеля, в его знаменитой книге «Мир как представление и воля», впоследствии у Ницше, а еще у Кьеркегора, у Хайдеггера. У меня есть такое подозрение, что он не хотел этого высказывать мимоходом, одно дело – популярное интервью, а другое – серьезная академическая статья.

Я, как человек уже не той классической эпохи, могу себе позволить это сказать «мимоходом». Я даже думаю, что Василий Васильевич этого, наверное, не одобрил бы. Но, с другой стороны, мы же понимаем, что в постмодернистскую эпоху не одни мы что-то делаем, не одни мы говорим. Да? Места и мысли у всех разные, и надо об этом говорить. Ну, в общем-то, вот такая интересная складывается картина отечественной психологической жизни. Сейчас я должен четко выразить свою позицию. Во времена Василия Васильевича было много сравнимых с ним фигур. Но для меня он всё-таки занимает центральное место, и не только потому, что я общался с ним. Я вижу, что он востребован в своём жестком монизме. Видимо, в его монизме есть что-то особенное, как некий монумент, мимо не пройдешь.

Василий Васильевич постоянно развивается в моих представлениях. Осмысляя его деятельность, творчество, все время достраиваю его образ. У Василия Васильевича есть одно интересное свойство. Сейчас я говорю о нем почти как о живом человеке. Его с нами много лет уже нет, тем не менее мы постоянно обращаемся к нему, даже к тому, о чем он и не говорил. Я слышал выступления многих интересных, эрудированных людей, например М. К. Мамардашвили, В. С. Библера, читаю их труды. Но их образы как-то не претерпевают в моём сознании изменений. Когда мысли изло-

жены в сложном тексте, они в нем застывают. Вообще-то для нас с вами, для психологов, это серьёзная проблема. Я давно замечаю, что то, что человек скажет, и то, что написано, – две большие разницы. В тексте позиция как бы застывает и остается, а в разговоре она живая, за счёт интонации, вот этих вот пауз, которые трудно отобразить в письменном тексте. Может быть, в паузах и интонациях В. В. Давыдова было нечто, что живет в нас до сих пор.

Еще об одном обстоятельстве я должен сказать. В. В. Давыдов придавал большое значение черновой, рутинной работе психолога-исследователя. В этом подходе к делу они были похожи с моим учителем В.А. Полуяновым. Урок изобразительного искусства – это не просто урок, надо очень много подготовить к нему разного методического материала: репродукций, методических пособий, цветной бумаги, красок и т. д., то есть проделать большую черновую работу. Я бы ее и так делал бы по поручению Юрия Александровича. Но В.В. Давыдов придал ей, если так можно выразиться, фундаментальное значение. Я теперь всегда говорю молодым психологам, что не нужно бояться много работать.

*– Есть ли у Вас такие черты профессионала, позиция, которые Вы, так или иначе, связываете с Василием Васильевичем?*

– Знаете, что я очень хорошо запомнил, это было его убеждение, что серьезная психологическая работа, прежде всего в области психологии и образования, возможна там, где есть систематическое образование. Там можно обнаруживать определенные фундаментальные закономерности, и в этой связи, естественно, я стремлюсь участвовать в каких-то проектах, где, так или иначе, есть систематическое обучение, где есть система. Это в значительной мере связано с позицией В.В. Давыдова. Но это не значит, что нет психологии в тех сферах общественной жизни, где систематического образования нет. Тем не менее там есть жесткие закономерности, и там действительно можно много чего обнаружить. Они связаны с теми явлениями, где человек, ну так, очень условно, что-то «высекает» в результате откровений.

Но это уже идет не от В.В. Давыдова, это несколько иные сферы, но, тем не менее, я всегда стараюсь, по крайней мере, для себя разграничивать, где развитие происходит в результате систематического обучения, а где, условно говоря, вмешиваются судьбоносные моменты нашей жизни. И естественно, если говорить о социальном значении разума или его конкретного выражения в различных формах теоретического отношения к действительности, то тео-



ретическое отношение необходимо именно в судьбоносные моменты. В эти моменты, когда нельзя действовать по правилам, по инструкции, по старому опыту, а нужно усилиями своего мышления, воображения и воли принять ответственное решение, исходя из драмы человеческих отношений, реальных общественных процессов.

Рассматривая проблемы обучения, я всегда стараюсь понять, как те или иные феномены встраиваются в общую систему образования. Как это встраивается в общую траекторию психического развития человека. И это идет от В. В. Давыдова. Другое дело, что не всегда получается.

*– Какие высказывания Василия Васильевича (его теоретические идеи, жизненные позиции) стали для Вас особенно ценными, в каких обстоятельствах жизни Вы обращались к ним, вспоминали о них?*

– Я бы не хотел сейчас говорить о его теоретических идеях, они и так очень хорошо известны, зачем их интерпретировать, а вот жизненные позиции очень важны. Он очень ценил живые дружеские и профессиональные связи; естественно, он постоянно их поддерживал. Например, это для всех было удивительным, Василий Васильевич не владел иностранными языками, хотя неплохо понимал, читал по-немецки. Тем не менее много международных связей отечественных психологов с зарубежными коллегами возникли именно через него – это удивительно... Вот у нас в Московском городском психолого-педагогическом университете есть аудитория В.В. Давыдова, и там на стендах много фотографий, где он с иностранными профессорами: японцем Кийоши Аmano, с итальянкой Марией Сереной Веджетти, американцами Жаком Карпеем, Майклом Коулом, Джеймсом Верчем. Однажды после заседания я провожал Василия Васильевича, и он мне сказал: «Как хорошо, что ты постоянно поддерживаешь связи с Юрием Александровичем\*». Я в те времена уже в Третьяковской галерее работал, но поддерживал дружеские и профессиональные отношения с Полуяновым и вообще со всей командой развивающего обучения. И дальше он бросил сакральную фразу, я ее в первый раз публично озвучу. Он сказал: «Я вообще-то мог бы развивать свои идеи независимо от Даниила Борисовича Эльконина, и на это есть основания, но я начинал с ним, он много сделал, поэтому я всегда буду утверждать, что это наша система, дидактическая система Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, и он должен быть на первом месте». Это очень важный был для

---

\* Юрий Александрович Полуянов.

меня момент, эта его позиция, хотя, по сути, он существенно отличался и от Даниила Борисовича и расходился со своим первым учителем П. Я. Гальпериним. Но что интересно, он никогда их практически не критиковал. Только в одной своей статье (потом эта статья вошла в его книгу «Виды обобщения в обучении») он серьезно критиковал Петра Яковлевича и Даниила Борисовича относительно их взглядов на основания исследования мышления у Жана Пиаже. П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин тогда высказали мысль о том, что зря Ж. Пиаже в качестве основания для исследования мышления взял логику. Они считали, что основой психологии мышления являются чувства отношений. И Василий Васильевич им возразил. Пиаже прав, что он взял в качестве исходного основания для построения своей теории развития мышления логику, потому что в логике отражаются существенные свойства осмысления окружающей действительности, независимо от субъективного взгляда. А чувства отношений – они всегда ситуативные. В одной ситуации мы чувствуем одно, в другой – другое, мы все разные. Далее он сказал, что Пиаже не прав в том, что ориентировался на формальную логику. Формальная логика – это всего лишь часть осмысления всеобщих отношений окружающего мира. Ориентироваться надо на диалектическую логику – более полную, отражающую исторический взгляд человечества на окружающую действительность. Я об этом прочитал еще в 1974 году, и что интересно, с тех пор Василий Васильевич никогда публично не высказывал эти критические замечания в адрес своих учителей. Он как-то на заседаниях в лаборатории и один раз на конференции в Набережных Челнах, в узком кругу высказал сожаление – в третий раз в моем присутствии, что все-таки он зря когда-то ушел от Петра Яковлевича, хотя у них были определенные расхождения. Он говорил, что надо было оставаться работать с ним и продолжать дискутировать, может быть, тогда и ситуация в нашей психологической науке изменилась бы. Для него важно было, что ты можешь критиковать своих учителей, когда ты работаешь непосредственно с ними. Поэтому он отмечал те основания, на которые может опереться, и умалчивал об основаниях, которые он считал ошибочными. Вообще для меня это проблема. Потому что история европейской интеллектуальной мысли, начиная с Нового времени, основана на критике предшествующих идей. Теория автора всегда основана на критике своих учителей. Для меня этот вопрос очень серьезный, поскольку он одновременно и ценностный вопрос.

Василий Васильевич в общении с коллегами, друзьями, учениками, старшими товарищами ценил верность. Еще, что очень важно, он не был никогда злопамятным, хотя ему много и серьезно могли наговорить, и он мог возмутиться, поругаться, но потом отходил. Он отходчив был. Все мы обижаемся временами, я уж не говорю о том, что некоторые наши соотечественники обижаются на Родину. Как можно обижаться на Родину? Родину, как и родителей, ты не выбираешь. Поэтому чего обижаться-то? Какая есть, такая она и есть, так и люби ее, работай на ее благо, на будущее. Хотя Василий Васильевич мог жестко критиковать действительность, но никогда не обижался на Родину.

*– Расскажите, Виктор Александрович, на кого из своих современников был больше похож Давыдов или с кем он был наиболее близок по научному мировоззрению?*

– Из тех людей, кто на него похож по научному мировоззрению, у меня остался в памяти Эвальд Васильевич Ильенков – известный наш философ. Василий Васильевич в значительной мере опирался на его позиции. Знаете, у Эвальда Васильевича была трагическая жизнь. Он не выдерживал давления социальной ситуации, когда его гуманистический монистический взгляд никак не соответствовал действительности. Он, возможно, не чувствовал в себе силы или не знал, как эту действительность преобразовать. А Василий Васильевич ее преобразовал в образовании и тем самым оправдал и теоретическую позицию, и жизнь старшего друга.

Вот что интересно: через реакцию Эвальда Васильевича я воспринимаю и образ Василия Васильевича. Когда Давыдов первый раз серьезно заболел, у него был инсульт, Э. В. Ильенков очень переживал. Ю. А. Полуянов решил вывести его за город на дачу к своим друзьям, чтобы он немного расслабился. Там у Эвальда Васильевича время от времени прорывалось: «Вася, Вася, ох, что будет с тобой, Вася, Вася». Мне иногда кажется, что в этот момент Ильенков спас Давыдова. Василий Васильевич выздоровел. Полагаю, что они ощущали свое родство.

*– Василий Васильевич занимался многим в своей жизни: он был редактором, преподавателем, директором, организатором науки, философом и теоретиком, а также практиком. Расскажите об этом, пожалуйста.*

– Да, Василий Васильевич занимался многим. Сейчас вообще такая ситуация, мы все занимаемся многим. Мне кажется, что это был хороший урок, я тоже время от времени выполняю редактор-

ские обязанности, не только преподавательские. Скажу, что редактировать полезно, учишься писать. Я не знаю, каким он был редактором, но говорят, что блестящим.

Понятно, он был организатором науки. Вот это был организатор от Бога. То, что он был философом, теоретиком – об этом много написано. Он чувствовал теоретический смысл практической работы, отсюда его особое ощущение единства теории и практики.

Вспоминаю такой случай на конференции в Набережных Челнах. Я сделал небольшой доклад по предметной диагностике теоретического мышления у младших школьников. Он внимательно слушал, задавал вопросы, а потом, уже после заседания, говорит: «Слушай, Виктор, каждая серьезная тема в курсе математики должна быть обеспечена своей предметной диагностикой развития у учащихся основ теоретического мышления. Ты представляешь, какая грандиозная перед нами стоит задача? Это задача одновременно и научная, и практическая. Приезжай ко мне в Академию, мы с тобой поговорим». Я приехал, он мне рассказал о своем плане – книге по диагностике учебной деятельности. Именно в аспекте предметной диагностики основ теоретического мышления. Но этот проект он уже не смог осуществить.

Он очень любил ходить на уроки, чаще молчал, осмысливал. Реальность практики была основанием его теоретических размышлений. Он часто повторял, что наши исследования будут иметь смысл только в том случае, если их результаты станут основанием каждодневной работы учителя.

– *А как Давыдов относился к карьере?*

– Он считал, что нельзя долго задерживаться в своем профессиональном состоянии, это «недоразвитие». Надо двигаться вперед. Спокойно относился к карьерному росту своих учеников. Вообще он считал, что это нормально. Человек хочет расти. Если в данной организации нет подходящей работы, то надо найти другое место. Он и не стремился держать всех вокруг себя. Когда я перешел работать в Третьяковскую галерею – старшим научным сотрудником, он отнесся к этому вполне благосклонно. Я тогда поступил в отдел музейной педагогики. Но при этом он невзначай мне сказал: «В музее нет систематического образования, потому там нельзя заниматься серьезной наукой». Он был скептик в этом плане, и он был прав, музей не призван давать систематическое образование своим посетителям. Музей – элемент художественной жизни. Поэтому я старался не порывать с фундаментальной психологиче-

ской наукой, постоянно участвовал в конференциях по проблемам развивающего обучения.

*– Как, на Ваш взгляд, отнесся бы Василий Васильевич к современным реформам в школьном и высшем образовании? Что бы он приветствовал в первую очередь, о чем бы больше всего беспокоился и от чего бы предостерегал современных реформаторов?*

– Некоторые из последователей Василия Васильевича сейчас к реформам современного образования относятся критически, я бы даже сказал, злобно. Трудно сказать, как бы он отнёсся. Вообще он был человеком очень вспыльчивым, но в нужные моменты умел проявлять чудеса политкорректности. Начнём с ФГОС. ФГОС общего образования фактически положили начало реформированию всей системы начального образования на основе идей В. В. Давыдова. Может и плохо, что не ученики В. В. Давыдова участвовали в разработке ФГОСа, а коллеги, которые опирались на сумму исследований в отечественной психологии и педагогике и выдвинули эту идею о предметных, метапредметных и личностных образовательных результатах. Идею об образовательных достижениях через овладение универсальными учебными действиями они связывали с более широким научным контекстом, конечно, соотносили с деятельностным подходом. Поэтому могу предположить, что, по крайней мере, с ходу он это не отверг бы. Другое дело, что формулировки, конечно, его, наверное, мало бы удовлетворили, он бы более тщательно работал с формулировками. Если бы он был жив в то время, когда это разрабатывалось, он бы своим влиянием существенно изменил эту редакцию ФГОС. Так можно предположить.

Что касается высшего образования, здесь сложнее. В моём присутствии он только один раз высказался, как надо строить высшее образование. Он говорил о том, что в вузе преподаватель должен учить студентов тому, что умеет делать сам. Хирург умеет оперировать – вот он должен учить этому. Нельзя, чтобы тот, кто сам этого делать не умеет, преподавал соответствующие дисциплины. Если говорить о принципах организации современного образования, особенно на уровне магистратуры, то она так и построена фактически. Магистратура узко направлена, и в ней формируют соответствующие компетенции специалисты, которые сами занимаются конкретным делом. Есть требование: руководитель магистерской программы должен быть специалистом в этой сфере. И один из критериев – у него должны быть «ВАКовские» публикации по данной проблеме и т. д. ... Я думаю, что в целом он бы вполне мог поддержать

это направление, естественно, критикуя по сути дела, т. е. не отвергал бы с ходу. Думаю, что у ряда коллег будет свой взгляд на этот счёт, но это моё видение. От чего бы он предостерег современных реформаторов? Знаете, он был не из тех, кто предостерегал бы, он вообще никогда ни от чего не предостерегал. Я, честно говоря, не помню случаев, чтобы он кого-то предостерегал. Он всегда что-либо предлагал, или, если не мог предложить, говорил: «Делай, может что-то получится». Это очень важно.

*– Если бы у Вас сейчас была возможность обсуждать современное состояние развития теории учебной деятельности, то по какой проблеме Вы бы хотели с ним проконсультироваться? На какой вопрос хотели бы получить ответ?*

– Вы знаете, как ни странно, хотя вы и молчите, я ощущаю, что на самом деле я с вами беседую. Тем более, здесь как-то незримо присутствует и Василий Васильевич. Я уже об этом говорил: это, конечно, проблема воли. Что такое воля в учебной деятельности, что такое волевое действие? С моей точки зрения, это важнейший вопрос и для нашей психологии, прежде всего, для теории деятельности, для культурно-исторической психологии. В современной ситуации, в так называемую в постмодернистскую эпоху, воля является фактически стержневым элементом всей нашей общественной жизни. Кто-то может проявить волю, а кто-то не может, впадает в различного рода иллюзии, в злобу. Злоба – это не есть проявление воли, воля – это есть то, что выражено в твёрдости позиции, воля – не в критиканстве, ещё раз обращаю внимание, а в твёрдости позиции. И далее: воля реализуется не в словах, а в действии, отсюда очень важный момент воли – говорить, что думаешь, и делать, что говоришь. Так вот, не случилось у меня с Василием Васильевичем обсудить проблему воли. Пообсуждать хотелось бы, а консультироваться – нет. Невозможно проконсультироваться. Пообсуждать можно в воображении. Но в воображении нельзя у человека проконсультироваться, потому что нужно получить конкретный ответ, а кто его даст? Понимаете, вот в этом чисто психологическая тонкость, в воображении можно иметь собеседника, а консультанта нет в воображении. Он может быть только здесь, рядом, перед тобой, он тебе что-то конкретно советует. Ну разве только в мистическом плане? Но это уже другое. Хотя, я думаю, это возможно. Мой коллега, красноярский профессор, Виктор Георгиевич Васильев, думаю, не обидится на меня, если я расскажу мистический случай, который с ним произошёл четыре года назад. Вызы-

вает его к себе ректор Сибирского федерального университета и говорит: «Виктор Георгиевич, давайте наберём студентов-бакалавров, будущих учителей начальной школы по технологии развивающего обучения». Виктор Георгиевич не хотел этим заниматься и попросил денёк на размышление, с твёрдым намерением прийти и отказать. И ночью ему приснилось, что он попал на небо, там его встречает В. В. Давыдов и спрашивает: «Виктор, что ты сделал для развивающего обучения?». Виктор Георгиевич проснулся, пошёл к ректору и согласился. В этом году он уже подготовил первый выпуск учителей начальных классов для работы по технологии развивающего обучения, вот так вот. Ну, здесь трудно сказать, была ли это консультация...

#### 4.4. ИНТЕРВЬЮ С В.С. ЛАЗАРЕВЫМ\*



*Валерий Семенович ЛАЗАРЕВ*

Доктор психологических наук, профессор.

Академик РАО.

Главный научный сотрудник Психологического института РАО.

Ведущий специалист в области стратегии развития образования и психологии управления.

---

*– Расскажите, Валерий Семенович, какие этапы, события Вашей жизни и профессиональной деятельности связаны с именем Василия Васильевича?*

– С Василием Васильевичем связаны более 40 лет моей жизни. Я пришел работать в Институт общей и педагогической психологии АПН СССР в 1975 году. В. В. Давыдов в то время был его директором. По образованию я не был психологом. Вуз я закончил по спе-

\* Интервьюеры – Виктория Морозова, Алина Орлова – магистранты ФГБОУ ВО «ВГСПУ».



циальности «Автоматика и вычислительная техника». Три года по окончании вуза отработал в конструкторском бюро, занимавшемся разработкой и внедрением автоматизированных систем управления, и понял, что автоматизировать беспорядок – только его усилить. Проблема не в том, чтобы машина считала за человека, а чтобы человек лучше думал. Я пришел в психологический институт с дурацкой (как я потом понял) идеей разработать математическую модель человека. К этому времени такие модели уже создавались. В частности, была модель, разработанная Саймоном (будущим Нобелевским лауреатом) и Марчем. Свою модель разработал знаменитый в то время академик Амосов.

Я, как и многие люди с естественно-математическим образованием, имел упрощенное представление о психологии и не знал философии. Я был уверен, что математика – царица всех наук. Мне повезло попасть на работу в давыдовский институт, потому что именно в это время там создавался отдел прикладных проблем, в который набирали людей разных специальностей с идеей реализации комплексных практико-ориентированных проектов. Предполагалось, что этот отдел будет работать над реальными проектами по заказам и зарабатывать на этом деньги. Я попал в этот отдел и через некоторое время стал руководить крупным проектом по управленческой тематике. В. В. Давыдов как директор института интересовался ходом реализации проекта, и мы стали встречаться у него в кабинете. Поскольку меня интересовала проблема развития мышления руководителей, я начал читать работы Давыдова и его теорию развивающего обучения. Мне захотелось применить его идеи для обучения управленцев. В. В. Давыдова тоже заинтересовала эта идея, и он стал поощрять меня в моих продвижениях. Участвуя в семинарах В. В. Давыдова, на которых обсуждались проблемы практической реализации системы развивающего обучения в школах, я обнаружил, что вне поля внимания остаются важнейшие вопросы, без ответа на которые нельзя рассчитывать на то, что система развивающего обучения будет внедряться не только в экспериментальных школах. Я сформулировал свою мысль для В. В. Давыдова примерно так: «Не может быть внедрена система развивающего обучения в неразвивающейся школе. Ваша система развивающая, но не развивающаяся. Невозможно ее мгновенно взять и сделать, ее нужно выращивать, а выращивание – это длительный процесс. Это процесс выращивания новой организации». Ситуация была примерно такой, как если бы проектировали здание, но никто не задумы-

вался, как его будут строить. В это время в менеджменте была разработана концепция организационного развития, я рассказал о ней В.В. Давыдову, ему это показалось интересным, и он сказал: «Ну ты этим и занимайся». Но дальше произошли события, которые на многие годы остановили начатые исследования. В 1983 году «доброжелатели», реализовав «хитроумный план», добились исключения В. В. Давыдова из рядов КПСС и снятия с должности директора института. Лаборатории его учеников и последователей закрыли, в том числе и мою. Мы пошли по миру, разошлись по разным организациям. В. В. Давыдов стал работать старшим научным сотрудником в Институте дошкольного воспитания, а я до начала 1990-х годов ходил по разным организациям. Но встречаясь с В. В. Давыдовым уже на нейтральной территории, мы продолжали обсуждать проблемы развивающего образования. Все проблемы, которые сегодня обсуждаются, и тогда обсуждали, но только в узком кругу, поскольку рядом с ним осталось не так много людей.

После известных событий с распадом СССР ситуация существенно изменилась. В 1991 году я стал советником министра образования, В. В. Давыдов – вице-президентом Российской академии образования, созданной на базе бывшей АПН СССР. Потом мне предложили стать директором Института управления образованием РАО, и мы стали заниматься проблемами управления развитием образовательных систем, прежде всего школ. Я занимался этим вплоть до 1998 года. Но после смерти Давыдова я сразу же подал заявление об увольнении, поскольку мне надоело «директорствовать». При жизни В.В. Давыдова я несколько раз собирался подать заявление об уходе с директорского поста, поскольку было слишком много рутины, но он всякий раз говорил, что ему в его кресле еще хуже, однако нужно терпеть ради дела.

После увольнения я года три занимался свободным творчеством, а потом мне предложили стать директором вновь создаваемого Института инновационной деятельности в образовании РАО. В институте мы стали разрабатывать проблематику системного развития образовательных организаций, ориентируясь на создание технологий внедрения систем развивающего обучения. Параллельно с этим я стал разрабатывать идею внедрения в школе проектной деятельности как формы развивающего обучения.

Система развивающего обучения хорошо разработана для начальной школы, но для средней школы она мало разработана и, к сожалению, существенного продвижения в этом направлении не

видно. В.В. Давыдов в своей периодизации психического развития в качестве основного новообразования подросткового возраста выделил практическое сознание. Но оно не формируется в познавательной деятельности, а система развивающего обучения предполагает, что учебная деятельность строится в форме квазиисследования. Тогда возникает вопрос: означает ли это, что практическое сознание должно развиваться вне школы, и школа в этом участвовать не будет? Я полагаю, что проектная деятельность должна стать формой развивающего обучения, по крайней мере, в средней и старшей школе.

Вот так, по сути дела, вся моя творческая жизнь связана с именем В.В. Давыдова и служением этой научной школе, школе Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

*– Есть ли у Вас такие черты профессионала, которые Вы, так или иначе, связываете с Василием Васильевичем? Какие это черты, жизненные позиции, отношение к работе?*

– Конечно, это свобода. Я человек, который ценит больше всего свободу, свободный человек, как совершенно правильно писал Э.В. Ильенков, это человек, действующий с пониманием сути дела. У Гегеля есть различие: воля чувствующая, воля должностующая и воля мыслящая; мыслящая воля и есть свобода. Я стремлюсь к свободе, т. е. диктат ко мне, так же как и к Василию Васильевичу, неприменим.

Второе – это умение служить делу, не заботиться о чинах, они придут сами. У меня есть статья «Феномен личности В.В. Давыдова с позиции давыдовской концепции личности», там я писал об основных чертах личности Давыдова и, как он, стараюсь следовать этой концепции, это естественный способ жизни.

*– Какие высказывания Василия Васильевича (его теоретические идеи, жизненные позиции) стали для Вас особо ценными, в каких обстоятельствах Вашей жизни Вы обращались к ним?*

– Здесь же не в высказываниях дело, а в идеях, которые изложены в книгах В. В. Давыдова, в его статьях. Высказывания сами по себе ровным счетом ничего не значат. Важна идея радикальной перестройки системы образования, которую В.В. Давыдов сформулировал в 1960-х годах. На мой взгляд, книга В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» – самая революционная книга в мире. Ко 2-му изданию этой книги я по просьбе жены и сподвижницы В. В. Давыдова Люции Васильевны Берцфаи написал предисловие. Там я изложил ключевые идеи, которые мне особо нравятся. Смысл об-

разования в том, чтобы оно создало условия для полноценного развития ребенка в разные возрастные периоды. Современное образование не создает эти условия, вредит развитию мышления ребенка, эмпирическое мышление развивается только до 10–12 лет, а дальше расширяется объем знаний, а тип мышления остается неизменным. Поэтому главная идея В. В. Давыдова – это то, что образование нужно перестраивать на деятельностной основе. Для меня важно следовать принципу «Всякая теория мертва, если она не развивается». Поэтому в любой теории нужно находить проблемы и эти проблемы разрабатывать и решать.

*– Василий Васильевич занимался многим в своей жизни. Он был редактором, преподавателем, лектором, организатором науки, философом и теоретиком, практиком. Расскажите, пожалуйста, об этих сторонах его деятельности, где Вам посчастливилось с ним сотрудничать.*

– Мы с ним сотрудничали везде, в каждой сфере, которые вы перечислили. Редактором он был недолго, по необходимости; был лектором, мы с ним участвовали в нескольких семинарах, которые он проводил, я выступал с лекциями. Заниматься философией серьезно я начал именно благодаря Василию Васильевичу. Когда я пришел работать в его институт и стал ходить на знаменитые в то время давыдовские семинары (они проходили по четвергам раз в две недели), то обнаружил, что многого не знаю и не понимаю. В относительно небольшой аудитории собирались триста и более человек. Многие сидели на ступеньках, люди приезжали из других городов именно для того, чтобы попасть на этот семинар. Это было нечто выдающееся, Давыдовские четверги, они были легендарны. Там выступали блестящие люди, причем все занимали разные позиции, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили и Г. П. Щедровицкий, Ф. Т. Михайлов, В. П. Зинченко, сам В. В. Давыдов и др. Они все дружили, учились все вместе на философском факультете, но у всех были свои позиции. Чтобы их понимать, мне пришлось заниматься изучением философии. Я начал самообразовываться. Строил план на каждый год, ходил на лекции в МГУ, стал разбираться в теории учебной деятельности. Я каждый год себе планировал, кого я изучаю из философов. Василий Васильевич вообще считал, что быть психологом-теоретиком, не зная философии, невозможно. Серьезно заниматься психологией без философии вообще нельзя.

*– Каким Василий Васильевич был в повседневном общении с коллегами, с друзьями, учениками? Как Вам кажется, что он ценил в людях больше всего?*

– Ценил в людях преданность делу и надежность. Он знал, на кого можно положиться и кто не подведет. Общался по-разному с разными людьми – с коллегами, друзьями, учениками, чиновниками, недоброжелателями, носителями других научных взглядов. В его институте была сложная атмосфера, не все разделяли его идеи, большая часть вообще не разделяла идеи давыдовские и культурно-исторической психологии. В. В. Давыдов со всеми дискутировал, спорил, но даже мысли быть не могло, чтобы он какого-то человека уволил из-за того, что тот не разделял его взглядов.

Он был очень разным в зависимости от ситуации. Вообще, как человек, он был необыкновенно привлекательным. Где был Давыдов, там сразу оказывался центр всего. Всё крутилось вокруг него. У него был блестящий русский язык и какая-то особенная душевность. Он был одновременно и жесткий человек, когда касалось дела, но необыкновенно привлекательный. Что определяло его привлекательность, я не могу сказать. Конечно, он был умный, и все было при нем, но не этим всё объясняется. Что-то в нем было такое, что каждый человек понимал, что это что-то великое, большое.

*– Как, на Ваш взгляд, отнесся бы Василий Васильевич к современным реформам в школьном и высшем образовании? Что бы он приветствовал в первую очередь, о чем бы больше всего беспокоился, от чего бы предостерегал современных реформаторов?*

– Тут трудно мне сказать. Он, наверное, с одной стороны, должен был бы приветствовать принятие нового стандарта, т. е. стандарт школьного образования построен на давыдовских идеях. До пятидесятой страницы, где излагаются основные принципы так называемого деятельностного подхода к образованию школьников, формирования умения учиться. Провозглашена необходимость формирования разных умений. Он бы принял, но сказал бы, что много чепухи.

Когда читаешь новые стандарты, думаешь: сколько мусора написано, сколько глупостей. Сама идея правильная, но реализована очень плохо, поэтому саму идею он бы поддержал, но вряд ли поддержал стандарт в том виде, в котором он сегодня существует.

Что касается высшего образования, то, думаю, никогда бы он не согласился с формулировками «компетентность», «некомпетентность». Те, кто создавал компетентностный подход, сами говорили, что основывались на деятельностном подходе, т. е. на идеях П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и всех остальных, но слова другие.

Раньше называли «знания», теперь «когнитивная компетентность». Раньше назывались «умения», теперь «компетенции». Слова меняются, а смысл остается тем же самым. Как была в основе

подготовки специалистов лекционная форма обучения, так и осталась, а через лекции, т. е. через глаза и уши, никакого специалиста подготовить невозможно. Чтобы научиться плавать, нужно плавать. Чтобы научиться играть в шахматы, нужно играть в шахматы. Чтобы стать преподавателем, нужно учиться реальным действиям преподавателей, и именно это должно быть на занятиях.

Замену «словесов» он бы не приветствовал, а замену технологий, которые необходимы для реализации компетенций, он бы, конечно, приветствовал. Но пока что-то не видно нигде, чтобы реально изменилось это наше высшее образование. Поэтому здесь приветствовать нечего. Он был бы огорчен тем, что этот стандарт не внедряется и не может быть внедрен.

Я написал статью для журнала «Педагогика», называлась она «ФГОС общего образования: блеск деклараций, нищета реализации». Редактор журнала заменил «нищету» на «ограниченность». Но суть осталось прежней. В статье я показал, что стандарт в принципе не может быть реализован, поскольку не созданы для этого важнейшие условия. Этому можно только огорчаться, и В.В. Давыдов бы огорчился.

Реализация стандартов требует от педагогов другого мышления, а где его взять, если ни в школе его не формируют, ни в вузе. Одно и то же – заучивание, зубривание, сдача экзаменов и списывание проектов из Интернета. Чтобы научиться думать, нужно думать, но этого тоже недостаточно, т. к. чтобы плавать, нужно плавать, а чтобы хорошо плавать, нужно освоить специальную технику. Так же и с мышлением: чтобы думать хорошо, нужно освоить особые технологии и средства мыслительной работы.

*– Если бы у Вас сейчас была возможность обсуждать современное состояние развития теории учебной деятельности, то по какой проблеме Вы бы хотели с ним проконсультироваться, ответ на какой вопрос хотели бы получить?*

– Я никогда с ним не консультировался и не задавал ему вопросов. При мне была такая история, когда к В. В. Давыдову пришел аспирант и сказал: «В.В., у меня много идей». В. В. ответил: «Мне не нужны твои идеи, у меня своих полный стол, мне твои руки нужны».

Поэтому я приходил к нему с проблемами, которые в его теории существуют. Я ему говорил, что считаю неправильным, не разработанным. Он злился и говорил: «Да, может быть, это не разработано, но об этом сказано там-то и там-то. Ну, и думай, сиди!». Так мы обсуждали, а если он и приглашал обсуждать какую-то пробле-

му, то хотел, чтобы мы высказывались, и мы высказывались по этой проблематике.

Я все время разговариваю и пишу про эти проблемы теории и практики развивающего обучения. Часть из них мы с Василием Васильевичем обсуждали, часть возникла уже после. Проектная деятельность активно развивается, и это мы, безусловно, обсуждали с ним, как и пути ее развития. При переходе к старшим возрастам недостаточно только реализовывать познавательную деятельность. Нужно научить детей осмысливать проблемную ситуацию.

Мы все это с ним обсуждали. Я не ходил к нему консультироваться. Разбирайся, читай, чего консультироваться-то? Приходи с предложениями, идеями. Только тогда это работает. Приходить и спрашивать ответы на вопросы не нужно. Сам ищи ответы на вопросы, а не кланчи, не жди, что он скажет.

#### 4.5. ИНТЕРВЬЮ С К. Н. ПОЛИВАНОВОЙ\*



*Катерина Николаевна  
ПОЛИВАНОВА*

Доктор психологических наук, профессор.

Директор Центра исследований современного детства Института образования НИУ «Высшая школа экономики».

Профессор кафедры возрастной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Работала в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР с 1974 г., в то время, когда В. В. Давыдов руководил Институтом.

С 1988-го по 1993 г. работала старшим научным сотрудником в Лаборатории психологии младшего школьника, которой руководил В.В. Давыдов.

---

\* Интервьюер – Алексей Гонтаренко, магистрант программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» ФГБОУ ВО «МГППУ».



---

– *Расскажите, какие этапы Вашей жизни, Вашей профессиональной деятельности или события связаны с именем Василия Васильевича?*

– Самое главное и, наверное, уникальное в моей жизни то, что я была в классе шестилеток, с которого начиналась знаменитая 91-я школа. Тут, действительно, ситуация совершенно необычная, потому что моя мама, Марина Александровна Поливанова, была первой учительницей, которая работала с Василием Васильевичем Давыдовым. В 1958 году они вместе с Даниилом Борисовичем Элькониным решили, по каким причинам, я не знаю, и вряд ли кто-то знает, организовать класс шестилеток в 91-й школе. Вот я как раз туда попала, и по возрасту, и потому, что мама там работала. Это было мое первое знакомство. Я его, естественно, очень хорошо помню, потому что дома долго обсуждали, отдавать меня в школу с 6 лет или не отдавать. Мама о нем много говорила, называла его «Рыжий Вася» и повторяла «Вася – гений». Вот так дома, за вечерним чаем звучали такие слова. Конечно, в 6 лет у меня были другие интересы, но, тем не менее, высказывание «Вася – гений» уже тогда произвело на меня впечатление.

Из первых впечатлений в школе я очень хорошо помню один эпизод. То ли это был открытый урок, то ли еще что-то, какой-то урок был необычный, и то, что там происходило, немножко демонстрировалось на публику. А Василий Васильевич и Даниил Борисович все время сидели на уроках (я посчитала сейчас, Василию Васильевичу было тогда неполных 30 лет). На этом уроке меня вызвали к доске, надо было разделить на слоги слово «слон». И я как-то поняла, что это слово не очень удобное для деления на слоги. Но подумала, что раз попросили, значит, надо разделить. Я его разделила на СЛ-ОН. И увидела искривленное лицо моей мамы-учительницы и этих двоих мэтров, которые ко мне устремились, чтобы успокоить, потому что, видимо, лицо мамы сразу же отразилось в моих круглых глазах. Это еще было такое человеческое отношение к детям, и, в общем, все это было позитивно. Они были всё время, они были свои в этом классе, и была такая семейная обстановка.

Вот это было самое первое впечатление, и, наверное, я бы об этом не очень сильно вспоминала, если бы потом меня жизнь уже во взрослом состоянии снова не свела с Василием Васильевичем. Я пришла в институт, в котором он был директором. Ситуация была непростая. Я ее тогда совершенно не понимала. Думаю, что он был

не самый политичный человек, поэтому у него там было не совсем все шоколадно-гладко. А вот его лаборатория... Галина Цукерман, Борис Эльконин, аспиранты, которые там были... это была такая совершенно «белая кость» в институте. Мы на них смотрели с придыханием, хотя я-то была в лаборатории Даниила Борисовича Эльконина, тем не менее эта давыдовская лаборатория была особенная...

Вот в конце 1982-го, в 1983 году случилась для Василия Васильевича катастрофа. Я не очень хорошо знаю эту историю, знаю, что ему несколько человек из института нужно было уволить по абсолютно политическим причинам. Он отказался это сделать. Я думаю, что на самом деле это был только повод, может быть, он бы еще подумал дольше, если бы это тянулось, короче говоря, его выгнали из партии, а на тот момент это было очень серьезно. И конечно, он перестал быть директором. Он перешел в Институт дошкольного образования, у него там была лаборатория. А через несколько лет вся ситуация поменялась. Это уже было начало перестройки, он вернулся через некоторое время в институт общей и педагогической психологии.

И вот самый конец 1980-х – начало 1990-х, когда он опять появился в лаборатории, стал директором института. Я работала у него, но еще была его помощником, человеком, который решал больше какие-то организационные вопросы.

Вот и весь пунктир событий-встреч с Давыдовым...

Знаете, я думаю, что мы затёрли слова «уникальный», «особенный» и т. д. Но ведь Давыдов, насколько я знаю, был из простой семьи, но он поступил в Московский университет на философский факультет, на психологическое отделение! Он сделал такую взрывную карьеру! После университета он поступил в аспирантуру к Петру Яковлевичу Гальперину, защитился. Но позже, так сказать, «отходил» от идей Петра Яковлевича, скорее, даже преодолел их в философском смысле слова... Ну, действительно, гений, действительно, совершенно уникальная фигура, и то, что Бог привел с таким человеком просто пообщаться, это был подарок судьбы.

*– В Ваших работах, посвященных проблеме возраста, возрастным кризисам, присутствует понятие «идеальная форма». Можно сказать, что Василий Васильевич был для Вас «идеальной формой» в Вашем становлении как исследователя? Есть ли в Вас такие черты профессионала, которые Вы связываете с Василием Васильевичем? Какие это черты? Может быть, какие-то ценности, отношение к работе?*

– Вы знаете, это было бы теоретически не совсем точно назвать человека, даже в переносном смысле, «идеальной формой». Скорее, опыт общения с ним очень сильно повлиял на мое профессиональное становление. В общем, это была настолько своеобразная фигура, настолько своеобразный человек (раньше было такое слово), что пытаться ему подражать было бы смешно. Вот он – абсолютная индивидуальность, то, что я сегодня редко наблюдаю – научная страстность. Он был страстен в науке, и это, действительно, его «заводило», что называется, у него действительно горели глаза, для него было важно, личностно важно, а не только профессионально важно.

– *Какие высказывания Василия Васильевича, его теоретические идеи, жизненные позиции стали для Вас особенно ценными? В каких обстоятельствах Вашей жизни Вы вспоминали о них?*

– Вот я продолжу о научной страстности. Он о себе говорил: «монист». Да, сейчас вот, через 20 лет, оценивать его философские убеждения... Он был гегельянец, и он не только не отказывался от этого, но это подчеркивал, на этом настаивал, и он был, так сказать, резок даже в защите этой позиции. Она была не идеологическая, а философско-теоретическая – вот это очень важно. Сейчас появилось на просторах Интернета довольно много комментариев по поводу того периода и становления развивающего обучения, о котором писал Сергей Курганов, и мне хочется свое мнение по этому поводу высказать. Мне кажется, у Курганова выпрямлена эта линия, но ведь эти люди делали то, в чем были абсолютно уверены. В этом смысле я немножко завидую им, я бы так сказала, потому что у них действительно была совершенно ясная картина, которой у меня, например, в моем профессиональном поле сегодня нет и вряд ли она возможна у меня сегодня. А там была ясность, было совершенно кристальное понимание того, что они делают. И то, что, например, Давыдов теоретически разошелся с Щедровицким, и то, что Давыдов разошелся с Занковым, насколько я понимаю, это был, действительно, предмет такого несогласия, явного, ясного. Вот мы сегодня гораздо в большей степени примиренцы, ну я и про себя это говорю. А Давыдов был человек такой ... понятной картины мира.

– *Василий Васильевич занимался многим в своей жизни: он был редактором, преподавателем, директором, организатором науки, философом, теоретиком, а также практиком. Вы знали его и как педагога, бывали на его лекциях. Расскажите, пожалуйста, об этой стороне его деятельности, было ли это что-то особенное, когда он об-*

*щался со студенческой аудиторией? Каковы были его отличительные черты как преподавателя?*

– Если я не ошибаюсь, где-то в конце 1970-х годов он читал курс лекций в областном педагогическом институте им. Н. К. Крупской. Это было в Лефортово. Сегодня, оценивая фигуру Давыдова и уровень студентов, которым он читал, это сложно себе представить. Но он честно ездил в это Лефортово, туда трудно было добираться, порядочно нужно было идти от метро. Он читал эти лекции, он был готов всякий раз делиться, эта была стройная система, книга могла быть по этим лекциям. Я не уверена, что они сохранились.

Мы, аспиранты и молодые сотрудники, туда ходили его слушать, даже тогда у меня было ощущение, что вот не «по Сеньке шапка» (я имею в виду студентов), что им это недоступно. Может быть, для него это было важно, чтобы что-то простроить для себя, но вот полемика, которая прорывалась на лекциях, она была не к студентам обращена.

Надо сказать, что когда он просто читал лекции, он читал их довольно скучно. Я бы сказала – такое «бу-бу-бу», но почти на каждой лекции бывал какой-то момент, когда это «бу-бу-бу» превращалось во что-то другое. Он доходил до какой-то точки, важной для него, и вот тогда это было... Это было как в лотерею выиграть, если оказался в этот момент в аудитории, потому что это было что-то такое, ну совершенно необычное. У него возникали в этот момент какие-то новые аргументы, он приводил какие-то примеры, он зажигался и, как правило, уже до конца лекции эта тема, так сказать, «дрожала». И аудиторию, конечно, он заражал в этот момент, даже если люди были плохо подготовлены к восприятию.

Ну, мы тоже были дураки в тот момент, честно говоря, я понимаю, что тогда мы даже близко это не ощущали, не оценивали (сейчас я уже понимаю, что такое развивающее обучение, что это за явление такое, как мне кажется, сейчас понимаю).

Преподаватель он был, конечно, совершенно необычный, это в западных университетах бывает, там есть такие профессора, которые не читают лекции второкурсникам, а ведут свои научные семинары, «тянут» свои линии – вот это для избранных.

Еще он был выдающийся редактор. Я с ним, слава Богу, не сталкивалась, потому что ужасно бы переживала по поводу его нрава. Он сидел, корпел над каждой строчкой и точно так же правил свои тексты. У него был мелкий, достаточно аккуратный почерк, не очень понятный, но очень аккуратный. И редакторские замеча-

ния, дополнения он вписывал слева, справа, туда-сюда. Он все вычищал, добивался кристальной мысли. Для него был важен порядок слов – как это сказано, как это сделано, поэтому, я думаю, его тексты все это сохранили.

– *Каким Василий Васильевич был в повседневном общении с коллегами, друзьями, учениками, как Вам кажется, что он ценил в людях больше всего?*

– В людях он ценил мысль. Наверное, банально звучит, но вообще он был непоследовательным. Он был взрывной, Галину Анатольевну Цукерман, которую очень ценил, несколько раз выгонял с работы, на другой день звонил, извинялся. Я не знаю, как это первый раз происходило, но после второго она уже как-то несильно расстраивалась. Он мог сказать: «Как я не люблю этих психологов», имея в виду именно психологизм, внимание к ребенку, то, что в Галиных работах особенно было видно. Например, эта дискуссия на уроках, она же пришла от Галины Анатольевны, он тогда не очень сильно поддерживал вообще темы организации урока. Он считал, что методика – это ерунда, а главное – содержание, содержание обобщения и т. д. В этом вся его теория, я думаю, мы сейчас не будем подробно об этом говорить. Поэтому все, что касалось ребенка, его интересовало очень мало. Я вообще сейчас думаю, что он занимался не собственно психологией развития и не детской психологией, а он занимался теорией научения, термин не его совершенно, но тем не менее.

Он влюблялся в людей, потом он с ними мог долго, бурно и откровенно ругаться, потом, как в случае с Галиной, – звонить и извиняться.

У меня с ним была история, когда я про подростков пыталась сказать так, как это понимаю. Пока я выступала, он сидел очень сердитый, потом сказал очень нелицеприятные слова, и в следующий раз, когда с ним встретились, я ему сказала:

– Ну что же вы меня так, я так расстроилась!

– Я? Да что ты! Мне все понравилось. Было замечательно.

В этом его искренность, понимаете? Искренность и непосредственность. Я сегодня смотрела его фотографии, которые всем доступны. Это живой человек, абсолютно живой, абсолютно такой, какой он был. Он для меня был полноценный шестидесятник, т. е. человек очень противоречивый внутри себя, может быть, и в смысле отношения к людям, жизни, к политике, в конце концов. Вот была

в нем эта противоречивость, он не был равен самому себе никогда, т. е. по большому счету, равен по своей идее и страсти в смысле каких-то таких отношений. Он зависел от своего настроения. С голодным с ним нельзя было разговаривать, когда он приходил в лабораторию, надо было убедиться, что он не голоден, потому что иначе он мог просто «порвать», что называется. Но какая-то человеческая щедрость у него была. Он, между прочим, одному своему аспиранту просто помог деньгами, я узнала это от того аспиранта. Узнала случайно, была такая ситуация, что человек был на грани возвращения домой из-за финансовой проблемы, и Василий Васильевич просто реально дал ему денег, причем по собственной инициативе. Еще раз возвращаюсь к затертым словам, понимаете, он был человек, которому можно было доверять, мы про многих так говорим, но от Давыдова я совершенно не боялась какой-либо «подставы».

Конечно, он был много лет вице-президентом Академии педагогических наук. Причем был политиком в сфере образования и науки, и, конечно, он как-то выкруливал в этой ситуации, как-то умно себя вел, иначе он бы не удержался на этой должности. Достаточно ему этой истории 83-го года, при этом он был живой человек, в этом смысле – никак не идеальная форма. Спасибо судьбе, что нас свела.

*– Как, на Ваш взгляд, отнесся бы Василий Васильевич к современным реформам в школьном и высшем образовании? Что бы он приветствовал в первую очередь, о чем бы больше всего беспокоился и от чего бы предостерегал современных реформаторов?*

– Вот это трудный вопрос. Я думаю, что его бы точно заинтересовал компетентностный подход. Потому что у него же были идеи, ну те, кто знает его работы, они поймут, о чем я говорю. Решение «с ходу», например, когда «схвачен» принцип и вот уже есть обобщение. Настолько схвачен, что в реальных задачах я с легкостью его обнаруживаю. И мне кажется, что вот то, что родилось на Западе, что называется компетентностным подходом, может быть довольно легко прочитано в терминах теории теоретического обобщения. Другое дело, что в таких словах это невозможно включить в современный, как говорят теперь, дискурс. Я имею в виду теоретическое обобщение как задача младшего школьного возраста – формирование теоретического мышления. Трудно сегодня было бы это обсуждать. Не потому, что это неправильно, а потому что просто языки разные. С присутствием Василия Васильевича эта компетентностная линия в развитии образования, конечно, была бы гораздо более содержательной и богатой, чем то, как она сегодня выглядит.

Что сказать о реформаторах – здесь сложнее, понимаете? Дело в том, что все-таки он теоретик-исследователь и его не очень сильно интересовал план-заказ как план-заказ, который они в свое время делали. Его интересовало это как возможность реализовать свои научные идеи. Поэтому, с одной стороны, политика от образования, к примеру слияние школ в Москве и т. д., с другой стороны, образовательные программы, и то, что происходит собственно в обучении. Мне кажется, что при его мудрости (вот это слово, о котором не говорили сегодня) он бы порадовался тому, что, например, звуковой анализ оказался во всех практически российских букварях, элементы, связанные с математикой, тоже как-то проникают. Развивающее обучение пошло «в массы» не целиком, а своими фрагментами и идеями, я думаю, что он бы все-таки это приветствовал, хотя, конечно, боролся бы за чистоту. Вероятно, ему не очень просто было бы жить в сегодняшнем реформируемом образовательном мире, но, честно говоря, ему всегда было непросто в этой жизни.

*– Если бы в Вашей жизни не случилось встречи с Василием Васильевичем, чего Вам не хватало бы сейчас в себе?*

– Вы знаете, при всей его, я уже говорила, страстности, непосредственности и искренности все-таки он по отношению, например, к молодым людям, к аспирантам своим был толерантен, как теперь говорят, и закрывал глаза на то, что ему не интересно и не очень нравилось. К примеру, слабая работа, ну она же имеет право на существование. Он был мудрее, чем его позиция, скажем, руководителя. Он доделывал что-то, он очень долго возился с ними. Это пример, когда я себя ловлю на мысли, что я не всегда бываю толерантной к людям, которые у меня занимают, «наезжаю» на них. Василий Васильевич тоже «наезжал», вот что от него я почерпнула. Ну, беднее я была бы, такие фигуры, как Эльконин, Давыдов – это же «Бог привел», как говорится!

*– Если бы у Вас сейчас была возможность обсуждать современное состояние развития теории учебной деятельности, то по какой проблеме Вы хотели бы с ним проконсультироваться? На какой вопрос хотели бы получить ответ?*

– Это для меня важный вопрос, важный был бы диалог о единообразии нормы. Единообразие – это выготскианское видение, и в этом смысле норма, пусть и идеальная, все-таки норма. В какой-то мере мне представляется, что, говоря о норме, мы имеем в виду какую-то единственную траекторию развития, которую мы и полагаем правильной. Сегодня на эту ситуацию я смотрю по-другому, а



Давыдов, как мне кажется, именно как гегельянец, выгнал бы меня, но мне была бы интересна его аргументация, и я не вижу человека, с которым могла бы сегодня обсуждать эту проблематику, человека с очень высокой планкой. Понятно, что его мнение для меня было заведомо ценно. Эта тема разнообразия или универсальности нормы, наверное, для меня бы была самой интересной.

– Хотели бы Вы что-то еще сказать о Василии Васильевиче?

– Я только хотела поблагодарить организаторов этой конференции. В последние несколько дней все время вспоминаю, смотрю что-то в Интернете, какие-то сведения о Давыдове, и, честно говоря, я от этого получила огромное удовольствие. Поэтому спасибо, в первую очередь, Татьяне Юрьевне Андрущенко, моей давней-давней подруге и коллеге, ну и всем, кто участвует в этой конференции.

#### 4.6. ВОСПОМИНАНИЯ В. Т. КУДРЯВЦЕВА



*Владимир Товиевич КУДРЯВЦЕВ*

Доктор психологических наук, профессор.

Заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

Профессор Московского государственного психолого-педагогического университета.

Советник директора Федерального института развития образования.

Совместно с В.В. Давыдовым на базе школы-лаборатории «Лосиный остров» № 368 г. Москвы руководил многоступенчатой системой образования – с дошкольного уровня до старших классов.

Научный руководитель сети экспериментальных площадок по разработке вариативных моделей развивающего дошкольного образования.

## Два лета, два Учителя

Лето 1972 года. Беспощадное пекло, беспрецедентная жара, которая переползет из июля в август. Маревнице! Под Москвой пылают торфяники, а сама столица застлана дымной мглой. «Дымная мгла» – это словосочетание ежедневно звучало в прогнозах погоды. С тех пор оно вошло в память, а в нос вьелся запах этой естественной, природной гари, который не спутаешь с тем, что издают горящие «артефакты».

Мы с отцом Товием Васильевичем на перроне, встречаем приглашенного к нам на дачу Василия Васильевича Давыдова, коллегу отца, ближайшего друга семьи, Человека, который по степени близости и для меня станет без обиняков равным отцу еще при жизни моих родителей, буквально влюбленных в «Васю», который отвечал им тем же. На их примере я увидел, что такое дружеская влюбленность (не просто любовь!), а потом сам пережил влюбленность ученика, поныне оставшуюся внутри. Не смогу забыть, как плакал Давыдов, узнав о смертельном диагнозе отца, а мама... успокаивала его. В этом парадоксе – та же дружеская любовь, как всякая любовь, немного «иррациональная». Потом мы проводили и маму, и началась моя настоящая «взрослая» жизнь. С Давыдовым... Но я пока ничего этого не знаю, мне 11 лет, хотя все эти 11 лет Василий Васильевич постоянно был рядом. И будет – еще четверть века.

Подходит электричка, из нее выползает разморенная бесформенная, как будто слипшаяся от телесной влаги масса, в которую превратились несчастные пассажиры. В ней и людей-то не различишь. И вдруг посреди этой массы выделяется яркое пятно – Давыдов. На фоне еле живых от жары и духоты пассажиров явление Давыдова кажется чем-то неестественным, выходящим из ряда вон. А он и в самом деле никогда ни в какие «ряды» не вписывался. Если сам их не создавал и не возглавлял. Хотя никого туда насильно не загонял – люди сами рвались занять там место. Чаще с благородными намерениями. В крайнем случае – чтобы стать причастными к событию, которым было его дело и он сам.

Человек-событие!.. Событием станет и его первая книга «Виды обобщения в обучении», вышедшая в том же 1972 году. Ее автор, сочетая в себе неукротимый темперамент и глубочайшую фундаментальность, не оставил камня на камне от оснований традиционных логико-философских и психолого-педагогических представлений о мышлении и его развитии – закладки трехвековой давности. А в противовес выдвинул такую концепцию предмета, которую до

сих пор не могут осилить многие, ибо продолжают мыслить о развивающемся мышлении в духе тех же представлений, лишь «припудренных» ходячей, «продвинутой», терминологией. Переводчик «Видов...» на японский язык Кунио Кумабаяши назовет книгу «сенсацией в мировой психологии» и не погрешит преувеличением. Примерно так ее оценят в ряде других стран, на языки которых она будет переведена. Творцу книги-сенсации не исполнилось еще сорока двух лет, хотя «сенсация» эта подготавливалась давно, больше десятилетия. ... А пока Василий Васильевич, задорный, энергичный, во взмокшей синей рубашке шагает по подмосковному перрону навстречу – он так шел и по жизни – самостийно, «на свой необычный манер», как пел любимый им Владимир Высоцкий.

И снова отступление. Высоцкого, Любимова, Хмельницкого, других «таганковцев» Василий Васильевич неплохо знал (как и половина интеллектуальной и художественной Москвы знала Василия Васильевича). С одними его познакомил друг – философ Валентин Иванович Толстых. С другими, например с Юрием Петровичем Любимовым, он встречался у своего другого, главного друга-философа Эвальда Васильевича Ильенкова, в его легендарной квартире в Камергерском переулке. Достаточно сказать: соседом Ильенкова был Михаил Аркадьевич Светлов, который, по рассказам Давыдова, предварял свои визиты стуком в стену. А с Высоцким Давыдов одно время частенько пересекался на подмосковных дачах тогдашних знаменитостей. Из песен Высоцкого Давыдов особо любил «Диалог в цирке» (он называл ее «энциклопедией советской жизни») и «Коней привередливых». Отец тоже больше всего любил «Коней...». А с их подачи – и я, хотя поначалу песня, до которой я, подросток, попросту еще не дорос, мне не очень нравилась. Они «доростили», конечно, в большей степени эмоционально, и я даже разучил ее на гитаре – специально для них: время от времени они, когда Василий Васильевич бывал у нас, просили меня что-нибудь сыграть. К слову, именно этим душным и дымным летом я впервые в жизни оказался в Театре на Таганке. С отцом мы смотрели «Десять дней, которые потрясли мир», где в фойе (спектакль, вообще, начинался на улице) в образах, кажется, революционных матросов нас встречали Высоцкий и Хмельницкий, еще кто-то из известных актеров с гитарами. Тогда я уже был «опытным театралом», родители всю водили меня на лучшие «взрослые», вечерние спектакли лучших московских театров (я всегда выглядел старше своих лет, и меня пропускали), но увиденное потрясло мою отроческую душу до глубин.

Я рано «заболел» Таганкой, и «заболел» на долгие годы, наверное, навсегда, хотя того театра давно нет.

Впрочем, вернемся на перрон. Раздается характерный голос – звучный, звонкий и уверенный. Оказывается, Василий Васильевич готов тут же, чуть ли не отходя от станции, приступить к работе! Дело в том, что возглавлявший тогда журнал «Вопросы психологии» Анатолий Александрович Смирнов обратился к Василию Васильевичу и Товию Васильевичу с поручением написать передовицу по партийно-правительственным решениям относительно совершенствования образования молодежи. Учитывая всю ответственность поручения, А.А.Смирнов, уже в качестве директора Института общей и педагогической психологии, разрешил друзьям не посещать работу и даже порекомендовал уединиться у нас на даче, чтобы спокойно донести до советских психологов исторические, судьбоносные задачи, которые ставят перед наукой партия и правительство. Правда, при этом он оговорил жесткое условие: на время написания статьи следует ввести «сухой закон», который после этого можно нарушать на протяжении двух дней, засчитываемых авторам как рабочие. Как очевидец, свидетельствую: условие авторы соблюли самым пунктуальным образом.

А после были знаменитые пельмени моей няни – бабы Симы. О тех дачных пельменях Василий Васильевич вспоминал спустя годы, хотя вкушал их тогда далеко не в первый и не в последний раз. Эти бабушкины пельмени вообще – притча на устах разных поколений друзей нашего дома (а подавались они с конца 1920-х годов, когда баба Сима появилась в доме и практически сразу стала членом семьи). Предчувствие пельменей заметно ощущалось в процессе работы над передовицей, в какой-то мере мотивировало и ускоряло ее.

Между прочим, через много лет я прочитал эту статью. Статья была написана столь умно и хитро, что создавалось впечатление, будто партия, правительство и лично товарищ Брежнев при выработке своих решений с самого начала руководствовались идеями ее авторов. А лейтмотив передовицы состоял в том, что наипервейшим условием исполнения высоких предназначений является разносторонняя психологизация образования – с опорой на наиболее перспективное из того, что нарабатывали к тому времени советские психологи. Тут тоже была «хитрая политика». Сверху и с разных сторон психологию упрекали за недостаточно активное участие в разных сферах практики социалистического строительства. Серьезные,

мыслящие психологи, действительно, не хотели превращать свою работу в практическую апологетику партийно-правительственных решений. Они предпочитали заниматься реальными проблемами, которые поставляет жизнь и на которые наводит «объективная логика развития науки». Но психологи помнили о тех сравнительно недалеких временах, когда одним постановлением можно было «закрыть» сразу несколько разделов их науки или вовсе «упразднить» ее, заменив физиологией высшей нервной деятельности. В 1970-е годы такой угрозы, конечно же, уже не существовало. Однако через 10 лет, в 1980-е годы, В.В. Давыдову предстояло пережить исключение из партии, снятие с поста директора НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне – Психологический институт РАО), а главное – сворачивание (к счастью, кратковременное) того большого дела, которое вызвало «сенсацию в мировой психологии» и, добавим, в практике образования. Так что «хитрости» авторов передовицы являлись вполне оправданными.

...Лето 2010-го – такое же горячее, горящее и дымящееся, как и лето 1972-го. И «герои» этого лета, для меня, по крайней мере, те же: мои первые и главные Учителя – Василий Васильевич и Товий Васильевич. 31 августа – 80-летие Василия Васильевича, событие, к которому мы готовились вместе с единомышленниками и друзьями. А 22 июля мог бы отметить свое 82-летие Товий Васильевич. И я продолжаю работу над новой, дорогой мне, книгой – учебным пособием о проблемном обучении, одним из основоположников которого в нашей стране был отец.

...Владимир Высоцкий, которого в 2010 году вспоминала страна (25 июля) в связи с 30-летней годовщиной своей жизни «без Высоцкого», стал учителем для миллионов сограждан, в том числе для меня. Что доброго может сделать учитель для ученика, кроме как научить? Подарить другого учителя, который научит еще большему – достойному того, чему уже научили. Так любящие взрослые открывают своим детям прекрасные книги прекрасных писателей. Так произошло и со мной в случае с Высоцким. Ведь к его «учению» меня обратили мои самые близкие наставники – Т.В. и В.В. Не «обратили в...», а «обратили к...». Они никогда не навязывали того, что любили сами, а лишь стремились вдохновить тем, что любили. Тех, кого любили и учили. И я люблю, продолжая учиться...  
*2010 г.*

#### 4.7. ВОСПОМИНАНИЯ Т. М. САВЕЛЬЕВОЙ



*Татьяна Митрофановна  
САВЕЛЬЕВА*

Доктор психологических наук,  
профессор.

Заведующая сектором психологии развивающего образования научно-исследовательского центра Национального института образования в Минске (Республика Беларусь).

---

Сотрудничество с В. В. Давыдовым, его коллегами и учениками у меня продолжается в течение многих лет. Замечу, что при обучении в аспирантуре (1969–1971 гг.) исследование по теме моей кандидатской диссертации осуществлялось на базе

СШ № 91 АПН СССР. Научным руководителем у меня была Лада Иосифовна Айдарова – сотрудница лаборатории В. В. Давыдова.

Активная экспериментальная работа и сотрудничество с лабораторией В. В. Давыдова осуществлялись с 1976-го по 1990 г. В этот период в республиках СССР приступили к исследованиям по обучению в школе детей 6-летнего возраста. Под моим научным руководством и при моем участии в республике исследовались в эти годы три темы по заказу Министерства образования БССР:

1. Проблемы учебно-воспитательного процесса в 1–3-х классах школы с началом обучения в 6 лет (1976–1980 гг.).

2. Содержание, формы и методы обучения учащихся подготовительных и 1–3-х классов городских и сельских школ, которые работают в режиме 5-дневной учебной недели (1981–1985 гг.).

3. Формирование самостоятельной деятельности учащихся начальных классов сельских малокомплектных школ (1986–1990 гг.).

В ходе исследования по первой проблеме при моем участии и под руководством В.В. Давыдова был создан научно-документальный фильм «Уроки 1 “Э”». В. В. Давыдов организовал на киностудии «Беларусьфильм» обсуждение этого фильма и сразил своей эрудицией всю аудиторию при анализе психологических проблем обучения, воспитания и развития 6-летних детей в условиях школы.

В ходе исследования всех названных тем ежегодно проводились всесоюзные конференции, на которых всегда присутствовали В. В. Давыдов, А.М. Пышкало (НИИ СИМО) и велись острые дискуссии по психолого-педагогическим проблемам обучения младших школьников.

После развала СССР в Республике Беларусь была создана Ассоциация «Развивающее обучение», в которой осваивались идеи и теоретические положения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В республике функционировало 800 классов, работающих по данной системе.

На курсах повышения квалификации учителей, работающих по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, выступали ученики и последователи В. В. Давыдова: Л. В. Берцфай, А. К. Дусавицкий, Н. В. Репкина, В. С. Лазарев, А. Б. Воронцов и мн. др.

В 1990-е годы В. В. Давыдов являлся научным консультантом группы специалистов БелНИИ образования, которые разрабатывали концепцию национального начального образования.

Для нас, его учеников и последователей, Василий Васильевич Давыдов был и остается сейчас великим Ученым, Человеком, Психологом, Философом, Учителем, который постоянно и последовательно преподавал уроки нравственности, гражданственности, любви к детям, к психологической науке, идеи и положения которой должны быть направлены на совершенствование самой науки и практики обучения.

Свои воспоминания о В. В. Давыдове – великом Учене и Человеке хочется завершить словами великого поэта: «Учитель, перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени».



#### 4.8. ИНТЕРВЬЮ С Н. Н. ВЕРЕСОВЫМ\*



*Николай Николаевич ВЕРЕСОВ*

Кандидат психологических наук (Москва, 1991), Doctor of Philosophy (Oulu, Finland, 1998). Доцент кафедры раннего детства факультета образования в университете Монаша (Мельбурн, Австралия).

После аспирантуры и защиты диссертации работал зав. кафедрой дошкольного и начального образования в Мурманском педагогическом институте. Создал Мурманскую ассоциацию развивающего обучения и стал ее председателем, инициировал специальный ознакомительный курс по системе развивающего обучения в системе повышения квалификации учителей Мурманской области.

Переехав в Финляндию, продолжал работу с учителями начальной школы через сотрудничество с Международной ассоциацией развивающего обучения.

Профессор магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» в МГППУ.

---

– *Николай Николаевич, что бы Вы рассказали о Василии Васильевиче Давыдове?*

– О Василии Васильевиче Давыдове можно рассказывать бесконечно долго потому, что человек такого масштаба остаётся в памяти людей, знавших его. Я бы хотел рассказать свою очень короткую историю. Конечно, подобного рода истории, не точно такие же, а подобного рода, могли бы очень многие рассказать, потому что всем известно, как много внимания и времени уделял Василий Васильевич работе с молодым поколением учёных – с аспирантами, со своими молодыми сотрудниками. Многие из них стали звёзда-

---

\* Интервьюер – Алексей Гонтаренко, магистрант программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» ФГБОУ ВО «МГППУ».

ми не только отечественной, но и мировой психологии и известны во всём мире. Я расскажу о том, как впервые увидел Василия Васильевича. Эта маленькая история в моей памяти сохранилась под названием «Яблоко Давыдова». Вы, конечно, спросите, а причём тут яблоко, вот об этом, собственно, и рассказ.

Было это давно, как я помню, в 1987 году. Я тогда был сельским учителем в одной из школ Мурманской области и приехал в Москву с целью попробовать найти кого-нибудь, кто мог бы мне помочь поступить в аспирантуру. В те годы в аспирантуру просто так поступить было нельзя, нужно было получить направление от какого-нибудь местного учебного заведения, педагогического института или другого вуза, и только сотрудникам этих заведений открывали дорогу в аспирантуру, поскольку была плановая система хозяйства, направления, целевое назначение и прочее. А тут вот какой-то сельский учитель! Тем не менее я рискнул, поехал в Москву и через какие-то свои контакты, через встречи с учёными, в частности с Владимиром Петровичем Зинченко и Феликсом Трофимовичем Михайловым, я думаю, нет необходимости объяснять, кто это такие, у меня появилась возможность встретиться с Василием Васильевичем Давыдовым. В то время Василий Васильевич работал, если я ничего не путаю, в институте дошкольного воспитания, в лаборатории умственного развития дошкольника. Мне было назначено приехать в эту лабораторию для того, чтобы встретиться с Василием Васильевичем. Как учитель, я был в восхищении от его работы «Виды обобщения в обучении» – эта книга открыла для меня идеи развивающего обучения, я очень хотел в этом детально разобраться и поэтому-то и решил искать возможности для аспирантуры в Москве. В общем, имя Давыдова для меня было таким, знаете, что называется «светочем», поскольку многие учителя, прочитав эту книгу, начали пробовать работать по-другому.

*– А что же было дальше?*

– Я ехал на встречу с Василием Васильевичем с большим трепетом. Помню, как я зашёл в помещение лаборатории, там была такая большая комната, сидели сотрудники, я зашёл, у меня подкашивались ноги, конечно. Я зашёл и сказал: «Можно, я к академику Давыдову?», сотрудники повернулись и сказали: «Проходи!». Следующая комната была кабинетом Василия Васильевича. Я открыл дверь, за-

шел, увидел живого Давыдова и, естественно, остолбенел, потерял дар речи. Моментально оценив обстановку, секунду глядя на меня, Василий Васильевич своим особенным голосом сказал: «Яблоко хочешь?» Это было настолько неожиданно для меня, что я растерялся и спросил: «Чего?», а он улыбнулся своей фирменной улыбкой большого такого человека: «Яблоко хочешь, спрашиваю?». Говорю: «Хочу!». Со стола берёт яблоко: «На», я беру и в трансе «кусаю (хы-ы-ык)», и, знаете, когда я сделал это «хы-ы-ык», я почувствовал, что всё напряжение ушло. Человек оценил за секунду ситуацию, принял решение, как снять стресс с парня, чтобы он был способен хоть что-то сказать. Снять стресс, используя при этом яблоко как средство, как средство организации деятельности, если угодно. Ну вот, после этого начался разговор, он спрашивал, я рассказывал о себе и о том, что привело меня в Москву. У меня с собой был некий написанный текст, что-то вроде реферата с чем-то вроде идей. Я вручил его Василию Васильевичу, он обещал прочесть и подумать, что можно сделать.

– *Чем же закончилась эта история?*

– А закончилось всё тем, что через некоторое время Василий Васильевич, который всё-таки тогда был академиком Академии педагогических наук и даже, кажется, оставался вице-президентом, и академиком Американской академии наук, написал официальное письмо ректору Мурманского педагогического института. В письме было сказано, что, ознакомившись с работами данного молодого учителя, он находит его весьма способным к самостоятельному научному исследованию и поэтому ему необходимо учиться в Москве. Поскольку письмо было подписано всеми его вышеперечисленными титулами, то оно, конечно, произвело некоторое впечатление на мурманского ректора, и я, хотя и не без сложностей, получил в виде исключения направление. В августе 1987 года я успешно сдал экзамены и поступил в аспирантуру. И, как говорится, с этого всё и началось. И в этом смысле Василий Васильевич Давыдов стал абсолютным крёстным отцом моим, и не сам по себе, а вместе с яблоком. Вот такая история. А письмо Давыдова я храню до сих пор. Но, что важнее, я навсегда останусь благодарным Василию Васильевичу за понимание, помощь и поддержку.

#### 4.9. ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ ИМЕНИ В. В. ДАВЫДОВА – ЕДИНСТВЕННЫЙ В РОССИИ\*

*В.А. Патракеева, Н.И.Осипова*



*Вера Анатольевна ПАТРАКЕЕВА*

Заместитель директора по воспитательной работе Негосударственного (частного) экспериментального общеобразовательного учреждения «Гимназия им. В.В. Давыдова», психолог высшей категории (Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия).



*Надежда Ивановна ОСИПОВА*

Заместитель директора по начальной школе Негосударственного (частного) экспериментального общеобразовательного учреждения «Гимназия им. В.В. Давыдова», учитель начальных классов высшей категории, учитель русского языка и литературы (Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия).

---

Уже больше 15 лет нет с нами Василия Васильевича Давыдова, основоположника системы развивающего обучения, выдающегося ученого и человека. Его близкие люди, его соратники и учени-

---

\* Работа музея была представлена на Всероссийском конкурсе исследовательских и научно-методических работ «Давыдовские чтения» в рамках конференции «Современный этап развития теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова» организованном ВГСПУ, имеет диплом победителя (1-е место). Фотоматериалы этого параграфа – из фондов музея.

ки продолжают дело, которое он начал. Школы развивающего обучения есть почти в каждом городе. Но только одна из них сегодня носит имя В. В. Давыдова – частная гимназия г. Набережные Челны (старое название школы развивающего образования – Центр образования «Прогимназия-лицей гувернерского типа обучения» – ЦО «ПЛГТО»). Гимназия была основана в 1990 году, ее первыми учредителями были Дамир Шамилович Гильманов, Александр Аронович Либерман (первый директор), Сергей Анатольевич Николаев и Надежда Ивановна Осипова.

В начале октября 2006 года на базе гимназии прошла международная конференция, посвященная изучению наследия В. В. Давыдова. Собрались его соратники и ученики из многих городов России и ближнего зарубежья. На закрытии конференции Люция Васильевна Берцфаи – вдова В.В. Давыдова, его близкий друг и соратник – объявила о своем решении предложить ЦО «ПЛГТО» носить имя В.В. Давыдова. Тогда же была провозглашена идея создания в школе музея ученого, многие годы научного руководителя школьной программы.

Готовили музей ученики школы, их родители, учителя. Активное участие в подготовке экспозиций приняла Л.В. Берцфаи. 10 ноября 2007 года в рамках очередной, ставшей уже традиционной, конференции музей В.В. Давыдова был торжественно открыт. Люция Васильевна передала в дар музею книги, рукописи, большое количество фотографий из семейного архива. Украшением музея стали сувениры, подаренные Василию Васильевичу, личные вещи, находившиеся в его кабинете долгие годы. Подготовлено было шесть экспозиций.

Первая экспозиция – «Комната в доме Василия Васильевича» – представляет семейные фотографии, личные вещи ученого, книги из его библиотеки с пометками и критическими замечаниями на полях. Некоторые издания – настоящие раритеты, например, книга Ш. Рише «Опыты общей пси-



В. В. Давыдов в юности





Люция Васильевна Бердьяева (слева) с директором гимназии Сунгагуллиной Татьяной Александровной на открытии музея. 2007 г. 10 ноября



Музейная экспозиция. Экскурсию проводит старшеклассница гимназии



хологии» (1889 г.) или работы С. Л. Рубинштейна «Бытие и сознание» (1957 г.) и «Принципы и пути развития психологии» (1959 г.). Особую ценность для создателей музея имеют книги, подаренные Василию Васильевичу Д.Б. Элькониным, А.Н. Леонтьевым и другими учеными – его современниками, которые содержат дарственные надписи авторов.

В музее собраны основные научные труды самого В. В. Давыдова, изданные как при его жизни, так и после смерти. Среди них большой интерес вызывает книга «Проблемы развивающего обучения». Она была издана в 1986 году, и ее текст Василий Васильевич правил для переиздания. Зачеркнутые абзацы, пометки на полях с многочисленными восклицательными знаками, по несколько раз измененные списки литературы в конце каждой главы свидетельствуют о тщательности, с которой работал автор.

Завершают первую экспозицию рукописи Василия Васильевича, выполненные еще на пишущей машинке, ксерокопии статей, опубликованных им в толстых научных журналах в разные годы его научного творчества.

Следующая экспозиция музея – «От развивающего обучения к развивающему образованию» – начинается с представления фотографий учителей, соратников и учеников В.В. Давыдова. Начинают экспозицию три больших портрета:

П. Я. Гальперина – великого ученого, которого Василий Васильевич считал своим учителем и под руководством которого написал кандидатскую диссертацию;

А.Н. Леонтьева – идейного вдохновителя научного творчества В.В. Давыдова, автора широко известной теории деятельности;

Д.Б. Эльконина – друга, соратника, единомышленника, руководителя лаборатории, в которой рождались, обосновывались и проверялись на практике главные принципы системы развивающего обучения.

Две следующие фотографии знакомят посетителей с сотрудниками научных лабораторий. Первый состав – лаборатория Д. Б. Эльконина, одним из сотрудников которой был и сам В. В. Давыдов. Второй состав – лаборатория, которой В.В. Давыдов руководил.

Завершают экспозицию портреты соратников и учеников Василия Васильевича: В. П. Зинченко, В. А. Лекторского, Э. В. Ильенкова, Ж. Карпей, С. Веджетти, К. Аmano и др.

Л.В. Берцфаи передала в дар музею альбом, посвященный празднованию 70-летия В.В. Давыдова, которое состоялось в Москве в 2000 году, когда съехались друзья, соратники, ученики ученого со всех концов России и из зарубежных стран.

Экспозиция «В. В. Давыдов за рубежом» рассказывает о многочисленных зарубежных поездках Василия Васильевича. В музее имеется подборка видеоматериалов с выступлениями В. В. Давыдова на научных семинарах и конференциях в США, Греции, Японии, Китае и других странах. Просмотр видеоматериалов помогает воссоздать целостный образ личности ученого, стиль его отношений с коллегами и друзьями в рабочей и неформальной обстановке.

Василий Васильевич трижды приезжал в Набережные Челны, о чем свидетельствует следующая экспозиция «В.В. Давыдов в Набережных Челнах». Время его пребывания в городе было расписано по минутам. В.В. Давыдов со стопроцентной самоотдачей выступал в любой аудитории: в обычной школе и в мэрии, в институте непрерывного педагогического образования или на семинаре для учителей-новаторов. Музейная экспозиция содержит более 10 часов видеоматериалов, отзывы педагогов, посетивших эти лекции, многочисленные фотографии.

В.В. Давыдов – первый научный руководитель Центра образования «Прогимназия-лицей гувернерского типа обучения», ныне гимназии им. В.В. Давыдова.

Экспозиция «Призвание и признание», посвященная заслугам Василия Васильевича, а также отзывам его современников, которые продолжают его дело и чтят память о нем. Начинается экспозиция с фотографии, на которой Василий Васильевич работает над созданием своего первого учебника. «Учение во всех смыслах этого слова было его призванием, делом его жизни и страстью. В. В. Давыдов был превосходным студентом. Выражаясь словами зрелого В. В. Давыдова, молодой Давыдов пришел в университет “сложившимся, полноценным субъектом учебной деятельности”». Помню, что для него учение было естественным состоянием», – говорил о нем друг и соратник Владимир Петрович Зинченко. В. В. Давыдов любил свое дело, а школа и учителя отвечали ему взаимностью. Он не уставал от своей просветительской деятельности. Талант В. В. Давыдова – ученого-психолога был очень рано и безоговорочно признан всеми. Государство высоко оценило его деятельность. Борис Николаевич Ельцин вручил Василию Васильевичу Давыдову премию Президента России.



Экскурсию проводит Люция Васильевна Берцфаи



В.В. Давыдов, Серена Веджетти и В.А. Лекторский в Риме на фоне Колизея





В.В. Давыдов с китайскими студентами

Заканчивается экспозиция подборкой материалов, которые были опубликованы после скоропостижной смерти Василия Васильевича.

В. П. Зинченко («Саморазвитие духа»), В. А. Лекторский («О философском значении работ В. В. Давыдова»), В. А. Гуружапов («Все мы вышли из Давыдова...») и многие-многие другие ученые как бы подводят итог жизни и деятельности великого психолога – «специалиста по мышлению», как сам себя называл Василий Васильевич.

Заключительная экспозиция музея представляет информацию об истории, достижениях и перспективах гимназии, которая теперь носит имя В.В. Давыдова. Здесь представлены лицейские проекты учеников, новые проекты, которые разрабатываются в рамках концепции развивающего образования, фотографии учителей и мн. др. По мнению Л.Н. Алексеевой, именно эта экспозиция музея создает уверенность в том, что дело, которым занимался В.В. Давыдов, живет, т. к. школа продолжает дело своего первого учителя, посвятившего себя развивающему образованию.

Открытие музея Давыдова стало важной вехой в развитии школы – почетная миссия и вместе с тем огромная ответственность перед памятью великого человека. Вот что написала в то время в школьную газету член совета музея, ученица 9-го класса Вера Чиганева: «На создание музея ушло много времени. Нужно было привезти из Москвы экспонаты, описать их, узнать их историю, разобрать фотографии, просмотреть видеоматериалы. Люция Васильевна подарила музею более 100 фотографий. Все их надо было отсканировать, увеличить, распечатать. Нужно было просмотреть весь материал о жизни и деятельности В.В. Давыдова. Привести в систему данные о нем, изучить воспоминания друзей и учеников, составить экспозиции, сочинить экскурсии, подготовить экскурсоводов. Поэтому еще в первой четверти был создан совет музея, в который вошли учащиеся с 5-го по 11-й класс. Мы работали даже на каникулах. Приходили в школу, составляли каталог экспонатов, искали в Интернете и в библиотеке информацию, составляли и учили тексты экскурсий, помогали оформлять помещение музея.

И когда наступил момент открытия, когда пришли высокие гости, наше волнение было трудно описать словами. Рассказывать о Василии Васильевиче людям, которые знали его лично, которые помнят и любят его, – это очень сложно и ответственно. Но первая экскурсия прошла хорошо. Нам помогали сами слушатели, уточняя наши сведения и добавляя к нашим рассказам личные воспоминания. А после открытия Люция Васильевна провела для нас, членов Сове-

та музея, свою экскурсию. Она рассказывала нам о самых ярких событиях в жизни Василия Васильевича, приводила интересные подробности его творческой биографии, о которых нигде не прочитаешь. Это было очень интересно».

За восемь лет работы в музее В.В. Давыдова состоялось более 230 экскурсий. Приезжают соратники и ученики Василия Васильевича, педагоги и психологи, работающие в системе развивающего образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, приходят студенты вузов, школьники. Свои отзывы в специальной книге оставили выдающиеся психологи и педагоги России (В. Т. Кудрявцев, В. А. Гуружапов, Г. Н. Кудина, В. А. Львовский, А. Н. Шими́на, Л. Н. Алексеева, Р. А. Атаханов, Т. А. Матис) и гости из США, Германии, Франции, Италии, Белоруссии, Украины.

Новые экспонаты продолжают поступать в музей от учеников и коллег В. В. Давыдова. Т. А. Матис передала в музей первые учебники по развивающему обучению, книги В. В. Давыдова, переведенные на иностранные языки, уникальные буквари для системы развивающего образования, оформленные Ю. А. Полуяновым; Г. Н. Кудина – современные учебники и методические пособия. Некоторые ученики В.В. Давыдова прислали нам экземпляры своих кандидатских диссертаций, написанных под руководством Василия Васильевича.

Сотрудники музея будут признательны всем, кто захочет поделиться новой информацией или экспонатами. В их планы входят научные поездки, организация переписки и встреч с теми, кто лично знал В. В. Давыдова, а также с учениками других школ развивающего обучения в разных городах страны.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Андрущенко  
Татьяна  
Юрьевна* – канд. психол. наук, профессор каф. психологии образования и развития, декан фак. психол.-пед. и соц. образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та (Волгоград, Россия).  
E-mail: [tandr@vspu.ru](mailto:tandr@vspu.ru)
- Веджетти  
Мария Серена  
(Maria Serena Veggetti)* – Ph.D., профессор каф. общей и возрастной психологии, почетн. проф. МГППУ, зав. каф. общей психологии филос. фак. Римского ун-та Ла Сапиенца (Рим, Италия).  
E-mail: [serena.veggetti@uniformal.it](mailto:serena.veggetti@uniformal.it)
- Вересов  
Николай  
Николаевич* – канд. психол. наук, Ph.D, доцент каф. раннего детства, факультет образования, Университет Монаша (Мельбурн, Австралия).  
E-mail: [Nikolai.Veresov@monash.edu](mailto:Nikolai.Veresov@monash.edu)
- Гуружапов  
Виктор  
Александрович* – д-р психол. наук, профессор, зав. каф. пед. психологии Моск. гос. психол.-пед. ун-та (Москва, Россия).  
E-mail: [otdel-m@yandex.ru](mailto:otdel-m@yandex.ru)
- Крицкий  
Александр  
Георгиевич* – канд. психол. наук, профессор, зав. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та (Волгоград, Россия).  
E-mail: [kritsky.alexander@gmail.com](mailto:kritsky.alexander@gmail.com)
- Рубцов  
Виталий  
Владимирович* – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, ректор Моск. гос. психол.-пед. ун-та, директор Психологического ин-та РАО (Москва, Россия).  
E-mail: [rectorat@list.ru](mailto:rectorat@list.ru)
- Кудрявцев  
Владимир  
Товиевич* – д-р психол. наук, профессор, зав. каф. теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Рос. гос. гуманит. ун-та, профессор Моск. гос. психол.-пед. ун-та, советник директора Федерального института развития образования (Москва, Россия).  
E-mail: [vtkud@mail.ru](mailto:vtkud@mail.ru). Сайт: [www.tovievich.ru](http://www.tovievich.ru)
- Лазарев  
Валерий  
Семенович* – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, гл. науч. сотр. Психологического ин-та РАО (Москва, Россия).  
E-mail: [inido-vallaz@mail.ru](mailto:inido-vallaz@mail.ru)

- Максимов Леонид Константинович* – д-р психол. наук, профессор каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та (Волгоград, Россия).  
E-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)
- Максимова Лариса Викторовна* – ст. преп. каф. психологии образования и развития Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та (Волгоград, Россия).  
E-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)
- Нежнов Петр Геннадьевич* – канд. психол. наук (Москва, Россия).  
E-mail: [nejnoff@gmail.com](mailto:nejnoff@gmail.com)
- Осипова Надежда Ивановна* – зам. директора по начальной школе Негосударственного (частного) экспериментального общеобразовательного учреждения «Гимназия им. В. В. Давыдова», учитель начальных классов высшей категории, учитель русского языка и литературы (Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия).  
E-mail: [nadja\\_o@mail.ru](mailto:nadja_o@mail.ru)
- Патракеева Вера Анатольевна* – зам. директора по воспитательной работе Негосударственного (частного) экспериментального общеобразовательного учреждения «Гимназия им. В.В. Давыдова», психолог высшей категории (Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия).  
E-mail: [kleo-biser@mail.ru](mailto:kleo-biser@mail.ru)
- Поливанова Катерина Николаевна* – д-р психол. наук, профессор, директор Центра исследований современного детства Института образования Высшей школы экономики, профессор каф. возрастной психологии Моск. гос. психол.-пед. ун-та (Москва, Россия).  
E-mail: [kpolivanova@mail.ru](mailto:kpolivanova@mail.ru)
- Савельева Татьяна Митрофановна* – д-р психол. наук, профессор, зав. сектором психологии развивающего образования науч.-исслед. центра Национального ин-та образования (Минск, Беларусь).  
E-mail: [info@adu.by](mailto:info@adu.by)

*Федекин  
Игорь  
Николаевич*

– канд. психол. наук, доцент, зав. каф. педагогики и психологии Набережночелнинского гос. пед. ин-та (Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия).  
E-mail: ifedekin@mail.ru

*Шилenkova  
Людмила  
Николаевна*

– мл. науч. сотр. лаборатории прикладных психолого-педагогических исследований образования Моск. гос. психол.-пед. ун-та (Москва, Россия).  
E-mail: l.shilenkova@yandex.ru

*Эльконин  
Борис  
Даниилович*

– д-р психол. наук, зав. Лабораторией психологии развития Психологического института РАО, президент Междунар. ассоциации «Развивающее обучение», гл. редактор журнала «Культурно-историческая психология» (Москва, Россия).

*Научное издание*

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
НАУЧНАЯ ШКОЛА  
В. В. ДАВЫДОВА

Монография  
по материалам Международной  
сетевой научной конференции  
(Беларусь, Италия, Россия)

*Волгоград, 6 – 8 апреля 2016 г.*

Подписано к печати 19.12.16. Формат 60х84/16. Бум. офс.  
Гарнитура Times. Уч.-изд. л. 18,0. Тираж 300 экз. Заказ 296.

Издательство ВГСПУ «Перемена»  
Типография Издательства ВГСПУ «Перемена»  
400066, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27