

# В. В. Давыдов – основатель крупной научной школы и директор Психологического института РАО<sup>1</sup>

**Рубцов В.В. \***,  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
rectorat@list.ru

В статье представлены этапы научной биографии выдающегося отечественного психолога В.В. Давыдова – блестящего руководителя большого научно-коллектива, директора Психологического института РАО. В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, три «кита», определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО). В статье дается краткая характеристика результатов деятельности научного коллектива, руководимого В.В. Давыдовым. Показано, что для оценки эффективности учебной деятельности под руководством В.В. Давыдова были разработаны системы диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов (анализ, планирование, рефлексия, системность мышления) на различном предметном материале. Также были созданы критерии, позволяющие оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом и по отдельным ее компонентам.

Научная школа В.В. Давыдова – живой, постоянно развивающийся организм. Учениками и последователями В.В. Давыдова проводятся экспериментальные исследования, реализующие его идеи.

В статье проанализированы философские, общеметодологические и психологические основания школы В.В. Давыдова. Раскрывается содержание полемики В.В. Давыдова с Л.С. Выготским о механизмах теоретического обобщения. Позиция В.В. Давыдова иллюстрируется обширным экспериментальным материалом.

**Ключевые слова:** В.В. Давыдов, содержание обучения, психическое развитие, деятельность, предметное действие, обобщение.

#### Для цитаты:

Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель крупной научной школы и директор Психологического института РАО // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. № 3. С. 182–196. doi: 10.17759/pse.2015200317

\* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: rectorat@list.ru

<sup>1</sup> Впервые опубликован в журнале «Культурно-историческая психология». 2005. №2. С. 17–29.

31 августа исполнилось бы 75 лет со дня рождения В.В. Давыдова, замечательного отечественного ученого, основателя новой научной школы в психологии. Идеи этой научной школы отражены в фундаментальных трудах самого Василия Васильевича, многочисленных работах его учеников и последователей. Сегодня одних только отдельных изданий (монографий, учебников, методических пособий, сборников) насчитывается уже около двухсот. Статей накопилось необозримое множество, их число продолжает расти и с трудом поддается счету.

Бесспорным представляется также тот факт, что существующая научная школа В.В. Давыдова – это действующее, гармонично развивающееся творческое сообщество исследователей, незримо связанных между собой идеями, мыслями, глубокими размышлениями своего учителя. В основе эти идеи были сформулированы им в фундаментальных трудах «Виды обобщения в обучении» [13], «Проблемы развивающего обучения» [14], «Теория развивающего обучения» [15]. Эти работы вышли при жизни Василия Васильевича и поэтому могут рассматриваться как первоисточники в определении рамок его научной школы и оценке реального состояния ее развития.

Хорошо известно, что научная школа Давыдова создавалась не на пустом месте. Можно определенно сказать, что ее теоретическим фундаментом является деятельностный подход к изучению высших психических функций и культурно-историческая психология Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина. Именно в этих научных рамках В.В. Давыдов закладывал в основание своей научной школы важнейшую идею (принцип) единства обучения и психического развития. Неоценимый вклад самого В.В. Давыдова в развитие этой идеи заключается в том, что мерой такого единства стала для него установка на изучение *содержания* обучения при решении психолого-педагогических проблем образования. По мысли В.В. Давыдова, неправомерно говорить ни об обучении, ни о развитии *вообще*. По существу, именно содержание обучения является основанием и условием

правильного развития. Соответствующее содержание должно быть при этом специально выделено и определено.

Согласно В.В. Давыдову, в психолого-педагогическом исследовании должны быть внутренне связаны логико-предметный и логико-психологический анализ содержания и методов обучения, подход к возрастным возможностям детей как к феномену, который не является данным или заданным, а есть то, что еще только раскрывается и складывается (*образуется*) в процессе формирующего эксперимента. В.В. Давыдов считал недопустимым произвольно определять параметры психического развития детей. Он изначально признавал необходимость соотнесения этих параметров с *целостным* образом человека, границы которого задаются традицией философии, науки, культуры искусства, историческими перспективами развития общества в целом. Последнее справедливо относилось В.В. Давыдовым и к концептуальным взглядам на систему образования (которое именно в этом контексте рассматривалось как развивающееся и/или развивающее), и к проектированию отдельных учебных предметов, и к исследованию природы учения-обучения, и уж тем более к определению критериев психического развития детей.

Научно-исследовательская работа В.В. Давыдова началась в 1953 г., когда он стал аспирантом кафедры психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. В своей кандидатской диссертации, защищенной в мае 1958 г. на философском факультете МГУ под руководством П.Я. Гальперина, он уже в то время собрал важные в научном отношении материалы, характеризующие основные этапы формирования умственных действий у ребенка (на примере формирования счета и понятия числа у дошкольников). В период 1957–1960 гг. в опоре на эти данные он опубликовал ряд статей, посвященных проблемам поэтапного формирования умственных действий и понятий у человека.

С 1959 г. развертывается деятельность В.В. Давыдова в Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста Института общей и педагогической психологии АПН СССР<sup>2</sup>. С этого времени начинается его твор-

<sup>2</sup> С 1992 г. Психологический институт РАО.

ческое сотрудничество с Д.Б. Элькониным, вместе с которым разрабатывались принципы моделирующего эксперимента, направленного на активное формирование определенных качеств мыслительной деятельности у школьников. Ими было создано уникальное для того времени образовательное учреждение – экспериментальная московская школа №91 АПН СССР, на базе которой В.В. Давыдов вместе с возглавлявшимся им с 1962 г. коллективом лаборатории провел фундаментальные исследования по выявлению действительных возрастных особенностей и возможностей мышления младших школьников, по изучению закономерностей формирования их учебной деятельности, по раскрытию логико-психологических предпосылок построения учебных предметов. Вскоре полученные результаты были опубликованы в сборниках научных трудов лаборатории, в многочисленных статьях и материалах.

Комплекс выполненных в этот период работ можно считать началом формирования научной школы В.В. Давыдова. Главным на этом ее этапе стал установленный в исследовании факт существования более широких познавательных возможностей младших школьников, чем это предполагалось ранее. Эти важные данные требовали неформального отношения к ним специалистов и были с одобрением встречены педагогической общественностью. Не случайно ведущие работники педагогической науки и народного образования указывали на существенное значение проводимых исследований для школьной практики. Полученные результаты при всей их неоднозначности, неожиданности, острой критике вплотную подводили психолого-педагогическую науку к принципиально новым подходам к пониманию целей, задач и содержания образования.

Постепенно и уверенно опыт исследований В.В. Давыдова распространялся на ряд других учреждений. Под общим руководством Д.Б. Элькониной и В.В. Давыдова начинают проводиться исследования проблем психологической структуры учебной деятельности школьников на базе школ № 11 Тулы, № 17 Харькова, № 76 Душанбе, средней сельской школы поселка Нудоль Московской об-

ласти совместно с коллективами кафедр психологии и специализированных лабораторий Тульского педагогического института, Харьковского и Таджикского университетов, Харьковского педагогического института. Результаты этих исследований имели важное значение для повышения качества школьного обучения, в первую очередь обоснования эффективности путей умственного развития детей в процессе обучения. Впоследствии этот опыт охватил многие регионы России, а в настоящее время каждый регион в той или иной степени ориентирован на подход В.В. Давыдова к организации учебного процесса.

В 1970 г. в своей докторской диссертации, а затем в опубликованной на ее основе книге «Виды обобщения в обучении» (1972) В.В. Давыдов дал развернутое теоретическое обоснование экспериментальных исследований своего коллектива. Здесь он впервые всесторонне раскрыл и представил экспериментальное подтверждение положения о том, что традиционная система начального обучения имеет весьма устаревшие логико-психологические основания, связанные с эмпирической теорией мышления. Согласно этим теоретическим взглядам и результатам исследования, подлинное совершенствование системы школьного преподавания предполагает, в частности, другие логико-психологические предпосылки, а именно те, которые связаны с диалектико-материалистическим пониманием процессов мышления, прежде всего *процесса обобщения* учебного материала. В тот период В.В. Давыдов последовательно развивал оригинальную теорию взаимосвязи полноценной учебной деятельности с процессами построения у школьников в обучении содержательных абстракций и обобщений. В настоящее время именно она оказывает значительное влияние на психологическое обоснование содержания и методов организации учебного процесса, на его совершенствование и развитие в целом.

Важнейший период развития научной школы В.В. Давыдова связан с его деятельностью директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР (1973–1983, 1991–1992), а затем и вице-президента Российской академии образования (1989–

1991). Примечательно, что на пост директора института В.В. Давыдов пришел, уже будучи сформировавшимся ученым, пройдя все ступени и этапы внутриинститутской жизни, академической борьбы, имея твердую гражданскую позицию, но, самое главное, имея верных учеников, готовых работать в области педагогических наук и в системе образования. Понимая необходимость в существенных преобразованиях традиционной системы обучения, он, став директором института, отдавал много сил укреплению своей научной школы, проведению в жизнь главного положения своей теории – положения о необходимости разработки нового содержания и методов образования, обеспечивающих полноценное развитие мышления школьников.

Сегодня очевидно, что во многом именно благодаря личной и государственной ответственности В.В. Давыдова, вопреки многим трудностям, через которые пришлось пройти самому Василию Васильевичу, система обучения Эльконина–Давыдова еще при его жизни получила государственное признание. Она стала одной из государственных образовательных систем обучения, ей был присвоен статус государственной экспериментальной системы, а цикл работ по ее созданию получил высшее признание в области образования – Премию Президента РФ в области образования (1996).

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

I. *Теория содержательного обобщения и образования понятий* является ядром научной

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

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

Нельзя без восхищения изучать теорию В.В. Давыдова, где почти в математически точных формулах определяются основные закономерности образования научных, теоретических понятий. Эти формулы характеризуют принципиальное различие природы теоретического и эмпирического знания. Еще раз, вслед за В.В. Давыдовым, вспомним, в чем состоит это различие<sup>3</sup>.

• *Эмпирическое знание* вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. *Теоретическое знание* возникает на основе анализа роли и функции

<sup>3</sup> Как известно, в своих исследованиях В.В. Давыдов особо опирался на работы А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Б.М. Кедрова [2], Э.В. Ильенкова [28], других ученых, изучавших логику развивающегося понятия.

некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.

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

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

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

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

- Необходимым средством фиксации *эмпирического знания* является слово-термин. *Теоретическое знание* выражается прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности средствами искусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления).

II. *Психологическая теория учебной деятельности* – это теория собственно учебной

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

Сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результат состоят в *изменении* самого субъекта, заключающемся в овладении им *обобщенными способами действия* (Д.Б. Эльконин [58]). Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт учебной деятельности, характеризует ее «строительную единицу». Согласно В.В. Давыдову, поставить учебную задачу – значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех ее возможных частных и конкретных вариантах условий.

Основным компонентом учебной деятельности, обеспечивающим решение учебной задачи, является учебное действие. Учебные действия образуют целостную систему в учебной деятельности. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают особые преобразования предмета, направленные на выявление в нем отношений, которые составляют содержание понятия и последующее построение соответствующей предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом виде». Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели [18–20, 24, 47].

Первоначально в исследованиях структуры и закономерностей формирования учебной деятельности главное внимание уделялось изучению особенностей постановки и решения школьниками учебных задач и выполнению ими учебных действий. Классическими

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

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

- курс математики, который продолжают разрабатывать непосредственные ученики и сотрудники В.В. Давыдова (С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова). В нем наиболее полно воплощены идеи содержательного обобщения в практике обучения. В основе этого курса лежит конкретизация абстрактных представлений об отношении величин [16, 34]. (В близком направлении, но более приближенном к традиционной методике построения математики работает Э.И. Александрова);

- курс «Родной язык», разработанный В.В. Репкиным и его коллективом, являющийся также ключевым элементом системы развивающего обучения. Сам В.В. Репкин по праву может считаться одним из соавторов психологической теории учебной деятельности, прежде всего применительно к обучению родному языку [48]. Идея содержательного обобщения, составляющая стержень научной школы В.В. Давыдова, представлена здесь через воспроизведение в обучении истории правописания на основе анализа логики преобразования исходной морфемы слова. В несколько ином, но идейно близком направлении работает и Л.И. Айдарова. В ее оригинальном курсе специально разрабатываются разнообраз-

ные модельные средства обучения правописанию в русском языке, благодаря чему смыслы и значения слов становятся предметом работы самих школьников;

- курс «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанный Ю.А. Полуяновым [42, 43]. Теория содержательного обобщения представлена в нем через введение детей в способы создания образов в изобразительном искусстве на основе выработанных в истории художественной практики принципов композиции, ритма, симметрии как выражения меры отношения людей к действительности на основе чувства красоты;

- курс «Литература как предмет эстетического цикла» Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, созданный с целью развития у детей основ эстетического сознания на материале литературы [31, 36]. При построении данного курса авторы воспроизводят общую деятельностную основу обучения и развития детей, характерную для системы Эльконина – Давыдова;

- курс «Естествознание» Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой, основанный на элементах научного наблюдения и эксперимента. В нем предпринята попытка расширить толкование логики восхождения от абстрактного к конкретному через включение в содержание обучения общих способов научного исследования [56];

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

Органической частью системы РО выступает система диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия

(А.З. Зак, Е.И. Исаев, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, П.Г. Нежнов, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин и другие), системности мышления (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, В.К. Мульдаров), достаточно хорошо отработаны и стали составной частью самой системы РО.

Существенно продвинулись разработки методов диагностики в системе конкретных учебных предметов. Методы диагностики теоретического мышления на математическом материале (Р.А. Атаханов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, В.Л. Соколов [3, 34]), диагностики общего и художественного развития детей по их рисункам (Ю.А. Полуянов [44]), диагностики развития читательской деятельности школьников (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская [31]), предметной диагностики основ теоретического мышления школьников и экспертизы учебного процесса (В.А. Гуружапов [10, 11]), диагностики естественнонаучного мышления как формы теоретического мышления (Г.А. Берулава, Е.В. Чудинова [57]), а также педагогической диагностики учебного процесса в развивающем обучении (А.Б. Воронцов [6]) в системе РО входят в соответствующие учебные предметы. Их применение позволяет правильно оценивать результаты усвоения учебного материала, а также уровень развития мышления учащихся.

Нельзя не указать также на опыт создания критериев, позволяющих оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом (В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика [48, 49]) и по отдельным ее компонентам (Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис, Г.А. Цукерман [43, 44, 55] и др.), а также на разработку критериев развития в учебной деятельности личности учащихся (А.К. Дусавицкий). В последнее время появились работы, связанные с методами оценки эффективности образовательной среды школы (Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская). Их применение решает задачу своеобразного «образовательного аудита» и вызывает неформальный интерес у директоров школ.

Система развивающего обучения, основы которой создавались В.В. Давыдовым, не яв-

ляется застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка обусловлена необходимостью решения социальных проблем, в первую очередь проектирования развивающего образования, его модернизации в целом [5, 8, 17, 19–21, 23, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 45, 51, 53, 54].

Так, в настоящее время школа готовится к обучению детей начиная с шестилетнего возраста. С этим связаны фундаментальные исследования условий вхождения детей в учебную деятельность, закладывающую основы теоретического мышления. Пока в этом отношении нет готовых решений. Однако ясно одно: при учете возрастных возможностей детей 5–6 лет необходимо выявлять условия и изучать особенности организации самой учебной деятельности, понять, как в этом возрасте сочетаются игра и обучение ребенка, и только в этом направлении решать проблемы дошкольного образования детей, их полноценного развития в учебной деятельности, решать остро стоящий сегодня вопрос о том, где и как могут быть выполнены необходимые условия такого развития (В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, К.Н. Поливанова, Н.И. Гуткина, В.Т. Кудрявцев, Е.Г. Юдина, Е.О. Смирнова, Б.Д. Эльконин и другие).

Следует подчеркнуть, что в ряд современных программ «модернизированного» традиционного обучения (Н.Я. Виленкин, Н.Б. Истомина, Л.И. Петерсон) также включены некоторые элементы системы Эльконина–Давыдова, в частности модели и знаково-символические схемы. Однако это сделано без соответствующей логико-предметной проработки их введения, поэтому в полной мере эти программы нельзя отнести к системе РО<sup>4</sup>. Актуальным остается вопрос изучения современных тенденций в развитии начального образования с точки зрения установок теории В.В. Давыдова. Имеющаяся здесь разногласия едва ли способствует сохранению целостности самой системы.

В настоящее время предприняты попытки создания программ развивающего обучения для подростков [46]. В данном случае право-

<sup>4</sup> Мы оставляем за рамками статьи содержательный анализ появляющихся различных учебных программ и учебных курсов.

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

Необходимость широкого толкования образовательной развивающей среды для подростков прежде всего в плане становления их социальной зрелости рассматривается в работах А.К. Дусавицкого [25] (см. также работы К.Н. Поливановой [39, 40]). Эти работы характеризуют еще один блок исследовательских программ в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова.

В настоящее время более широкий контекст формирования учебной деятельности связан с решением вопроса: «Возможно ли построение основной и полной средней школы только на основе отдельных предметов и их интеграции?» Одной из попыток ответить на этот вопрос, предполагающий в том числе и опору на идеи В.В. Давыдова, является цикл работ по созданию образовательной среды современной школы. Одной из первых в этом направлении стала концепция образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов [52]). Авторы обосновали особенности системы непрерывного общего образования детей начиная с пятилетнего возраста, при том что начальная школа (дети 7–9 лет) построена на основе системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова.

Так, согласно этим данным, образовательная среда для общеобразовательной школы должна включать в себя более широкий набор образовательных деятельностей, чем это возможно в рамках классно-урочной системы. Предложено систематизировать исследовательские и проектные формы учебной деятельности на материале обобщения учащимися социальных проблем не только в школе, но и за ее пределами и на этой основе создать региональные системы образования (В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, С.Д. Ковалев, В.К. Мульдаров, А.Д. Червяков и другие). При этом, как показали результаты исследований, существенно меняется позиция не только учителей, но и управленцев образования и директоров школ, а также специалистов службы практической психологии образования. Это нашло отражение в работах по преемственности развивающего обучения в средней школе (И.Г. Ивошина [51] и другие), создании образовательной среды в школе в монопрофильном городе (М.Г. Пучкин, О.И. Прудаева, И.И. Баннов [4, 37] и другие).

Приложение идей содержательного обобщения применительно к обучению в высшей школе еще ждет своих авторов. Здесь можно отметить работу В.П. Андропова по разработке методов развития диагностического мышления как теоретического мышления будущих врачей. Вместе с тем теория развивающего обучения уже включена в систему подготовки и повышения квалификации педагогических работников в ряде психолого-педагогических вузов. Создаются методические пособия к соответствующим лекционным курсам (Е.В. Агиянц, В.А. Гуружапов [12]), ибо очевидно, что подготовка будущих учителей, управленцев, психологов для работы в системе развивающего обучения должна стать необходимым элементом ее совершенствования и внедрения в образовательную практику.

Важным направлением работ, выполняемых в лучших традициях научной школы В.В. Давыдова, является исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей. Работы этого направления восходят к идее воображения как целостного видения вещей и явлений действительности. В методологиче-



ском плане авторы возвращаются к проблеме идеального и опираются на теоретические взгляды Э.В. Ильенкова [28] о природе фантазии. При этом делается попытка воспроизвести логику развития теоретического сознания по В.В. Давыдову применительно к развитию творческого воображения при обучении изобразительному искусству (Ю.А. Полуянов [43]), к развитию понимания произведений живописи и графики у детей разного возраста (В.А. Гуружапов [11]), к обучению и развитию дошкольников (В.Т. Кудрявцев [32]). В последнем случае проблема творческого воображения ставится и разрабатывается как теоретическая проблема. Известно, что сам В.В. Давыдов придавал большое значение этому направлению исследований и связывал с ними надежды на существенное развитие теории содержательного обобщения.

Как перспективное направление исследований в рамках научной школы В.В. Давыдова следует выделить также цикл работ, выполняемых под руководством Ю.В. Громыко [21]. В этих работах обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления. Такие предметы, как *знак, задача, проблема*, должны быть включены, по мысли авторов, в систему развивающего обучения, поскольку благоприятно влияют на процессы умственной деятельности детей.

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

янов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, Г.А. Цукерман [1, 9, 41] и другие).

В последующих исследованиях было доказано положение о том, что происхождение учебно-познавательного действия (генез) внутренне связано с распределением деятельности между ее участниками, зависит от способа обмена действиями в процессе поиска содержания решения учебной задачи. В дальнейшем на основе этого блока работ были проведены развернутые исследования закономерностей организации совместной учебной деятельности, ставшие фундаментом для создания основ социально-генетической психологии (В.В. Рубцов [50]).

Введение в психологическую теорию учебной деятельности положения о совместно-распределенной форме учебной деятельности позволило по-новому взглянуть на механизм содержательного обобщения и образования понятий у ребенка. В частности, стало очевидно, что следует различать структуры деятельности и структуры мышления по существу (преодолеть допущенный Ж. Пиаже изоморфизм в его теории операционального развития интеллекта), учитывать, что за теоретическим обобщением лежит способ *обобществления* предмета деятельности: в зависимости от того, как распределяются действия между участниками, как строится их взаимный обмен в совместной деятельности (причастность, соучастие), срабатывает тот или иной механизм обобщения. Такое срабатывание не является автоматическим, предполагает задействование целого ряда особых процессов, прежде всего таких, как понимание и рефлексивное связывание возможностей действия одного и другого, благодаря чему акт мышления осуществляется как акт сопереживаемого бытия, появляется и проявляется в деятельности самих ее участников (см. также идею «события», развернуто представленную в работах В.И. Слободчикова, работы Б.Д. Эльконина по проблеме совокупного предметного действия, а также работы В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова [27]).

Накопленные в рассмотренном направлении исследований данные, с одной стороны, развивают представление о механизмах теоретического обобщения, а с другой – позво-

ляют критически взглянуть на научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским по проблеме образования научных понятий, в частности на проблему обобщения и его роли в развитии понятий у детей. В этом глубоком по существу теоретическом споре позиция В.В. Давыдова подкрепляется новыми теоретическими аргументами. Так, к уже известному положению В.В. Давыдова о том, что у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства «в чистом виде» (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать действие по определению кратного отношения величин с целью их опосредствованного сравнения), следует добавить по крайней мере еще два положения: во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений, *в исходной форме представляет собой организацию этих действий* как совместно-распределенных между участниками деятельности, и, во-вторых, положение о том, что переход от предметных действий к их выполнению в умственном плане связан с *обобщением способа организации действий*; возникающая при этом схема организации действий выступает как значение и знак той всеобщей связи, которая определяет содержание всего объема данных понятий<sup>5</sup>.

В целом очевидно, что научная школа В.В. Давыдова сегодня – это живой развивающийся организм. В системе ее научных положений проведены многочисленные экспериментальные и теоретические исследования в различных областях психологической науки: методологии общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психологических проблем управления и спорта. Во всех

этих областях В.В. Давыдову принадлежат смелые и оригинальные идеи, на основе которых ведут исследования его многочисленные ученики и последователи. Подлинным последователям школы В.В. Давыдова присуща внутренняя связь решения больших психологических проблем с серьезным философским обоснованием и последующим внедрением полученных результатов в практику.

Работы В.В. Давыдова оказали и продолжают оказывать существенное влияние на разработку философских проблем, связанных с определением путей развития человеческого мышления. Сегодня можно говорить о том, что в системе наук об образовании В.В. Давыдов создал оригинальную и широко известную логико-психологическую теорию развития мышления человека, согласно которой переломным моментом в этом процессе является переход от эмпирико-рассудочного способа решения задач к теоретическому. Эта теория опирается на его глубокие исследования в области диалектической логики, результаты которых были высоко оценены философами, психологами и педагогами. В современных условиях эта теория служит основой практической перестройки процесса среднего образования в нашей стране. Она углубляет и поднимает на новый уровень экспериментальные методы изучения ряда взаимосвязанных проблем – проблему закономерностей развития учебной деятельности от начального до завершающего этапа школьного образования, проблему связи развития учебной деятельности с формированием основ теоретического мышления у школьников, проблему источников и закономерностей психического развития детей в обучении. И наконец, она нацеливает на решение фундаментальной психологической проблемы, касающейся выявления закономерностей развития сознательной деятельности человека.

В.В. Давыдову по праву также принадлежат крупные научные достижения в общей

<sup>5</sup> С учетом этих положений становится понятным, в частности, почему ни общение (коммуникация), ни взаимодействия, совместные или совокупные действия сами по себе еще не определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Однако дискуссия по данной проблеме выходит за рамки данной статьи, поскольку затрагивает теоретические основания постановки этой проблемы не только в работах В.В. Давыдова, но и в работах Н. Аха, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и других (см. [7], [38], [50] и др.), а в целом касается ключевой проблемы психологии развития житейских и научных понятий у ребенка.

психологии – он разработал теорию специфической детерминации человеческой психики (детерминация по цели) и ее связи с деятельностью человека. Эта теория находит применение при изучении многих прикладных проблем, связанных с различными видами человеческой деятельности (игра, учение, спорт, управление, общение и др.). В.В. Давыдов внес весомый вклад в разработку философско-психологической теории развития сознания индивида, на основе которой установлены новые критерии периодизации этого процесса и новые соотношения органического и психического развития человека.

В жизни В.В. Давыдова органично сочетались его деятельность как ученого и его деятельность как директора института. Однако именно позиция ученого была ведущей в борьбе с серьезными оппонентами, в спорах и беседах с учениками, в беседах с многочисленными друзьями. Василий Васильевич Давыдов – это особая, непохожая на многих личность, яркий и неповторимый образ ученого-директора, замечательный «герой своего времени». Благодаря осо-

бой профессиональной позиции, авторитету директора, неиссякаемой энергии и неумности натуры, личному обаянию В.В. Давыдову удалось решить сложнейшую социокультурную задачу: во-первых, доказать роль преемственности в научном исследовании – связать теоретические установки своих великих предшественников-учителей с созданием и последующим развитием собственного фундаментального научного направления; во-вторых, заложить основания будущих научных теорий и научных школ в работы своих ближайших учеников; в-третьих, остаться в современном изменяющемся обществе устойчивой и реальной точкой отсчета, задать идеальный критерий, высокую научную планку в оценке многочисленных, порой бессмысленных изысканий в области развития образования и проектирования образовательных систем. Все это указывает на исторически непреходящую роль научной школы В.В. Давыдова для современной педагогической науки и практики, отзываясь глубокой благодарностью и любовью к своему учителю его учеников и продолжателей начатого им дела.

#### Литература

1. Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4.
2. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающего понятия. М., 1967.
3. Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровней его развития. М., 2000.
4. Баннов И.И. Психолого-педагогические основы проектирования системы воспитания старшеклассников в условиях монопрофильного города: Опыт проектирования / Под общ. ред. В.В. Рубцова. Нефтеюганск, 2002.
5. Вопросы теории и практики развивающего образования / Сост. В.А. Гуружапов. М., 2001.
6. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2002.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
8. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
9. Гузман Р.Я. Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.
10. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова): Методическое пособие. М., 1999.
11. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.
12. Гуружапов В.А. Общие рекомендации для органов управления по экспертизе учебного процесса развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) // Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1998. № 10.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1997.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
16. Давыдов В.В. и др. Программа развивающего обучения (система Эльконина–Давыдова): I – VI классы: Математика. М., 1996.

17. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Начальное образование в России: инновации и практика. М., 1994.
18. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
19. Давыдов В.В. Педагогика развития и теория рекапитуляции // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 1. Красноярск, 1997.
20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // Магистр. 1996. № 1.
21. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6.
22. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. №5.
23. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.
24. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
25. Дусавицкий А.К. Психологические предпосылки построения основной школы в системе развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 1.
26. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова). М., 2002.
27. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
28. Ильенков Э.В. Диалектическая логика (очерки истории и теории). М., 1984.
29. Инновационная сеть развивающего обучения / Сост. В.А. Гуружапов. М., 2003.
30. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994.
31. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4; 1997. № 1.
32. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Дубна, 1997.
33. Лазарев В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей образования // Известия РАО. 2000. №2.
34. Микулина Г.Г., Савельева О.В. К психологической оценке качества знаний у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
35. Михайлов Ф.Т. Содержание образования и его идеальная форма // Известия РАО. 2000. №2.
36. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Программа по литературе (1–9 классы). М., 1998.
37. Организационно-психологические основы развивающего образования в регионе / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М., 2002.
38. ПерреКлермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М., 1991.
39. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
40. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие. М., 2000.
41. Поливанова Н.И. Наглядно-образная регуляция при совместном решении задач // Вопросы психологии. 1988. № 5.
42. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство: Пособие для учителя. Ч. 1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М., 1995.
43. Полуянов Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5.
44. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. №4.
45. Развивающее образование: В 2 т. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. Ч. 2. М., 2003.
46. Развивающее обучение на пути к подростковой школе / Сост. Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. М., 2004.
47. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск, 1995.
48. Репкин В.В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Томск, 1993.
49. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
50. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1997.
51. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002.

52. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. М.; Воронеж, 1997.
53. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
54. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) // Вопросы психологии. 1993. № 1.
55. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
56. Чудинова Е.В. К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности // Вестник АРО. 1998. № 3.
57. Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина–Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5.
58. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1999.

## V.V. Davydov – the founder of significant scientific school and director of the Psychological Institute<sup>1</sup>

V.V. Rubtsov\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
rectorat@list.ru

The article presents the stages of biography of the famous Russian psychologist V.V. Davydov, who was a brilliant leader of a large scientific group, director of the Psychological Institute of the RAE. The content of the work of Davydov's scientific schools is based upon the three proverbial whales that define its theoretical, methodological and didactical boundaries: the theory of content generalization and concept formation, psychological theory of learning activity and the system of developmental teaching. The article also outlines the results of researches conducted by V.V. Davydov's scientific group. It is demonstrated that for evaluating the effectivity of learning activity, the systems of assessment of theoretical thinking and its components (such as analysis, reflection, planning, systemic characteristics of thinking) were elaborated for different object matter. Also the scientific group elaborated the criteria for assessing the levels of learning activity development, as a whole as well as its separate components.

The scientific school of V.V. Davydov is a living and evolving organism. The disciples and followers of

V.V. Davydov conduct empirical research that bring his ideas to life.

The article analyzes the philosophical, methodological and psychological foundations of Davydov's scientific school. The content of Davydov's debates with Vygotsky concerning the mechanisms of theoretical generalization is outlined. Davydov's point of view is illustrated by large empirical evidence.

**Keywords:** V.V. Davydov, the content of teaching, mental development, activity, objectoriented action, generalization.

### For citation:

Rubtsov V.V. V.V. Davydov – the founder of significant scientific school and director of the Psychological Institute. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp 182–196 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200317

\*Rubtsov Vitaliy Vladimirovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of UNESCO Chair on the Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: rectorat@list.ru

<sup>1</sup>Published in "Cultural-historical psychology", 2005, no. 2, pp. 17–29.

## References

1. Ageev V.V., Davydov V.V., Rubcov V.V. Oprobovanie kak mehanizm postroeniya sovme-stnyh dei-stvii // Psihol. zhurn. 1985. T. 6. № 4.
2. Arsen'ev A.S., Bibler V.S., Kedrov B.M. Analiz razviva-yushego ponyatiya. M., 1967.
3. Atahanov R. Matematicheskoe myshlenie i me-todiki opredeleniya urovnei ego razvitiya. M.; Riga, 2000.
4. Bannov I.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy proektirovaniya sistemy vospitaniya starsheklass-nikov v usloviyah monoprofil'nogo goroda: Opyt proektirovaniya / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. Nefteyugansk, 2002. M., 1997.
5. Voprosy teorii i praktiki razvivayushego obra-zovaniya / Sost. V.A. Guruzhapov. M., 2001.
6. Voroncov A.B. Pedagogicheskaya tehnologiy kontrolya i ochenki uchebnoi deyatel'nosti. M., 2002.
7. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
8. Gromyko Yu.V. Proektirovanie i programmiro-vanie razvitiya obrazovaniya. M., 1996.
9. Guzman R.Ya. Rol' sovme-stnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnyh zadach // Vopr. psihol. 1980. № 3.
10. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy uchebno-go processa razvivayushego obucheniya (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova): Metod. posobie. M., 1999.
11. Guruzhapov V.A. K voprosu o predmetnoi diag-nostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivay-ushem obuchenii (sistema D.B. El'konina – V.V. Da-vidova) // Psihol. nauka i obrazovanie. 1997. № 4.
12. Guruzhapov V.A. Obshie rekomendacii dlya organov upravleniya po ekspertize uchebnogo processa razvivayushego obucheniya (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) // Upravlenie shkoloi. Ezhenedel'noe prilozhenie k gazete «Per-voe sentyabrya». 1998. №10.
13. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1997.
14. Davydov V.V. Problemy razvivayushego obucheniya. M., 1986.
15. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obuche-niya. M., 1996.
16. Davydov V.V. i dr. Programma razvivayu-shego obucheniya (sistema El'konina—Davydova): Matematika. M., 1996.
17. Davydov V.V. Konceptciya gumanizacii rossii-skogo nachal'nogo obrazovaniya (neobhodimost' i vozmozhnost' sozdaniya celostnoi sistemy razviva-yushego nachal'nogo obrazovaniya) // Nachal'noe obrazovanie v Rossii: innovacii i praktika. M., 1994.
18. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushego obucheniya // Pedagogika. 1995. № 1.
19. Davydov V.V. Pedagogika razvitiya i teoriya rekapitul'yacii // Pedagogika razvitiya: vozrastnaya dinamika i stupeni obrazovaniya. Ch.1. Krasnoyarsk, 1997.
20. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obuche-niya // Magistr. 1996. № 1.
21. Davydov V.V., Gromyko Yu.V. Konceptciya eksperimental'noi raboty v sfere obrazovaniya // Pedagogika. 1994. № 6.
22. Davydov V.V., Zinchenko V.P. Predmetnaya de-yatel'nost' i ontogenez poznaniya // Vopr. psihol. 1998. № 5.
23. Davydov V.V., Kudryavcev V.T. Razvivayushee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemst-vennosti doshkol'noi i nachal'noi shkol'noi stupeni // Vopr. psihol. 1997. № 1.
24. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'no-sti // Vopr. psihol. 1992. № 3–4.
25. Dusavickii A.K. Psihologicheskie predposylki postroeniya osnovnoi shkol'y v sisteme razvivay-ushego obucheniya // Psihol. nauka i obrazovanie. 2003. №1.
26. Zinchenko V.P. Psihologicheskie osnovy peda-gogiki: (Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D.B. El'konina –V.V. Davydova). M.: Gardariki, 2002.
27. Zinchenko V.P., Mesheryakov B.G. Sovokup-naya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edi-nica psihicheskogo razvitiya // Psihol. nauka i obra-zovanie. 2000. №2.
28. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika (ocherki is-torii i teorii). M., 1984.
29. Innovacionnaya set' razvivayushego obuche-niya / Sost. V.A. Guruzhapov. M.: Evrika, 2003.
30. Kravcov G.G. Psihologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya. Krasnoyarsk, 1994.
31. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye principy i metody kursa «Literatura kak predmet es-teticheskogo cikla» // Psihol. nauka i obrazovanie. 1996. № 4; 1997. № 1.
32. Kudryavcev V.T. Razvitoe detstvo i razviva-yushee obrazovanie: kul'turno-istoricheskii podhod. Ch. 1. Dubna, 1997.
33. Lazarev V.S. O deyatel'nostnom podhode k proektirovaniyu celei obrazovaniya // Izvestiya RAO. 2000. № 2.
34. Mikulina G.G., Savel'eva O.V. K psihologicheskoi ochenke kachestva znaniy u mladshih shkol'nikov // Psihol. nauka i obrazovanie. 1997. № 2.
35. Mihailov F.T. Soderzhanie obrazovaniya i ego ideal'naya forma // Izvestiya RAO. 2000. № 2.
36. Novlyanskaya Z.N., Kudina G.N. Programma po literature (1–9 klassy). M., 1998.
37. Organizacionno-psihologicheskie osnovy raz-vivayushego obrazovaniya v regione / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. M., 2002.

38. Perre-Klermon A.N. Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei / Per. s fr. M., 1991.
39. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Vopr. psihol. 1996. № 1.
40. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnyh krizisov: Ucheb. posobie. M., 2000.
41. Polivanova N.I. Naglyadno-obraznaya regulyaciya pri sovmestnom reshenii zadach // Vopr. psihol. 1988. № 5.
42. Poluyanov Yu. A. Izobrazitel'noe iskusstvo: Posobie dlya uchitelya. Ch. 1: Soderzhanie, metodika i organizaciya zanyatii v nachal'noi shkole. M., 1995.
43. Poluyanov Yu.A. Sootnoshenie uchebnoi deyatel'nosti i tvorchestva detei na zanyatiyah izobrazitel'nym iskusstvom // Vopr. psihol. 1998. № 5.
44. Poluyanov Yu.A., Matis T.A. Formirovanie ocenki na nachal'nom etape uchebnoi deyatel'nosti // Psihol. nauka i obrazovanie. 1996. №4. S. 38–43.
45. Razvivayushee obrazovanie: V 2 t. T. II. Nereshenные проблемы razvivayushego obrazovaniya. Ch. 2. M., 2003.
46. Razvivayushee obuchenie na puti k podrostkovoi shkole / Sost. B.D. El'konin, A.B. Voroncov, E.V. Chudinova. M., 2004.
47. Razvitie osnov reflektivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V.V. Davydova, V.V. Rubcova. Novosibirsk, 1995.
48. Repkin V.V. Nachal'nyi etap razvivayushego obucheniya russkomu yazyku v srednei shkole. Tomsk, 1993.
49. Repkina N.V. Chto takoe razvivayushee obuchenie? Tomsk, 1993.
50. Rubcov V.V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.; Voronezh, 1997.
51. Rubcov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushei obrazovatel'noi sredy shkoly. M., 2002.
52. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) // Psihol. nauka i obrazovanie. M.; Voronezh, 1997.
53. Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Integral'naya periodizaciya obshego psihicheskogo razvitiya // Vopr. psihol. 1996. № 5.
54. Frumin I.D., El'konin B.D. Obrazovatel'noe prostanstvo kak prostranstvo razvitiya (shkola vzrosleniya) // Vopr. psihol. 1993. № 1.
55. Cukerman G.A. Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
56. Chudinova E.V. K probleme issledovaniya urovnya sformirovannosti uchebnoi deyatel'nosti // Vestnik ARO. 1998. № 3.
57. Chudinova E.V. Rabota s gipotezami detei v sisteme obucheniya El'konina–Davydova // Vopr. psihol. 1998. № 5.
58. El'konin D.B. Izbr. psihol. trudy. M., 1999.