

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 справиться 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
Scienze dell'educazione	4
Psicologico	10
Ciclo unico	
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**

CLASSIFICA CENSIS					
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.