

Антропологические перспективы научной школы В. В. Давыдова

В. И. Слободчиков*,

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией психологической антропологии Института психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования

Е. И. Исаев**,

доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе Столичной финансово-гуманитарной академии

В статье рассматриваются возможности и перспективы научной школы В. В. Давыдова в психолого-педагогическом обосновании развития целостного человека – полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств, становления в образовании «собственно человеческого в человеке». В научной школе В. В. Давыдова выработан категориальный ряд и теории развивающего образования. Авторами предложено оригинальное толкование основной проблемы соотношения образования и развития. Обосновывается необходимость введения категорий «возрастно-нормативная модель развития» и «модель образовательного процесса и педагогической деятельности ступени образования» в обосновании образования как антропо-практики – практики становления целостного человека. Исследуется антропологический потенциал разработанной в научной школе теории учебной деятельности, перспективы реализации теории учебной деятельности на средней и старшей ступенях школы.

Ключевые слова: научная школа В. В. Давыдова, развивающее образование, теория учебной деятельности, антропологические перспективы теории учебной деятельности, содержание образования и содержание развития, возрастно-нормативная модель развития.

* dir-irdorao@yandex.ru

** eiisaev@yandex.ru

Научная школа В.В. Давыдова многогранна: она построена на фундаментальной философско-мировоззренческой основе, содержит мощные теоретико-методологические разработки проблем психологии, педагогики, частных методик, имеет полувековой опыт построения принципиально новой практики развивающего обучения. Наша статья посвящена лишь некоторым наиболее явным антропологическим перспективам научной школы В.В. Давыдова.

Проблема развивающего обучения, без сомнения, является центральной темой теоретических и экспериментальных исследований В.В. Давыдова и его научной школы. Решению именно этой проблемы посвящены три его капитальных труда: «Виды обобщения в обучении», «Проблемы развивающего обучения», «Теория развивающего обучения». Мы постараемся показать, что концепция развивающего обучения, разработанная В.В. Давыдовым, с самого начала являлась и является до сих пор основой построения принципиально новой образовательной – человекоориентированной, гуманитарной – практики.

Здесь мы хотим сделать одно позиционное утверждение: всякая практика может считаться гуманитарной, если она является *практикой становления «собственно человеческого в человеке»*. Именно в этом состоит один из безусловных вызовов отечественному образованию в настоящее время. Исторические вызовы современному человечеству – глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм социальной напряженности профессиональной деятельности – требуют актуализации и максимального *развития человеческого потенциала в каждом человеке*.

Подчеркнем, впервые перед образованием во весь рост встает проблема развития *целостного человека* – полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Со-

временный ритм и темп человеческой жизни диктует необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека.

Современное образование не может ограничиться передачей подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них современных компетенций, развития только познавательных способностей. Перед образованием стоит задача созидания *полного человека*, человека в целостности его человеческих проявлений. Именно в современном постиндустриальном обществе начинается осуществляться завет К.Д. Ушинского о том, что основной целью образования человека должен быть сам человек, а государство, общество (народ), культура (человечество) существуют только для человека.

В.В. Давыдов отчетливо осознавал и утверждал антропологическую сущность образования. Сравнивая различные педагогические теории и концепции, он отмечал, что общим для них является *понятие человека*, выступающее в качестве образца-цели педагогических систем. Для самого В.В. Давыдова этот образ человека предстает в многогранности своих обликов, в целостности своей природы и сущности – как индивид, как субъект, как личность, как индивидуальность.

Основу образа человека в образовании В.В. Давыдов видел в его *личности*. Понятие личности В.В. Давыдов связывал с творческими способностями человека, способностями производить новый материальный или духовный продукт: «... личностный уровень индивида обнаруживается прежде всего в творческом его отношении к различным формам общественной жизни» [1, с. 54].

Соотносимыми В.В. Давыдов полагал понятия «*деятельность*» и «*субъект*». Исследуя основные новообразования младшего школьного возраста, В.В. Давыдов писал:

В последнее время появилась идея о том, что главным новообразованием младшего школьного возраста выступает *субъект учебной деятельности*. Следовательно, начальное обучение может быть *подлинно развивающим* только тогда, когда

его прямая цель – формирование субъекта учения или учащегося, т. е. ребенка, желающего и умеющего учиться... Для нас до сих пор его главным новообразованием, наряду с субъектом, выступают содержательные рефлексия, анализ и планирование. По-видимому, нам самим необходимо уточнить содержание соответствующего понятия посредством более конкретного увязывания между собой всех психологических новообразований младшего школьного возраста» [Там же, с. 390–391].

Полагаем, что эта задача остается актуальной и сегодня для научной школы В. В. Давыдова.

Какие же ключевые идеи и разработки в трудах В. В. Давыдова и его научной школы могут выступить ближайшей антропологической перспективой современного отечественного образования?

Одно из предельно общих определений образования в рамках концепции В. В. Давыдова звучит так: *образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития фундаментальных способностей человека*. Фактически здесь речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно действительно должно являться универсальной формой становления и развития базовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность. Быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего – подлинным субъектом культуры и исторического действия, субъектом собственной жизни.

Именно в этом мы видим главный пафос и главный антропологический смысл концепции развивающего обучения, которую совсем неслучайно в последние годы своей жизни В. В. Давыдов именовал концепцией развивающего образования. Мы полагаем, что одной из ближайших перспектив его научной школы должна стать философско-методологическая проработка соотношения двух фундаментальных категорий: *образование–форма, развитие–содержание*. Диалектика соотношения этих

двух категорий продолжает оставаться далеко не проясненной.

В общем случае форма полагает и определяет содержание; в свою очередь, содержание буквально «нащупывает», ищет свою адекватную форму. В исторически недавнее время, а в некоторых случаях – и по сей день – соотношение этих двух категорий прочитывалось двояко. В одних культурных обстоятельствах, когда развитие понималось как естественный, спонтанный процесс, разворачивавшийся во времени по собственным законам, образование лишь частично использовало потенциал данного процесса для решения своих социокультурных задач. В других социально культурных обстоятельствах, когда довлел пафос строительства нового общества, нового человека, развитие стало пониматься как продукт, как заранее полагаемый результат усвоения специально отформатированного общественно-исторического опыта.

Надо заметить, в свое время вождь большевистской партии говорил, что «оба уклона – хуже»: и пафос спонтанного развития, и пафос формирования индивида с заранее заданными качествами. Только с момента постановки вопроса о различении *собственного содержания образования и собственного содержания развития* оказывается возможным продуктивно осудить проблему соотношения этих категорий. Очевидно, что образование, понимаемое как абсолютная детерминанта процессов развития, и образование как более или менее успешный процесс *окультуривания* натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют *разные содержания*.

В свою очередь, интерпретация категории развития как *всеобщего принципа* существования действительного мира и человека, как *реального процесса* изменений и преобразований в них, как *абсолютной ценности* европейской культуры с той же очевидностью полагает *разное и специфическое содержание* данной категории. Мы полагаем, что разрешение реального противоречия формы и содержания – образования и развития – возможно в поня-

тийном поле такой *синтетической категории*, как развивающее образование. Здесь возможно сразу же удержать и все смыслы процессов развития – *по сущности природы, по сущности социума, по сущности человека*, и поставить им в органичное соответствие такое представление, как *полное образование* – основное и восполняющее (дополнительное, укладное, специальное).

В проектировании и реализации развивающего образования сопряжение двух принципиально разных содержаний – содержания образования и содержания развития – возможно при ответе на два фундаментальных вопроса:

1) *что развивается в образовании?* (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития человеческих способностей);

2) *что образуется в развитии?* (если принцип развития является главной доминантой и смыслом современного российского образования).

Психологически обоснованный ответ на эти вопросы возможен: во-первых, при точном определении объекта развития, при указании субъекта образования, при описании логики, динамики, норм и периодизации развития, а более конкретно – при конструировании представления о возрастнo-нормативных моделях развития на разных образовательных ступенях, о нормативных моделях образовательного процесса и профессиональной педагогической деятельности на этих ступенях [7]; [8].

Понятие «*возрастно-нормативная модель развития*» обосновывается нами как теоретический конструкт понимания закономерностей развития ребенка (подростка, юноши, молодого человека) и одновременно как рабочий инструмент проектирования и конструирования педагогом ступени образования. Возрастнo-нормативная модель развития – это собственно педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития. Такие модели развития должны позволить педагогам и психологам выстроить возрастнo-ориентированную педагогическую деятельность, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нор-

мального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать, неблагоприятные – блокировать. Построение возрастных нормативов развития – это поиск модели, которая учитывает максимальные возможности развития детей на определенной ступени образования. При отсутствии данных нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные практики, ориентированные на максимальные достижения, строятся в русле стратегии «выдержат или не выдержат дети педагогического нападения».

Возрастно-нормативные модели развития необходимы и для оценки различных инновационных практик в образовании, для экспертизы новых образовательных и учебных программ. В этом же ряду находятся следующие проблемы:

- диагностика развития как практика отбора детей в специализированные образовательные учреждения;

- контроль за ходом и результатами развития детей на образовательных ступенях;

- выявление последствий различных видов дифференциации детей в школах.

Знание возрастных нормативов развития необходимо и для управленцев в образовании, для ориентации направлений развития современного педагогического профессионализма, развития образовательных учреждений и соответствующих региональных систем образования.

Возрастно-нормативная модель развития должна иметь, прежде всего, регулятивный характер, она должна отвечать на вопрос – *как и зачем* строится та или иная форма образования. В точном соответствии с понятием модели возрастнo-нормативная модель развития должна представлять собой отображение в общей и наглядно выраженной форме сущность определенной действительности, в нашем случае – возрастного развития. Определим принципиальные подходы к пониманию состава и структуры возрастнo-нормативной модели развития.

Структура возрастнo-нормативной модели развития включает в себя три компонента:

- 1) главные линии развития;
- 2) ситуации развития;
- 3) новообразования развития.

Выделение главных линий развития человека имеет принципиальное значение при конструировании возрастнo-нормативной модели развития в образовании. В соответствии с антропологическим принципом, развитие есть не просто самораскрытие объекта, актуализация уже заложенных в нем потенциалов, а качественная смена состояний, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих форм функционирования. Объект переходит на иной уровень функционирования, прежде недоступный и невозможный для него, а условием такого перехода является изменение организации объекта.

При выделении главных линий развития человека в первую очередь необходимо различить *образующие и составляющие линии развития*.

Образующие линии являются сквозными для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока осуществляется развитие, они – это все то, что продолжает становиться и развиваться, не имеет окончательного завершения, находится в абсолютном движении становления; меняется лишь доминанция линий в ходе развития.

Составляющие линии – это все то, что имеет относительно завершенный характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза.

Образующие линии всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формируются (оформляются), а затем обслуживают некоторый уровень жизнедеятельности многообразных способностей как его составляющие – как результаты развития на определенном этапе.

В описании линий и результатов (новообразований) развития как состава и структуры возрастнo-нормативной модели развития человека в образовании мы исходим из понимания онтологии человека. *Общность, деятельность и сознание в своем единстве составляют онтологические*

основания человеческого способа жизни. Эти основания взаимополагают друг друга, но не сводимы и не выводимы одно из другого. Все три стороны целостной человеческой реальности являются одновременно и следствиями, и предпосылками друг друга. Вместе с тем, исходным основанием самобытия человека является его деятельное бытие, где человек есть воплощенная деятельность или его субъектность; достаточно всмотреться в саму структуру этого слова: субъект – есть одновременно источник и само действие (самодействие).

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его субъектности:

- субъектности в сознании (самосознание);
- субъектности в общности (самобытность);
- субъектности в деятельности (самодеятельность).

Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образует главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития в образовании. Данные главные линии являются образующими линиями развития.

Ситуация развития выступает в функции «несущей конструкции» в возрастнo-нормативной модели развития. Она проявляется в определении исходной ситуации, пространства развития, того источника, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается, и проследить, как осуществляется это развитие. В качестве такой ситуации мы выделили *детско-взрослую со-бытийную общность*.

Ситуация развития – это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками со-бытийной общности, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает внутреннюю динамику возраста.

Такая трактовка ситуации развития позволяет сделать предположение о том, что

именно детско-взрослая событийная общность, в которой в различных формах реализуется ведущая деятельность, является источником, ресурсом и условием нормального развития. Именно детско-взрослая общность является субъектом ведущей деятельности, а сама ведущая деятельность при этом рассматривается как совокупная, как совместная деятельность взрослых и детей.

В соответствии с этим представлением возрастнo-нормативные модели развития задаются через последовательную совокупность ситуаций развития, точно приуроченных к определенной ступени образования. И это понятно: для разных детей в определенном возрасте эти ситуации различны, но волею социальных обстоятельств все они оказываются в одном классе, на одной ступени образования. В свою очередь, каждая ситуация развития задана (или определена) системой связей и отношений в со-бытийной общности детей и взрослых; каждый раз – особых отношений к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе.

Возрастнo-нормативная модель описывает ребенка на определенном возрастном этапе и дает характеристику его развития в виде последовательного развертывания ситуаций развития. Содержание ситуации развития – это определенный потенциал развития и саморазвития ребенка, обеспечивающий завершение предшествующих достижений развития и создание предпосылок и условий освоения в будущем новых видов деятельности. Построение последовательности ситуаций развития на основе организации ведущих видов деятельности может исчерпать данную ситуацию развития и привести к новообразованиям, вхождению и позиционированию в новом типе общности.

Новообразования развития – это реализация возможностей предыдущего этапа развития, зона актуального развития (того, что образует) и ближайшего развития (как предпосылки следующего шага развития). Существенно отметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития.

Описание психолого-педагогических условий и особенностей становления субъективной реальности человека на ступенях образования требует введения *модельных представлений об образовательном процессе и педагогической деятельности*. При этом сама ступень образования понимается нами как модель культурного или возрастнo-нормативного развития человека. Можно сказать и по-другому: ступень образования – это культурная модель становления субъективной реальности человека на определенном этапе онтогенеза.

Модель образовательного процесса и педагогической деятельности обосновывается нами как теоретический конструкт, призванный связать в целое содержание образовательного процесса ступени и содержание деятельности его субъектов – образующихся, педагогов, их совместной деятельности. Модельное представление образовательного процесса и педагогической деятельности позволяет задавать качественную специфику ступени образования посредством указания на цели и задачи развития образующегося на данном отрезке онтогенеза, указания на позицию, смысл действий, характер действий образующегося, описания позиции, смысла действий, характера действий педагога и вид их совместной образовательной деятельности. Иначе говоря, закономерности развития субъекта на определенном этапе онтогенеза представлены через проекцию взаимосвязанной деятельности образующегося и педагога.

Точку пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности мы обозначили понятием «*образовательная ситуация*», которая представляет собой единицу описания образовательной ступени, удерживающей целостность ценностей и целей развития образующегося и средств и способов достижения образовательных целей. Через описание таких ситуаций процессуальное представление закономерностей становления индивида на этапах онтогенеза наполняется деятельностным содержанием, описанием процесса культурного развития субъекта. Таким образом, в модели образовательного процесса и педагогической

деятельности представлены в единстве возрастнo-нормативная модель развития на ступени образования и деятельностные условия ее реализации: возрастнo-сообразная деятельность взрослых, деятельность обучающихся, совместная деятельность детско-взрослой общности. Разработка возрастнo-ориентированной модели образовательного процесса и педагогической деятельности даст возможность профессиональному педагогу увидеть основные составляющие педагогической деятельности в их целостности и взаимосвязи. Для психолога образования возрастнo-нормативная модель развития человека на этапах онтогенеза и возрастнo-ориентированная модель образовательного процесса и педагогической деятельности выступают средством разработки программ психологического сопровождения развития ребенка и школьника на ступенях образования.

Подлинным открытием научных поисков В.В. Давыдова является психологическая теория учебной деятельности. По его мнению, учебная деятельность, прежде всего в начальной школе, является *квази-исследовательской деятельностью*, так как она одновременно учебная по форме и теоретическая по содержанию. В учебной деятельности осваиваются теоретические понятия средствами учебных действий и учебных задач. Тем самым был сделан шаг решительного введения в содержание общего образования самой культуры исследования – как особого типа рефлексивной практики.

Специально отметим один фиксируемый В.В. Давыдовым момент, который, однако, не стал предметом специального анализа. Становящееся в учебной деятельности теоретическое мышление недопустимо сводить только к эффективности способа решения учебных и даже внеучебных задач.

Главное в теоретическом мышлении – это целостное, не утилитарно-прагматическое, а личностное, бескорыстное отношение к самоценной реальности. В становлении у школьников личностного отношения к самоценной реальности мы видим главный антропологический смысл

психологической теории учебной деятельности и теории развивающего обучения в системе общего образования в целом. Но до сих пор в парадигме и практике концепции развивающего образования предметом острых дискуссий остается *вопрос о форме и содержании учебной деятельности в средней и старшей школе*. Выявление специфики учебной деятельности на основной и средней полной ступенях общего образования может составить ближайшую антропологическую перспективу научной школы В.В. Давыдова.

Учебная деятельность на средней и старшей ступенях школьного обучения приобретает формы проектной и собственной исследовательской деятельности. Именно эти формы учебной деятельности отвечают логике развития человека на этапе подросткового возраста и ранней юности.

Ключевым звеном становления взрослости подростков является педагогическое проектирование условий формирования *субъектной, авторской позиции* учащихся как в учебных курсах, так и во внеучебной сфере школьного образования. Проектирование и создание педагогами ситуаций, форм и средств, позволяющих подросткам осознать и оформить собственные позиции как в учебной деятельности, так и за пределами школы, в многоплановой социально значимой деятельности, расширяет пространство их свободного выбора и становления ответственного, взрослого поведения. Становление центрального новообразования подросткового возраста – способности к самоопределению – напрямую зависит от возможностей заявлять свою позицию в учебной и во внеучебной деятельности – от характера *учебного и социального позиционирования* [2].

В пространстве учебного и социального позиционирования происходит формирование способности предъявлять свои взгляды и отстаивать их в культурно принятых формах, основываясь на академических знаниях, которые в проектируемых образовательных ситуациях становятся средством, инструментом становления собственной учебной и социальной позиции. Такая по-

зиция подростков определяет развитие у них соответствующих способностей:

- рефлексировать собственное поведение;
- реально оценивать свои возможности;
- определять свое место и функции в совместной деятельности;
- выстраивать взаимодействие и коммуникацию с взрослыми и сверстниками.

Учебное и социальное позиционирование реализуется в возрастно-сообразных видах деятельности. В ряде исследований определяются адекватные для подросткового возраста виды деятельности. К. Н. Поливанова отмечает, что формирование авторского, субъектного действия подростка в условиях школьных учебных курсов затруднено и для этих целей необходимо проектировать особое образовательное пространство. Она предлагает создавать условия для собственной *проектной деятельности* подростков, благодаря которой они начинают действовать по своему замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленной целью, находя способы реализации собственного проекта [4].

И. Д. Фрумин и Б. Д. Эльконин разрабатывают идею *невозрастного (вневозрастного) образовательного пространства*, в котором особое значение имеют формы *совместного труда детей и взрослых*, в котором каждый вносит свою лепту, сообразную их возможностям. Организационно это может быть система образовательных учреждений, где ступени самостоятельности и ответственности социально не нормируются и не отмечаются. Невозрастной полюс образовательного пространства можно назвать полюсом продуктивности. На этом полюсе все дети в той или иной степени участвуют в жизни взрослого сообщества. Образовательными формами совместности подростков и взрослых являются клубы, кружки, мастерские, студии и т. д. [5]; [9].

Н. Б. Крылова предлагает два основных условия построения инициативного пространства совместного творчества подростков и взрослых – *личностное знание и культурные практики*. Она акцентирует внимание на том, что надолго запомина-

ются и используются на практике только те знания, которые выведены самостоятельно, а не привнесены в опыт извне. На основе личностного знания вырастают разнообразные, базирующиеся на интересах подростка культурные практики.

Культурные практики отражают гораздо более широкий – по сравнению с познавательной деятельностью – диапазон действий подростков. В качестве таких практик у них выступают исследовательские, образовательные, коммуникативные, проектные, организационные, художественные виды деятельности человека. Культурные практики подростков включают учебную деятельность, а также индивидуальную образовательную деятельность в рамках освоения индивидуальных программ, их практическое участие в школьном самоуправлении, участие в социальных проектах вне школы [3].

В исследовании В. Н. Савиных, проведенном под нашим руководством, показано, что многие негативные проявления кризиса отрочества снимаются в практике *дополнительного образования*. Здесь подросток имеет возможность более содержательно и продуктивно решать возрастные задачи. В дополнительном образовании подросток и взрослый являются активными соучастниками многоплановой совместной образовательной деятельности, способствующей личностному, социальному, культурному экспериментированию подростка не на других, а на самом себе, решению задач личностного и профессионального самоопределения. Именно в практике полного образования как целостности основного и дополнительного возможна полноценная реализация ведущей деятельности подростка – *учебной деятельности в совокупности различных форм ее организации: в форме ученического экспериментирования, социального проектирования, исследовательской работы, многообразных культурных практик*. В пространстве полного образования взрослый и подросток являются активными соучастниками со-бытийной общности, реализующей единство и целостность образователь-

ных процессов выращивания, формирования, обучения и воспитания [6].

На ступени среднего общего образования происходит постепенное смещение ведущей деятельностью с приоритетов общения со сверстниками на приоритетное положение учебной деятельности, но в формах, отличных от традиционных, предполагающих больший простор для самовыражения и самореализации юношей. Речь должна идти о проектировании жизненного пути и исследовании потенциала собственного «Я». Это предполагает, с одной стороны, проблематизацию и критическую рефлексию опыта учения, с другой – трансформацию наличного образа взрослости, соизмерение его идеализаций с внутренними ресурсами «Я». Именно поэтому мотивация к обучению на ступени среднего общего образования содержит большую долю прагматизма, возможности долгосрочного планирования, стремление максимально персонализировать и индивидуализировать учебный процесс. В этом возрасте главное – направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой сейчас и здесь – т. е. с ориентацией на настоящее.

На старшей ступени образования школы раскрывается новый общий смысл развития – *профессиональное, личностное и социальное самоопределение*. Профессиональное самоопределение юношей и девушек осуществляется в единстве с личностным (мировоззренческим) и социальным самоопределением. Авторство своих действий, субъектность во взаимоотношениях с другими – взрослыми и сверстниками, субъектность в сознании как основные новообразования кризиса отрочества и как потенциал последующего развития свою адекватную реализацию получают в определении себя относительно своего будущего, в проектировании и планировании в нем своей индивидуальной образовательной и профессиональной траектории. В ранней юно-

сти происходит процесс консолидации внутренних сил, самообразование и саморазвитие в контексте решения центральной задачи возраста – гражданского, профессионального и личного самоопределения.

В ранней юности ключевой задачей становится *обретение практического взгляда на жизнь, формирование практического сознания и освоение средств практического преобразования действительности – развитие практического мышления*. Поэтому единицей организации содержания образования в старшей школе должна стать «проблема» и проблемная организация учебного материала. Главной способностью старшеклассников при работе с предметными знаниями оказывается способность к освоению нового «под возникшую проблему или задачу». Такой подход к трансформации современного предметного знания представляется наиболее актуальным и имеющим практическое значение именно при проектировании образовательного процесса на старшей ступени обучения.

Практики реализуются через технологическую организацию жизнедеятельности. Поэтому *старшая школа должна строиться не по принципу предметных профилей, а на основе технологических профилей, где материал предмета является средством введения в ту или иную общественно-производственную практику* (например: инженерно-технологический профиль, биотехнологический профиль, профиль образовательных технологий, политехнологический профиль, профиль средств массовых коммуникаций, информационно-технологический профиль и т. д.).

Специфика самоопределения в старшем школьном возрасте заключается в переходе от ситуативного самоопределения, где ситуации для учащихся создает взрослый, к самостоятельному проектированию своих настоящих и будущих возможностей, к социально-деятельностному и культурному самоопределению. Такое самоопределение предполагает наличие у юношей и девушек мировоззренческих оснований и выхода в пространство практической деятельности. Адекватной развитию форм

субъектности у юношей и девушек является форма организации его образовательной деятельности как научно-практической деятельности. Она проявляется в их участии на паритетных началах с взрослыми в научно-исследовательских, проектных и организационных видах деятельности, связанных с решением социально, общественно и лично значимых проблем, в работе творческих групп по разработке прорывных проектов в различных областях научной, практической деятельности, а также в работе конструкторских бюро, технопарков, НИИ и т. п.

Ведущая деятельность юношей и девушек – многообразие практико-ориентированных форм образовательной деятельности, имеющих личное и общественное значение:

- совместная учебная деятельность в совокупности различных форм ее организации: в форме исследовательской работы, в форме разработки и реализации проектов, организационной работы и т. д.;

- индивидуальная учебная деятельность в рамках индивидуальной образовательной программы старшеклассника, обучение в системе экстерната, обучение в заочных школах;

- конструкторско-исследовательская деятельность по конкретной профильной теме;

- организационно-проектная социальная деятельность в рамках индивидуальной образовательной программы старшеклассника;

- деятельность по формированию своего профессионального, личностного и гражданского самоопределения (стажировки, пробы, рефлексивные сессии).

На этапе юности детско-взрослая общность основывается на учебно-профессиональной деятельности. Специфика этого возрастного этапа заключается в том, что если ранее учащийся выступал как субъект учебной деятельности, то в процессе освоения исследовательской и проектной форм работы он начинает размышлять над своими результатами, изменять целеполагание и способы работы, осваивая тем самым позицию *субъекта собственной де-*

ятельности. Учащийся вступает в процессе деятельности в различные связи и отношения с другими участниками событийной общности: с взрослым, со сверстниками, с самим собой. Взрослый в таком типе образования сам должен быть носителем определенной темы и проекта, иначе он теряет значение для молодых людей.

Особый вопрос – это *какие конкретно характеристики внутреннего мира*, существенных сил человека мы полагаем *как результат* освоения деятельностиного содержания образования?

В квазиисследовательской учебной деятельности происходит становление *субъекта* (участника) учебной деятельности; а в учебных формах проектной и собственно исследовательской деятельности – становление субъекта *собственной* учебной деятельности. Исходя из общей схемы построения возрастнo-нормативной модели развития можно описать динамику развития **форм** субъектности подростка.

По линии **развития субъектности в деятельности** – это переход в ходе реализации учебно-экспериментальной, исследовательской и проектной работы от субъекта совокупной деятельности к *субъекту учебной деятельности*, к становлению авторства в учебной деятельности.

По линии развития **субъектности в общности** – это переход от ролевого поведения к *ответственному позиционированию* в детских и детско-взрослых общностях.

По линии развития **субъектности в сознании** – это переход от сравнивающей к *определяющей рефлексии* в учебно-экспериментальной и проектно-исследовательской работе, к появлению целостных представлений о себе, включая представление о себе как о взрослом и представление о своей будущей перспективе, включая профессиональную. В социальном познании, в области общения и взаимоотношений с другими (взрослыми и сверстниками) сохраняет свои позиции сравнивающая рефлексия.

Интегрирующим моментом, относительно которого можно говорить о целостном развитии, является *реализация первично-*

го социального и профессионального самоопределения. Самоопределение рассматривается не только как процесс, осуществляющийся в индивидуальном сознании, но и реализующийся в социально значимой деятельности и в системе социальных отношений. Оно является новым механизмом развития личности, возникающим в подростковый период и развивающимся в период юности. С появлением этого механизма качественно меняется уровень субъектности человека. Учащийся переходит от форм жизнедеятельности, в которых он определялся ситуативно, к социальному и профессиональному самоопределению.

Динамику изменения содержания в основных линиях развития старшего школьника можно описать следующим образом.

По линии развития **субъектности в деятельности** – это движение от субъекта учебной деятельности (ступень основного образования) к субъекту собственной учебной деятельности юности и девушки способны к построению и реализации учебной деятельности на любом предметном материале, к развитию и преобразованию учебной деятельности соответственно изменяющейся образовательной ситуации, к построению программ самообразования и саморазвития.

По линии развития **субъектности в общности** – это переход от полиролевого поведения к ответственному позициони-

рованию в разновозрастных и поливозрастных общностях. В личностном развитии появляется ценностно-смысловой мировоззренческий компонент, реализуемый в системе отношений учащегося со взрослыми, сверстниками и с самим собой. Характерное приобретение ранней юности – формирование жизненных планов как ответственное позиционирование себя в обществе, в культуре, в мире.

По линии развития **субъектности в сознании** – это переход к синтезирующей рефлексии в предметном мире (теоретическое понятие, инженерное знание). В отношениях с другими оформляется определяющая рефлексия. Синтезирующая рефлексия определяет отношения юношей и девушек с самими собой – это появление целостных представлений о себе, включая представление о мире и о себе как о взрослом и представление о своей жизненной перспективе.

Главное психологическое приобретение в самосознании юношей и девушек – открытие своего внутреннего мира в его индивидуальной целостности и неповторимости. Они осознают себя в качестве неповторимой, не похожей на других личности, с собственным миром мыслей, чувств и переживаний, с собственными взглядами и оценками. Интегрирующим моментом, относительно которого можно говорить о целостном развитии, является реализация самоопределения как определение себя в мире – в обществе, в профессии, в отношениях с другими и самим собой.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Ивошина Т.Г. Психология подростковой школы. Пенза, 2005.
3. Крылова Н.Б. Культурные практики ребенка в образовании // Антропологические основы развивающего дошкольного образования. Сб. ст. М., 2009.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
5. Развивающее обучение на путях к подростковой школе / Под ред. Б.Д. Эльконина. М., 2004.
6. Савиных В.Н. Психолого-педагогические основания позитивного разрешения кризиса отрочества в условиях системы дополнительного образования // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009.
7. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
9. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1.

Anthropological perspectives of Davydov's Scientific School

V. I. Slobodchikov,

Doctor of Psychology, professor, corresponding member of Russian Academy of Education, director of Psychological Anthropology laboratory in the Institute of psychological and pedagogical problems of childhood

E. I. Isaev,

Doctor of Psychology, professor, prorector of scientific work in Metropolitan Academy of Finance and Humanities

In this article the possibilities and perspectives of Davydov's scientific school are examined. The school deals with the psychological and pedagogical development of an integrate person and with his physical and social development. The school created the category of definitions and theory of developing education. The necessity of introducing the category the age-norm model and the model of educational process and pedagogical activity in the stages of education is substantiated as anthropological practice of integrated person formation. Anthropological potential, cultivated in the school of theory of educational activity, perspectives of realisation of educational theory in secondary and high school are researched. The authors suggest the original meaning of the main problems of education and development coordinated.

Keywords: Davydov's scientific school, developing education, theory of educational work, anthropological perspectives of theory of educational work, contents of education, contents of development, the age- norm model of development, the structure of the age- norm model of development, the model of educational process and pedagogical activity in the stages of education, specific character of educational work in secondary and high school.

References

1. Davydov V. V. Teorija razvivajushogo obuchenija. M., 1996.
2. Ivoshina T. G. Psihologija podrostkovoj shkoly. Penza, 2005.
3. Krylova N. B. Kul'turnye praktiki rebenka v obrazovanii // Antropologicheskie osnovy razvivajushogo doskol'nogo obrazovanija. Sb. st. M., 2009.
4. Polivanova K. N. Psihologija vozrastnyh krizisov. M., 2000.
5. Razvivajushee obuchenie na putjah k podrostkovoj shkole / Pod red. B. D. Jel'konina. M., 2004.
6. Savinyh V. N. Psihologo-pedagogicheskie osnovanija pozitivnogo razreshenija krizisa otrochestva v uslovijah sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija // Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. N. Novgorod, 2009.
7. Slobodchikov V. I. Ocherki psihologii obrazovanija. Birobidzhan, 2005.
8. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija razvitija cheloveka. M., 2000.
9. Frumin I. D., Jel'konin B. D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitija («shkola vzroslenija») // Voprosy psihologii. 1993. № 1.