

# Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В. В. Давыдову (контуры новой философии образования)

**В. Т. Кудрявцев\***,

*доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета*

Раскрывается общность взглядов В. В. Давыдова и К. Роджерса на проблему умения учиться как ключевую в современном образовании. Отмечается, что учение в массовой школе не является формой личностного роста учащихся: ребенок не испытывает интереса к учебным предметам, поскольку не испытывает интереса к себе как к личности, будучи в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыденен. Обсуждаются источники личностного роста в развивающем образовании. Анализируется позиция педагога в развивающем образовании. Рассматривается понятие «теоретическое отношение к действительности». Показывается, что в системе Эльконина–Давыдова и теоретическом обосновании заложены предпосылки новой философии образования. Подчеркивается, что образование выступает в качестве формы ценностного отношения общества и государства к человеку как к личности, а не только как к «общественно полезному индивиду», и тем самым – в качестве формы личностного общения. Воссоздается логика развития исследовательских приоритетов в концепции В. В. Давыдова.

**Ключевые слова:** развивающее образование, умение учиться, личностный рост, В. В. Давыдов, К. Роджерс.

Как ни парадоксально, поиски В. В. Давыдова и его школы по своей направленности созвучны тому, что стремился сде-

лать (и сделал) в данной области Карл Роджерс. Об этом свидетельствует тот уникальный опыт *исполнения миссии пси-*

\* vt kud@mail.ru

холога в образовании, который описан в известной книге К. Роджерса «Свобода учиться»<sup>1</sup>. Впервые вышедшая в США в 1969 г. книга К. Роджерса выдержала три издания, последнее из которых, переработанное его соавтором Дж. Фрейбергом (1994), недавно увидело свет в России [6].

Если мы хотим сохранить эту хрупкую планету и построить жизнь, достойную человека, нам нужна помощь всего молодого поколения, всей огромной массы нашей молодежи, включая и серьезных, думающих молодых людей, и обеспеченных, но не имеющих цели подростков, и отчаявшихся, отчужденных обитателей городских гетто. Единственный способ, которым мы можем гарантировать себе эту помощь, – содействие молодежи в том, чтобы она глубоко и всестороннее училась и прежде всего *училась учиться* [6, с. 27].

Проблема развития умения и *желания* (что вместе и составляет предпосылку «свободы») учиться остро стоит во всем мире. Не случайно идея *life long learning* («обучение на протяжении всей жизни»), в воплощении которой некоторые государственные и общественные деятели видят залог успешного возведения общеевропейского дома, оказалась востребованной в развитых западных странах на рубеже ушедшего и наступившего столетий. Обратим внимание – в западных странах, где ценности саморазвития, самостоятельности, самодеятельности, самообучения уже давно вошли в плоть и кровь культуры и цивилизации.

Свобода учиться – значительно более редка и трудно достижима, нежели любая социальная и экономическая свобода. Этой свободой система образования (как ответственная, так и мировая в целом) во многом обязана подвижничеству В. В. Давыдова и его коллектива. Он, как и К. Роджерс, исполнял свою миссию в образовании, а не просто научно «обеспечивал», «сопровождал», «поддерживал» его.

Мы отдаем себе отчет в том, что сам Василий Васильевич, если бы и согласился с нашей попыткой провести подобную параллель, то с очень большими оговорками (известно его прохладное отношение к «гуманистической психологии»), хотя этот термин уже давно используется лишь как маркер для обозначения самых разных психологических представлений и течений). Но факт остается фактом: и В. В. Давыдов и К. Роджерс в своих взглядах на проблему умения учиться руководствовались в первую очередь гуманитарно-мировоззренческими, в том числе ценностно-смысловыми, а не «технологическими» критериями.

В общем плане это было отчасти обусловлено тем историко-научным обстоятельством, на которое указывает А. Б. Орлов. По его мнению, в мировой психологии только два направления – марксистски ориентированная психология и гуманистическая психология (при всех их порой радикальных различиях) – попытались теоретически (в первом случае еще и экспериментально) сконструировать психическую реальность (и на практике работать с ней) не по образу и подобию предмета классического естествознания с привлечением выдержанных в логике причинно-следственного детерминизма объяснительных схем и прогностических инструментов, а исходя из телеологии и аксиологии развития человека – возможности достижения им гуманистического идеала. Это не отрицает «научности» обеих доктрин:

И психологи-марксисты, и психологи-гуманисты рассматривают развитие психики как закономерный процесс» [5, с. 9].

Однако перед нами – научность иного типа:

... закономерный характер этого процесса определяется не столько его объективностью и детерминированностью, сколько его самодетерминированностью и телеологичностью (т. е. детер-

---

<sup>1</sup>К. Роджерс не был ни психологом-теоретиком, ни практикующим психологом в обычном смысле слова, он был психологом-миссионером, что в профессиональном психологическом сообществе – исключительное явление.

минированностью не по причине, а по цели, чем и определяется в итоге его *объективность*<sup>2</sup> (добавили бы мы. – В.К.) [там же].

К решению проблемы В. В. Давыдов и К. Роджерс шли разными путями. В. В. Давыдов – путем изменения содержания образования, способов его трансляции и усвоения детьми. К. Роджерс – путем изменения сложившихся типов отношений взрослых и детей в образовательном процессе, придания этим отношениям личной и личностной формы, в которой только и может совершаться самоизменение их субъектов. Но, в конечном счете, пути двух подвижников психологии и образования пересеклись. Ведь «общий (теоретический) способ решения задачи», по В. В. Давыдову, предполагает не только его применимость к анализу значительного круга конкретных учебных проблем. Он должен стать общим и *лично значимым* для каждого учащегося класса. Поэтому он не может быть навязан всем учащимся как некоторый принудительный алгоритм коллективной мысли. Каждому ребенку его предстоит самостоятельно открыть, осмыслить, преобразовать в рамках организации специфической формы сотрудничества с учителем и одноклассниками.

В. В. Давыдов в своих работах последних 10–15 лет неоднократно подчеркивал: теоретическое мышление необходимо развивать в диалого-дискуссионной форме, которая наиболее соответствует его содержательным особенностям. Отсюда и обостренный интерес В. В. Давыдова и его школы к проблемам коллективного и индивидуального субъекта, сотрудничества и общения в развивающем образовании, построения учебной дискуссии и т. д.

В свою очередь, К. Роджерс и его последователи, помогая детям и взрослым обрести личностный смысл в *совместном самоизменении*, способствовали и становлению у них *преобразовательного отношения* к учебному материалу (многочисленные примеры тому приведены в вышеупомянутой книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга). «Гуманная педагогика» К. Роджерса, в отличие от многих претендующих на сходное название «педагогик», – не ритуально проговариваемая «идеология», а основательно продуманная, цельная и целостная система *проектной работы в образовании*. Для К. Роджерса и «роджерсианцев» строить школьную жизнь в соответствии с человеческими и человеческими мерками означает превратить школу в подлинно *учебное* заведение, в то время как «многие школы... являют собой крайне неприветливые и поэтому крайне *не-учебные* заведения» [6, с. 65].

Много общего между В. В. Давыдовым и К. Роджерсом мы найдем и в конкретных взглядах на конкретные вопросы. Это относится к оценке ситуации в современном образовании, возможностей использования содержания учебных предметов в качестве развивающего (у К. Роджерса – фасилитирующего, иницирующего) педагогического инструмента, креативности учения (преподавания) как гаранта высоких образовательных достижений, потенциала взаимного обучения и учебного проектирования, эффективности «недирективного» (развивающего) типа обучения по сравнению с «директивным» (не развивающим), к пониманию статуса учебного сообщества, точнее – общности, в образовательном процессе и др.

<sup>2</sup> Тем более, что вполне определенные, работающие критерии объективности гуманитарно-антропологического знания – именно с учетом его аксиологической и телеологической специфики – на философско-методологическом уровне сформулированы еще в первой трети прошлого столетия С. Л. Рубинштейном [7]. Распространенное сегодня (хотя и имеющее под собой давнюю историко-философскую подоплеку в трудах Г. Риккерта, В. Виндельбаума, К. Ясперса и др.) мнение о том, что гуманитарные науки должны всецело строиться на аксиологических основаниях, – лишь простая реакция на попытки возведения их фундамента, исходя из идеалов и норм естественнонаучной объективности. А в науке любая замена «наличного наличным» (детерминизма – индетерминизмом, социологизма – натурализмом, коллективизма – индивидуализмом и т. д.) крайне непродуктивна. Она снижает необходимость подлинного исследовательского поиска – поиска того, чего в наличии еще нет.

В книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга приводится (и рассматривается на правах смыслообразующей) характеристика преподавания не столько как функции, сколько как миссии учителя, данная М. Хайдеггером:

Учить гораздо труднее, чем учиться... а почему учить труднее, чем учиться? Не потому, что тот, кто учит, должен владеть большим объемом информации и всегда держать его наготове. «Учить» значит, прежде всего, «позволять учиться». *В действительности настоящий учитель учит только одному – учению.* Поэтому его поведение часто создает впечатление, что мы, собственно, ничему у него не научились, если под «учением» мы подразумеваем приобретение полезной информации. Учитель идет впереди своих учеников только в этом, а именно в том, что он должен усвоить гораздо больше, чем они: он должен научиться позволять им учиться. *Учитель должен обладать способностью быть более обучаемым, чем ученики.* Учитель гораздо менее уверен в своих обоснованиях, нежели те, кто учится. Если отношение между учителем и тем, что он преподает, является подлинным, то тогда в нем нет места авторитету всезнания или авторитарному правлению должностного лица. В таком случае стать учителем – это возвышенное призвание, которое в чем-то является совершенно иным, чем стать знаменитым профессором (курсив мой. – В.К.) [цит. по: 6, с. 82].

Здесь фактически очерчена позиция педагога в системе развивающего образо-

вания, одну из граней которой В.В. Давыдов описывал следующим образом.

...Так как учебная деятельность связана с преобразованием материала, а учебная задача – это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, *то вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится.*

Это есть продукт только реальной мыслительной работы школьников. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это – нет. То есть отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально – вы не можете сказать. *Это все должно появиться и в вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником* (курсив мой. – В.К.)» [1, с. 60].

В одной из наших статей мы стремились показать, что В.В. Давыдов произвел своего рода «коперниканскую революцию» в педагогической психологии и дидактике [4]. Это была радикальная инверсия позиции ребенка (равно как и педагога – см. выше) в образовательной системе, точнее сказать – *порождение нового образа ребенка.* Последний не являлся лишь продуктом исследовательского сознания. Он воссоздавался на практике средствами формирующего эксперимента в условиях реальной школы, реального класса.

Сопоставление двух образов ребенка – «классического» и «неклассического» – было представлено нами в следующем виде.

Ребенок в традиционном обучении	Ребенок в развивающем обучении
Довольствуется объяснениями и иллюстрациями учителя, воспринимая их как истину в последней инстанции	Под руководством учителя со все более возрастающей степенью самостоятельности прослеживает генезис нового знания (вопрос «откуда мы это знаем?» является вполне естественным для такого ребенка)
Сравнивает значительное число примеров с целью установления сходства, после чего получает требуемое словесное определение (чаще – в готовом виде от учителя)	«С места» выявляет искомую закономерность на материале анализа одного-двух случаев, овладевая общим способом решения задач данного типа

Путает учебные (в пределе – теоретические) и конкретно-практические задачи (например, задачу на произведение арифметического расчета и задачу на выведение <i>правила</i> этого расчета)	Умеет выделить специфически учебную задачу из общего потока предлагаемых для решения задач, преобразовать конкретно-практическую задачу в учебно-теоретическую, проявляя в этом инициативность
Растрчивает силы и время на бессистемные пробы	С самого начала вырабатывает гибкую стратегию (теоретический замысел) решения
Копирует образцы, задаваемые педагогом	Пристально анализирует основания чужих и своих собственных действий (при этом сомнению и критике может подвергаться и позиция педагога, если дети находят ее недостаточно обоснованной)
Является заложником учительского контроля и отметки	Способен сам адекватно контролировать и оценивать успешность выполнения учебной деятельности
Испытывает невротический страх перед ошибками	Рассматривает ошибки как лишний повод для рефлексии и, следовательно, как потенциальные точки роста новой мысли (учится на своих и чужих ошибках)
Отвечает на вопросы учителя «в порядке отчета»	Иницирует диалоги и дискуссии с учителем и одноклассниками, свободно включается в коллективное обсуждение учебных проблем
Смотрит на учение как на обременительную повинность	Радостно переживает труд самореализации в школьной жизни

Тогда мы еще не имели возможности обстоятельно ознакомиться с образовательным опытом К. Роджерса, зная о нем лишь по обзорам, а не по первоисточникам. Поэтому у нас вызвала двойственное чувство таблица, которую мы впоследствии обнаружили в книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга [6, с. 45]. В этой таблице, составлен-

ной Дж. Фрейбергом, сравниваются особенности учеников:

а) «пассивных классов» (где преобладают ученики-«туристы», просто пребывающие в школе, безразличные к внутренней стороне учения, не захваченные смысловыми импульсами школьной жизни, как бы наблюдающие ее извне;

Учащиеся пассивных классов	Учащиеся активных классов
Подобны «туристам»	Подобны «акционерам»
Выполняют простые задания	Реализуют проекты в малых группах
Работают каждый сам по себе	Работают совместно в учебных группах по два-четыре человека
Работают над тем, что предложил им учитель	Создают новые идеи и материалы в ходе выполнения проектов
Пишут редко	Пишут каждый день
Редко в явной форме демонстрируют свою работу другим людям	Демонстрируют другим свои работы (отобранные по своему усмотрению)
Редко обосновывают свои ответы	Обычно обосновывают или проговаривают вслух путь получения ответа
Редко участвуют в работе класса	Проявляют инициативу во взаимодействии с учителями и сверстниками
Рассматривают класс как «ваш»	Рассматривают класс как «наш»
Дисциплина контролируется учителем	Кооперативное руководство
Имеют мало друзей в классе	Имеют несколько друзей в классе
Обычно опаздывают на занятия	Обычно приходят на занятия вовремя или даже раньше
Часто пропускают занятия в школе	Имеют меньше пропусков занятий
Относятся к школе нейтрально или ненавидят ее	Увлечены занятиями и получают от них удовольствие

б) и «активных классов» (где преобладают заинтересованные ученики-«граждане образовательной среды», или «акционеры своего собственного образования»).

Как мы уже сказали, наше чувство было двойственным: оно сочетало в себе, с одной стороны, приятное удивление и удовлетворение тем, что прогрессивные идеи не только «носятся в воздухе», но и поддаются конструктивной реализации в разных вариантах, с другой – печальную констатацию «общих бед». Читатель может убедиться сам, что «позитивные» и «негативные» ряды таблицы Дж. Фрейберга и приведенного выше нашего сопоставления во многом совпадают. Проекты В. В. Давыдова и К. Роджерса в какой-то мере можно рассматривать как *антикризисные*, если учитывать ситуацию кризиса в мировом образовании, о котором на протяжении нескольких десятилетий пишут его ведущие теоретики – от В. Х. Килпатрика (1920-е – 1930-е гг.) до Ф. Кумбса (1960-е – 1980-е гг.). Одним из основных симптомов, а в значительной мере и *источников* этого *системного* кризиса, выступает системная же – социальная, организационная, психологическая, педагогическая и т. д. – отрешенность школы от задач саморазвития образовательной системы и ее субъектов. В итоге школы, говоря словами Гегеля, перестает соответствовать своему понятию. Вся масштабная работа В. В. Давыдова, К. Роджерса, их единомышленников и продолжателей их дела направлена на то, чтобы это соответствие не нарушалось.

То, что традиционная педагогика и традиционная школа «не знает» учения как преобразовательной деятельности над предметом и самим собой, говорит об очень многом. Учебная деятельность в «массовой» школе, как известно, отсутствует. Тем не менее, именно она содержит в себе объективный источник личностного роста ребенка. Проблема не в том, что в «массовой» школе (в *Школе «трех П»: Подражания, Повторения, Послушания* [2]) 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, обыденен. 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 – обратная сторона (и симптом) отсутствия отношения к себе как к личности. Напротив, позиция ребенка в развивающем образовании такова, что он становится «необыденным», «непредсказуемым» и тем самым интересным, лично значимым для самого себя. Учебная деятельность, по Эльконину–Давыдову, приобретает для него смысл средства, при помощи которого ребенок самоопределяется в этой позиции, постепенно принимающей характер естественной формы его *повседневной* школьной жизни. Но эта «повседневность» переживается глубоко лично, поскольку проживается как череда больших и малых, но всегда *уникальных событий*, главное из которых – открытие ребенком самого себя и своих возможностей.

Система образования – не просто совокупность учебных предметов, методов и приемов их преподавания (усвоения), организационных форм обучения и т. д., а наиболее оптимальное место встречи общества и индивида в качестве личности (В. И. Слободчиков). И в данном случае «место встречи изменить нельзя!» Ведь, прежде всего, через систему образования общество *обращается* (в смысле Ф. Т. Михайлова) *к развивающемуся человеку как к личности*, через нее оно утверждает его (или отказывает ему) в праве быть (становиться) личностью. Формы *ценностного* обращения *гражданского* общества к человеку весьма разнообразны. В частности, таковыми являются:

- законодательная база правового государства;
- развитая система социальных гарантий и защит;
- достойная оплата квалифицированных трудовых затрат;
- «человекоориентированная» политика налогообложения;



• демократические принципы деятельности правоохранительных институтов и т. д.

Но все это – формы обращения и отношения общества к человеку как к *социально значимому*, в предельном варианте – *социально полезному* индивиду (т. е. «значимому» и «полезному» для социума), а не как к личности. Их можно совершенствовать сколь угодно долго, чтобы сделать максимально «демократическими», «гражданскими», «правовыми» и т. п., но на уровне социальных макроинституций только в образовании может быть задана форма обращения общества к растущему человеку как к личности, притом как *форма личностного общения*.

Ребенок ищет смысл в тех или иных моделях социальных отношений и этим ставит само общество перед необходимостью «смысловой» рефлексии исторически выработанного им строя значений. Специфической формой такой рефлексии, а потому и столь же неотъемлемым *способом самопознания человеческого духа*, как наука или искусство, является образование (подробнее см.: [3]). В образовании ребенок не только «приобщается» к обществу, но и общество общается с ним. При этом оно не столько предстает перед ребенком в образе безличной социальной среды (суммы вещей и «массового» человеческого окружения), сколько персонифицируется в тех людях (позднее – в референтных группах), которые могут быть потенциально личностно значимы для ребенка. Как нетрудно догадаться, в данном случае это, прежде всего, воспитатели и учителя. Бесспорно, учитель не может говорить только от своего имени – уже по определению ему предписано быть носителем общественно выработанной системы научного знания [8]. Но прямая и, пожалуй, главная *профессиональная задача учителя* состоит не в беспристрастной трансляции знания (такого мы никогда не найдем даже в учебниках по точным и естественным наукам), а в переводе этого знания на язык *выразительно-адресного послания, обращения к каждому ребенку*. Для этого не нужно ломать

стулья в накале страстей, по Александру Македонскому. Просто «нормальное» образование должно быть живым и *очным* в отличие от его привычной – господствующей – формы, которая, несмотря на фактическое присутствие в стенах одного класса взрослого и детей, наличие разнообразных контактов между ними, так и остается *заочным* (по выражению М. М. Бахтина).

А что такое теоретическое отношение к действительности в понимании В. В. Давыдова?

...Архимед решает вполне конкретную задачу, поставленную перед ним сиракузским правителем Гиероном: вычислить удельный вес золота и серебра, которые, по подозрению правителя, подмешали в корону жулики-мастера. Решает конкретную задачу, а наталкивается на универсальную закономерность, открывает закон «плавающих тел».

В дистанции между тем и другим как раз и выражено теоретическое отношение к действительности: увидеть в специальном «техническом задании» общую проблему, хотя тебя об этом не просят. Но ведь если не увидеть – то и «технического задания» не выполнить. Во времена Архимеда не было таблицы удельных весов, которой сегодня пользуются школьники. Архимед решил конкретную задачу сразу для всех случаев, для всех времен и для всех народов, наших, в том числе в законе «плавающих тел», средство взаимопонимания (в этом, по В. В. Давыдову, – суть общего способа решения задачи). Значит, с самого начала он относился к задаче как-то по-особому – теоретически.

Но теоретическое отношение не замкнуто в границах науки.

Александр Сергеевич Пушкин адресует только к Анне Петровне Керн: «Я помню чудное мгновение...». Это их интимное, только им двоим принадлежащее мгновение. Но Александр Сергеевич, пишущий эти строки, – уже знаменитый поэт. И он, конечно, знает о том, что «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Уже в момент своей сокровенной адресации любимой женщи-

не он вполне допускает, что строчки, продиктованные сердцем, когда-нибудь наберет наборщик, совершенно чужой человек. И прочитают совершенно чужие люди. В том числе другие, многие-многие женщины, которые воспримут посвящение одной как обращение к их чувствам, о которых Александр Сергеевич даже не подозревает. Адресоваться одной, а обратиться ко всем! Дар поэта. И дар влюбленного, любящего. Это как же надо любить одну, чтобы твою любовь приняли все! Язык не поворачивается назвать это «теоретическим отношением к действительности», но это близко!

В связи с этим Владимир Петрович Зинченко (в устной беседе) напомнил мне строчки из «Евгения Онегина»: «Прошла любовь, явилась муза...». Муза ведь – не конкретная дамская персона. Но вдохновляет на любовь к персонам вполне конкретным, которую поэт выражает в своих стихах. И все-таки муза – шлейф реальной женщины, одной, а не «собирающей». Одной, которая стбит для него всех...

Теоретическое отношение – это личностное отношение, личностный феномен, как и «установка» на теоретическое решение задачи, как и теоретическое мышление, даже если рассматривать его в сугубо когнитальном плане.

С учетом сказанного выше можно утверждать, что поиски В. В. Давыдова (и К. Роджерса) с логической неизбежностью ведут к изменению сложившейся философии образования. Они перенацеливают ее на идею личностного роста. До сих пор в мире господствует мнение, что школа призвана заниматься передачей подрастающему поколению знаний, умений, способов их приобретения (пусть даже гибких и вариативных, рассчитанных на применение в нестандартных ситуациях). Обозначение всего этого термином «социальная адаптация» (дескать, не одним дидактизмом...) лишь усугубляет привычную редукцию образования к не менее усеченно понятому обучению при полном забвении (незнании) истонного – укорененного в истории философской и теоретико-педагогической мыс-

ли – смысла образования как *обретения целостного (всеобщего) человеческого образа*.

С «двойной редукцией» образования (к обучению, сведенному, в свою очередь, к дидактическому тренажу и муштре) внутренне связано и то взаимообуславливающее сочетание «неприветливости» и «неучебности» массовой школы, о которой говорилось в книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга. Здесь, правда, нужно добавить (не в упрек авторам – у них описываются иные ситуации): доброжелательная диалогическая атмосфера в классе, в десятый раз заучивающем соответствии цифр и счетных палочек, если и возможна (хотя и более чем проблематична), положения дел не исправит. Эмоциональный посыл, человеческое и человеческое обращение к сознанию ребенка должно быть заложено в самом содержании знания и в способах его освоения. Только тогда «приветливость» станет не маской-вывеской, а выражением естественного и органичного состояния школы. Только тогда нормальной станет ситуация, когда детей не загоняют в школу, а когда они сами рвутся туда, о чем мечтал Д. Б. Эльконин [8].

Но, с другой стороны, у учителя должна сформироваться *смысловая установка* на включение в развивающее взаимодействие с ребенком как живое соавторство в построении образовательного процесса, в котором происходит взаимное самоизменение его субъектов – ребенка и взрослого. Такая общая установка как раз и реализуется через те три конкретные «фасилитирующие» установки, которые выделял в своих работах К. Роджерс: конгруэнтность (подлинность, искренность), априорное и безусловное принятие, эмпатия.

Несомненно, эти установки в значительной степени являются ценностными для школы Эльконина–Давыдова. Так, Василий Васильевич (преимущественно в своих устных выступлениях) неоднократно подчеркивал, что по учебным программам его коллектива может работать *каждый* ребенок (но далеко не каждый учитель – данная оценка имела особую подоплеку), поскольку



ку обладает для этого всем необходимым потенциалом. Поэтому он резко возражал против специального отбора детей в школы, где развивающие программы внедрялись, ничуть не отрицая факта различия в развитии у детей тех или иных способностей. Он же утверждал, что дети, учась, не делают ошибок, как их интерпретирует обыденное сознание. То, что часто принимают за ошибку, составляет смысл и суть учения, источник происхождения его ведущего качества – рефлексивности.

«Фасилитирующие» установки лежат и в основе безотметочного оценивания (самооценивания) учебных достижений в системе Эльконина–Давыдова (Г.А. Цукерман и др.). Идея сотрудничества, содействия, эмпатического понимания – также аксиологична для этой системы. Все вышперечисленное служит необходимым условием разработки и внедрения инновационных программ и технологий, которые сами по себе (равно как и «приветливость», не «фасилитирующая» последующего предметно-преобразовательного содействия детей и взрослых) не обеспечат главного развивающего эффекта – эффекта самоизменения субъекта (субъектов).

Это, на наш взгляд, *стратегические направления работы по созданию школы нового типа – школы личностного роста, личностно развивающего, или просто – развивающего образования* (в своем основном значении эти понятия совпадают). Мы говорим именно о развивающем образовании,

а не о личностно ориентированном обучении. Второе за последние годы стало просто ходячим (и ни к чему не обязывающим) дежурным штампом.

История научного творчества и практического подвижничества Василия Васильевича Давыдова может быть рассмотрена в логике движения от «развивающего обучения», с которого он начинал в конце 1950-х гг. вместе со своим учителем Даниилом Борисовичем Элькониным, к «развивающему образованию» (преемственность в этом движении символично выражает единая аббревиатура – РО). Это характеризует и порядок возникновения и формирования исследовательских приоритетов В.В. Давыдова:

- идеальные действия (вторая половина 1950-х – начало 1960-х гг.);

- учебные действия, учебная деятельность, содержательное обобщение, теоретические понятия, теоретическое мышление (начало 1960-х – первая половина 1970-х гг.);

- рефлексия, теоретическое сознание, учебная совместность (1970-е – первая половина 1980-х гг.);

- субъект деятельности, личность и ее креативный потенциал, прежде всего – воображение (1980-е – 1990-е гг.).

Завершающей точкой поисков В. В. Давыдова оказалась личность. И это вполне закономерно. Ведь именно целям ее роста, как отмечалось выше, и служит развивающее образование.

### Литература

1. Давыдов В. В. Последние выступления. Рига, 1998.
2. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.
3. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Рига, 1999.
4. Кудрявцев В. Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г. К. Коперниканская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методоло-

- гический контекст // Известия РАО. 2000. № 2.
5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002.
6. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.
7. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодетальности (к философским основам современной педагогики) // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

## **The Freedom to Learn: Rogers Meets Davydov (The Contours of a New Philosophy of Education)**

**V. T. Kudryavtsev,**

*Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Department of Theory and History of Psychology L.S. Vygotsky Institute of Psychology, the Russian State Humanitarian University*

The article address the similarity of V.V. Davydov and C. Rogers views on the issue of ability to learn as a key issue in the modern education. It is discussed that learning in ordinary school does not appear in form of personal growth of students: the child is not interested in academic subjects since he/she is not interested in own-self as a person, being mediocre and ordinary in their daily educational accomplishments. The sources of personal growth in developing education are discussed. The position of the teacher in developing education is analyzed. The concept of theoretical attitude to reality is examined. We show that in the Elkonin-Davydov system the preconditions of a new philosophy of education are provided. We also stress that the education serves as a form of axiological attitude of society and state towards the man as a personality and not just as a socially useful individual and thus as a form of personalized communication. The logic of research priorities in the Davydov theory is reconstructed.

**Keywords:** developing education, ability to learn, personal growth, V. V. Davydov, C. Rogers.

### **References**

1. *Davydov V. V.* Poslednie vystupleniya. Riga, 1998.
2. *Davydov V. V., Kudryavtsev V. T.* Razvivajushee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doshkol'noj i nachal'noj shkol'noj stupeni // *Voprosy psihologii.* 1997. № 1.
3. *Kudryavtsev V. T.* Psihologija razvitija cheloveka. Osnovaniya kul'turno-istoricheskogo podhoda. Riga, 1999.
4. *Kudryavtsev V. T., Hakkarainen P., Urazaliev G. K.* Kopernikanskaja revoljucija v psihologo-pedagogicheskom myshlenii i ee metodologicheskij kontekst // *Izvestija RAO.* 2000. № 2.
5. *Orlov A. B.* Psihologija lichnosti i sushnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki. M., 2002.
6. *Rodzher K., Frejberg Dzh.* Svoboda uchit'sja. M., 2002.
7. *Rubinshtejn S. L.* Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti (k filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) // *Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologii.* M., 1997.
8. *Jel'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.