

ISSN: 1814-2052  
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **4**

**2020**

**НАУЧНАЯ ШКОЛА В.В. ДАВЫДОВА:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ.  
Часть 1**

**V.V. DAVYDOV'S SCIENTIFIC SCHOOL:  
TRADITIONS AND INNOVATIONS.  
Part 1**



# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

НАУЧНАЯ ШКОЛА В.В. ДАВЫДОВА:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ.

Часть 1

Тематический редактор В.В. Рубцов

2020 • Том 25 • № 4

# PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

V.V. DAVYDOV'S SCIENTIFIC SCHOOL:  
TRADITIONS AND INNOVATIONS.

Part 1

Issue editor V.V. Rubtsov

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



## Содержание

---

### **Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации. Часть 1**

#### **Рубцов В.В.**

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА ..... 4

#### **Марголис А.А.**

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ (ЗБР) И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ..... 6

#### **Эльконин Б.Д.**

СОВРЕМЕННОСТЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ..... 28

#### **Хаккарайнен П., Бредиките М.**

ИГРОВЫЕ МИРЫ И НАРРАТИВЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИВАЮЩЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ..... 40

#### **Цукерман Г.А.**

СОВМЕСТНОЕ УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ: РЕШЕННЫЕ И НЕРЕШЕННЫЕ ВОПРОСЫ ..... 51

#### **Чудинова Е.В.**

О МЕСТЕ И РОЛИ ВОПРОШАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 60

#### **Новлянская З.Н.**

«СОТВОРЧЕСТВО ПОНИМАЮЩИХ».  
О КУРСЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 71

---

### **Воспоминания о В.В. Давыдове**

#### **Веджетти М.С.**

К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА ..... 81

#### **Максимов Л.К., Максимова Л.В.**

ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ ДАВЫДОВ В НИЖНЕВАРТОВСКЕ: РАСШИРЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 89

#### **Василев В.**

МОИ ЛИЧНЫЕ ВСТРЕЧИ И ЗАОЧНЫЕ ДЕЛОВЫЕ КОНТАКТЫ С В.В. ДАВЫДОВЫМ ..... 100

---

***V.V. Davydov's Scientific School:  
Traditions and Innovations. Part 1***

***Rubtsov V.V.***  
 ISSUE EDITOR FOREWORD ..... 4

***Margolis A.A.***  
 ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD) AND ORGANIZATION  
 OF STUDENTS LEARNING ACTIVITY ..... 6

***Elkonin B.D.***  
 MODERN ERA OF THE THEORY AND PRACTICE OF LEARNING ACTIVITY:  
 KEY ISSUES AND PERSPECTIVES ..... 28

***Hakkarainen P., Bredikyte M.***  
 PLAYWORLDS AND NARRATIVES AS A TOOL OF DEVELOPMENTAL  
 EARLY CHILDHOOD EDUCATION ..... 40

***Zuckerman G.A.***  
 CO-ACTION OF LEARNERS: RESOLVED AND UNRESOLVED ISSUES ..... 51

***Chudinova E.V.***  
 ON THE SIGNIFICANCE OF QUESTIONING IN LEARNING ACTIVITY ..... 60

***Novlianskaya Z.N.***  
 CO-CREATION OF UNDERSTANDING.  
 ON A LITERATURE COURSE IN THE DEVELOPMENTAL EDUCATION SYSTEM ..... 71

---

***Remembering V.V. Davydov***

***Veggetti M.S.***  
 ON THE 90<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF V.V. DAVYDOV'S BIRTH ..... 81

***Maximov L.K., Maximova L.V.***  
 VASILY VASILYEVICH DAVYDOV IN NIZHNEVARTOVSK: EXPANDING  
 THE EDUCATIONAL SPACE OF DEVELOPMENTAL LEARNING ..... 89

***Vasilev V.***  
 MY PERSONAL MEETINGS AND BUSINESS CONTACTS IN ABSENTIA WITH V.V. DAVIDOV ..... 100

## **Вступительное слово**

### **Научная школа В.В. Давыдова: современное состояние и перспективные направления развития**

В 2020 году отечественная и мировая наука отмечает 90-летие со дня рождения выдающегося ученого, последователя культурно-исторической психологии и теории деятельности, основателя системы развивающего обучения, академика РАО, профессора Василия Васильевича Давыдова. В связи с юбилеем подготовлены 2 тематических номера журнала «Психологическая наука и образование», в которых отражены состояние и перспективы развития научной школы В.В. Давыдова.

Общепризнано, что фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три основных направления: теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и система развивающего обучения (РО). Каждое из этих научных направлений представляет самостоятельную область исследований, но именно в их единстве раскрывается подлинная глубина теоретика и мыслителя В.В. Давыдова.

Первое направление — теория содержательного обобщения и образования понятий — является ядром научной школы В.В. Давыдова. Содержательное обобщение, согласно В.В. Давыдову, это способ мысли, основной механизм мыслительного акта. Мысль, основанная на обобщении содержательного типа, выделяет в объекте существенное исходное отношение, которое определяет его свойства и признаки. Различая теоретический и эмпирический типы мышления по существу, В.В. Давыдов обосновал два принципиально различных пути развития понятий у детей в условиях обучения (В. Веселов, М. Дафермос, И. Ивич, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, Н.Н. Нечаев, В.В. Рубцов, М. Хедегарт, П. Хаккарайнен и др.).

Второе направление — это психологическая теория учебной деятельности. Сущность этого вида деятельности, согласно В.В. Давыдову, заключается в решении особых учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результат состоят в изменении самого субъекта, овладевающего обобщенными способами действия. Решение учебной задачи характеризует целостный акт учебной деятельности и определяет ее «строительную единицу». В теории учебной деятельности В.В. Давыдовым была осуществлена содержательная реконструкция понятия как способа деятельности, на этой основе поставлена проблема деятельностного содержания образования, а по существу — обоснована необходимость создания принципиально новой деятельностной дидактики. Разработка и практическое решение проблемы деятельностного содержания образования характеризуют в настоящее время прорывное направление развития научной школы В.В. Давыдова (В.А. Болотов, В.А. Гуржапов, Ю.В. Громько, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.С. Лазарев, А.А. Марголис, И.М. Ремонко, В.В. Рубцов, Дж. Рюкрим, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин).

Третье направление касается системы развивающего обучения — 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 (Е.В. Высоцкая, А.Б. Воронцов, Г.Н. Кудина, А.Г. Крицкий, В.С. Лазарев, В.А. Львовский, Л.К. Максимов, Г.Г. Микулина, З.Н. Новлянская, В.В. Репкин, М.А. Янишевская и др.). Необходимым компонентом системы РО является диагностика теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия, системность достаточно хорошо отработаны и являются составной частью системы РО (А.З. Зак, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, Л.К. Максимов, В.В. Мульдаров, П.Г. Нежнов, И.М. Ривина и др.). Специальное внимание в системе РО уделяется также разработке методов диагностики развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у детей, об-

учащихся по типу учебной деятельности (В.А. Болотов, Е.В. Высоцкая, П.Г. Нежнов, Н.И. Поливанова, И.М. Улановская, Е.И. Чудинова, Г.А. Цукерман, М.А. Янишевская).

Принципиально важным направлением исследований научной школы В.В. Давыдова является развитие идеи об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности. Первоначально эта идея разрабатывалась на примере формирования у детей конкретных научных понятий. Впоследствии результаты этих исследований послужили основанием для проектирования учебных предметов, предусматривающих организацию групповых и совместных форм обучения школьников (Е.В. Высоцкая, В.А. Гуружапов, Г.Г. Кравцов, А.Г. Крицкий, Р.Я. Гузман, Т.А. Матис, З.Н. Новлянская, Ю.А. Полуянов, Г.А. Цукерман).

Понятие о совместно-распределенной форме учебной деятельности («форма коллективная») позволило по-новому обсуждать вопрос о механизмах содержательного обобщения и образования понятий у детей. Накопленные здесь данные, с одной стороны, расширяют представление о механизмах теоретического обобщения, а с другой — позволяют критически взглянуть на научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским о путях образования понятий, в частности, на проблему обобщения и его роли в развитии научных понятий в детских возрастах. Ключевыми в данном контексте являются два положения. Во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений в объекте или ситуации, в своей исходной форме представляет 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 самого способа действия, опосредованным складывающейся общностью участников (В.А. Агеев, Р.Я. Гузман, А.Г. Крицкий, Л. Мартин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Ю. Энгстрём).

Система развивающего обучения, основы которой создавались В.В. Давыдовым, его учениками и последователями, не является застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка в настоящее время обусловлена необходимостью решения новых проблем, в первую очередь, необходимостью проектирования развивающего образования и создания эффективных моделей новой школы. Важный шаг в данном направлении связан с обоснованием модели современной школы как экосистемы детско-взрослых общностей и различных видов деятельности (Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, В.В. Рубцов и др.). Разрабатываемая модель, с одной стороны, опирается на идеи Л.С. Выготского о моделировании культурных средств и способов деятельности в формах детско-взрослых общностей, а с другой — эта модель отвечает принципам новой деятельностной дидактики, которые заложены и обсуждаются в научной школе В.В. Давыдова.

В материалах, публикуемых в 2-х выпусках журнала «Психологическая наука и образование», развернуто представлены результаты исследований и разработок, которые в настоящее время ведут ближайшие ученики и последователи Василия Васильевича. Острота и глубина поставленных в них проблем свидетельствуют о том, что широкая дискуссия в отношении ключевых идей и положений, сформулированных в научной школе профессора В.В. Давыдова, по-прежнему определяет область поисков условий и эффективных механизмов развития детей в обучении, обеспечивающих формирование у них способностей, позволяющих жить и активно действовать в условиях новых рисков и социальных перемен.

*Тематический редактор,  
президент Московского государственного психолого-педагогического университета,  
академик РАО, профессор В.В. Рубцов*

**Для цитаты:** Рубцов В.В. Вступительное слово тематического редактора // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 4—5. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250401>

**For citation:** Rubtsov V.V. Issue Editor Foreword. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 4—5. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250401> (In Russ.)

# Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся

**Марголис А.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

В статье рассматриваются особенности организации учебной деятельности учащихся, направленной на создание зоны ближайшего развития. В этом контексте проанализированы возможности теории учебной деятельности и практики развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), показаны достижения этого подхода и выделены проблемные области с точки зрения соотношения житейских и научных понятий. Подробно реконструирован научный дискурс между научными позициями сторонников системы «Развивающего обучения» и «Школы диалога культур», показана актуальность этого дискурса с точки зрения современных вызовов перед образованием. Показаны иные возможные подходы к решению задачи формирования научного мышления и организации квазиисследования учащихся в работах М. Hedegaard и Е. Etkina.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, зона ближайшего развития, Л.С. Выготский, учебная деятельность, квазиисследование, В.В. Давыдов, школа диалога культур, соотношение житейских и научных понятий.

---

**Для цитаты:** Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250402>

# Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity

**Arkady A. Margolis**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

The paper focuses on the specifics of children's learning activity organization aimed at creating the Zone of Proximal Development. From this perspective, we analyze the potential of the theory of learning activity and the practice of



developmental learning (D.B. Elkonin, V.V. Davydov), outline the achievements of this approach and reveal the issues of concern regarding the correlation between students' preconceptions and scientific concepts. The paper thoroughly reconstructs the scientific discourse between the academic standpoints of the "Developmental Learning" and the "School of the Dialogue of Cultures" supporters, showing the relevance of this discourse in the light of modern challenges in education. Finally, we discuss the approaches to the task of developing theoretical thinking in students and engaging them in quasi-investigations presented in the works of M. Hedegaard and E. Etkina.

**Keywords:** cultural-historical psychology, zone of proximal development, L.S. Vygotsky, learning activity, quasi-investigation, V.V. Davydov, school of the dialogue of cultures, relationship between everyday and scientific concepts.

**For citation:** Margolis A.A. Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250402> (In Russ.)

## Введение

«Обучение ведет за собой развитие учащихся» [4]. Эта фраза Л.С. Выготского, разобранная на десятки тысяч цитат, стала со временем восприниматься как настолько очевидный и само собой разумеющийся взгляд на соотношение обучения и развития, что все конкретные способы реализации этого тезиса в практике образования рассматриваются как более или менее равноценные друг другу.

Между тем, рассматривая конкретные механизмы реализации этой общей теоретической позиции, Л.С. Выготский настаивал на том, что отнюдь не любое обучение создает зону ближайшего развития, а только то, которое направлено на формирование научных понятий. Именно формирование научных понятий (а отнюдь не упражнения памяти в традиционном подходе) в ходе специально организованного обучения «прокладывает дорогу для развития житейских понятий» [3], переструктурируя их и поднимая на новый уровень осознанности и обобщения, создает условия для развития всего процесса целостного мышления ребенка.

Если с этой точки зрения посмотреть на существующие сегодня примеры построения образовательных систем, направленных на формирование научных понятий, то можно констатировать, что их количество остается

крайне ограниченным. Одними из наиболее ярких и выдающихся примеров такого рода являются теория учебной деятельности и разработанная на ее основе система «Развивающего обучения» (РО) (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), направленная на формирование основ теоретического мышления учащихся младшего школьного возраста [7]. Построенная В.В. Давыдовым, его коллегами и учениками образовательная система и сегодня остается наиболее научно-обоснованной и убедительной попыткой реализации в образовательной практике понятия зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) за счет формирования у учащихся научных понятий (теоретических обобщений) на содержании учебных предметов в начальной школе.

Целью настоящей статьи является попытка рассмотреть предложенную В.В. Давыдовым модель организации учебной деятельности не в плане ее очевидных достоинств и преимуществ, а с точки зрения анализа тех нерешенных в этой теории и практике проблем, которые могут быть выделены в контексте ее сопоставления с исходным понятием «Зоны ближайшего развития» и которые могут быть полезны для обсуждения возможностей дальнейшего развития образования (в том числе поиска нового содержания, актуального для вызовов 21 века), а также рассмотреть и другие подходы к построению ЗБР в ходе школь-



ного обучения, показав их сходство и отличие от теории учебной деятельности.

### **Зона ближайшего развития и формирование научных понятий**

Обсуждая понятие зоны ближайшего развития, введенное Л.С. Выготским в середине 30-х годов прошлого века в рамках разрабатываемой им культурно-исторической психологии, большая часть современных авторов акцентирует внимание на той части этого понятия, которая описывает специфический способ взаимодействия ребенка со взрослым. Такое взаимодействие направлено на помощь в решении задач, недоступных пока для самостоятельного решения, но решаемых в сотрудничестве со взрослым. Создаваемое в ходе такого взаимодействия ребенка со взрослым особое пространство сотрудничества обеспечивает дальнейшее развитие ребенка благодаря процессам понимания, коммуникации и интериоризации тех знаковых средств, которыми опосредуются действия в этой системе. Интерпсихическая форма взаимодействия участников, опосредованная использованием знаковых средств, превращается в интрапсихическую, т.е. собственно психологическую форму их существования, изменяя способ мышления учащегося, опосредствуя его использованием знаков и других культурных средств. Такие изменения приводят, по мысли Л.С. Выготского, к развитию, понимаемому как овладение собственным поведением за счет превращения непосредственных форм психологических функций в специфические человеческие культурные формы произвольного поведения. Освоенные во взаимодействии со взрослым культурные средства становятся не только универсальным механизмом усвоения культурного и социального опыта, но и психологическими орудиями собственно индивидуального развития.

При том, что сам способ взаимодействия ребенка и взрослого или детей между собой играет одну из основных ролей в понимании теоретической метафоры «зоны ближайшего развития» и даже служит основанием для различения такого «развивающего» взаимодействия от иных форм, не ориентированных

на развитие ребенка, не менее важным, на наш взгляд, является и предметное содержание такого сотрудничества, а также его трансформация в ходе специально организованного обучения.

Предметным содержанием такого взаимодействия учащихся и учителя в ходе организованного школьного обучения является формирование у учащихся научных понятий.

По мнению Л.С. Выготского, научные понятия в ходе школьного обучения не усваиваются в готовом виде, а должны пройти определенную историю своего развития.

Важнейшим вопросом для исследований Л.С. Выготского в 1932—1934 годах являлся вопрос о соотношении спонтанных и житейских понятий, линиях их развития и взаимодействия в ходе школьного обучения. Анализируя и полемизируя с точкой зрения научной школы Ж. Пиаже, а также экспериментально изучая процесс формирования понятия в лабораторной среде (методика Выготского-Сахарова) [13] и в рамках эмпирического исследования в школе (исследование Ж.И. Шиф) [15], Л.С. Выготский и его коллеги приходят к ряду важнейших выводов, значение которых, как нам кажется, полностью актуально и сегодня:

1. «С точки зрения Ж. Пиаже, между спонтанными и неспонтанными понятиями существует непроходимая, прочная, раз и навсегда установленная граница, которая исключает возможность влияния этих двух групп понятий друг на друга. Пиаже только разграничивает спонтанные и неспонтанные понятия, но не видит того, что их объединяет в единую систему понятий, складывающуюся в ходе умственного развития ребенка. Он видит только разрыв, но не связь. Поэтому развитие понятий представлено у него механически складывающимся из двух отдельных процессов, не имеющих ничего общего между собой и протекающих как бы по двум изолированным и отдельным каналам... Умственное развитие ребенка для Пиаже складывается из постепенного вытеснения своеобразных свойств и качеств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых людей. Исходный момент развития Пиаже рисует как солипсизм младенческого сознания, который

по мере приспособления ребенка к мысли взрослых уступает место эгоцентризму детской мысли... Вместе с возрастом убывают особенности детской мысли, вытесняемые из одной области вслед за другой, пока они, наконец, совсем не исчезают. Процесс развития представлен не как... возникновение высших форм мышления из более элементарных и первичных форм, а как постепенное и непрерывное вытеснение одних форм другими... Новое в развитии возникает извне. Особенности самого ребенка не играют конструктивной, прогрессивной, формообразующей роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних» [3]. По мнению Выготского, в этом собственно и состоит единственный закон умственного развития ребенка по Пиаже.

2. Отталкиваясь от принципиально иного методологического подхода, связанного с пониманием природы развития не как вытеснения и замещения предыдущего этапа развития новым, а как преобразования предыдущего и его переструктурирования новым, Выготский приходит к диаметрально противоположным выводам о закономерностях умственного развития ребенка и соотношения спонтанных и неспонтанных понятий по сравнению с теми, которые вытекают из позиции Пиаже. «... Против ошибочного положения Пиаже мы могли бы выдвинуть... обратное по смыслу предположение, согласно которому научные понятия ребенка... обнаруживают черты не только противоположные спонтанным понятиям, но и черты общие с ними. Граница, разделяющая те и другие понятия, оказывается в высшей степени текучей, переходимой в реальном процессе развития с той и другой стороны неисчислимое количество раз... Развитие спонтанных и научных понятий оказывается взаимно тесно связанными процессами, оказывающими непрерывное воздействие друг на друга». Таким образом, возникновение научных понятий возможно, с точки зрения Выготского, только на основе известного уровня созревания спонтанных понятий. С другой стороны, формирование

научных понятий не может не влиять на уровень прежде сложившихся спонтанных понятий. Это происходит, прежде всего, потому, что «... те и другие понятия не инкапсулированы в сознании у ребенка, не отделены непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе постоянного, непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по степени обобщения научные понятия должны вызвать изменения структур спонтанных понятий» [3]. В завершение этого рассуждения Выготский делает поразительный по простоте и даже в некоторой степени очевидный вывод, но вывод до сих пор не реализованный в большинстве образовательных систем и в 21 веке: «... говорим ли мы о развитии спонтанных или научных понятий, речь идет о развитии единого процесса образования понятий, совершающегося при различных условиях, но остающегося единым по своей природе, а не складывающегося из борьбы, конфликта и антагонизма двух взаимоисключающих друг друга с самого начала форм мысли» [3].

3. Из сказанного выше вытекает и принципиально иное понимание соотношения процессов обучения и развития, при котором научные понятия, формируемые в ходе обучения, не разрушают и вытесняют продукты развития собственной мысли ребенка в виде тех спонтанных понятий, с которыми он вступает в процесс обучения. Напротив, по мнению Выготского, формирование научных понятий в ходе обучения оказывается возможным только на основе спонтанных понятий, для которых формируемые научные понятия становятся могучим средством влияния, выступая в качестве зоны их ближайшего развития.

Суммируя описанную выше позицию Выготского, возникшую как антитеза позиции Пиаже и подтвержденную позднее экспериментально и эмпирически, можно сказать, что организация обучения, направленного на формирование научных понятий с точки зрения Выготского, и учебная деятельность учащихся, построенная по типу зоны ближайшего развития, не может не опираться на спонтанные представления учащихся и должно выступать

средством их развития на основе обобщенности (обобщение обобщений) и осознанности (произвольности). Проще говоря, учебная деятельность, построенная по типу ЗБР, строится таким образом, при котором формируемые научные понятия становятся зоной ближайшего развития спонтанных понятий и всего целостного процесса умственного развития ребенка. В задачи данной статьи входит попытка анализа того, в какой мере описанная выше теоретическая позиция о соотношении спонтанных и научных понятий нашла свое отражение в психологической теории учебной деятельности и системе развивающего обучения (Д.Б. Эльконин—В.В. Давыдов).

**Концепция учебной деятельности и развивающее обучение (Д.Б. Эльконин—В.В. Давыдов): теоретические основания, педагогическая практика и проблемы подхода**

Экономия время заинтересованного читателя (хотя и не подсчитав, как это стало модным в последнее время, количества минут, необходимых для прочтения этой статьи), попробуем совместить в этом разделе описание основных положений концепции учебной деятельности и практики системы «Развивающего обучения» с критическим анализом проблемных мест этого подхода. При этом мы не станем останавливаться подробно на критике теории учебной деятельности и практики развивающего обучения советских времен, направленной главным образом на отстаивание незыблемости основных целей традиционного обучения (знания, умения и навыки) и сопровождавшейся до предела идеологизированными клише в качестве аргументов, утративших в значительной мере свою актуальность сегодня. Если же говорить о постсоветском периоде, то можно с удивлением обнаружить, что примеров такой критики, построенной на серьезных научных основаниях и полезной не только для узкого дискурса специалистов, но и для развития са-

мой теории и практики организации учебной деятельности, оказывается парадоксально мало. Возможно, это связано с тем, что слишком свежи еще попытки защитить систему РО от нападков советского времени (в той или иной форме воспроизводящихся и сегодня), или экспертов, способных не только критически, но и заинтересованно обсуждать сложные философско-психологические основания разработанного В.В. Давыдовым с коллегами подхода и обладающих необходимыми для такого обсуждения широтой кругозора и глубиной знаний, осталось не так много. Так или иначе, но содержательно-критических публикаций, рассматривающих и в чем-то полемизирующих с теорией и практикой учебной деятельности (В.В. Давыдов), оказывается необычайно мало.

С этой точки зрения нам представляются безусловно ценными и интересными для понимания проблем теории и практики развивающего обучения работы другого научного направления — «Школа диалога культур» (ШДК) (В.С. Библер, И.Е. Берлянд, С.Ю. Курганов) [2; 16], возникшего несколько позже системы «Развивающего обучения» и пережившего так же, как и РО, период своей высокой востребованности и расцвета с конца 80-х по конец 90-х годов прошлого века. Особую ценность этой научной дискуссии между сторонниками РО и ШДК придает не только факт дружеских и взаимно уважительных отношений научных лидеров обоих подходов (В.В. Давыдова и В.С. Библиера), но и детальное знакомство как с теоретическими основаниями, так и с образовательной практикой в системе РО двух видных представителей ШДК — С.Ю. Курганова и И.Е. Берлянда, научные позиции которых будут подробно представлены в этом разделе в качестве развернутых цитат из их публикаций («Капризная индивидуальность понятия» С.Ю. Курганова и «Учебная деятельность в школе развивающего обучения и школе диалога культур» И.Е. Берлянд)<sup>1</sup> [1; 9].

<sup>1</sup> Подробное описание самой образовательной системы «Школа диалога культур» не входит в задачи данной статьи, но оно подробно представлено в указанных выше работах В.С. Библиера, С.Ю. Курганова и И.Е. Берлянда.

Критический анализ как теоретических оснований РО, так и связанной с ними образовательной практики представляется нам принципиально важным не только в контексте обсуждения самой системы РО, но и понимания РО как одного из возможных, но далеко не единственного варианта реализации ключевого положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) в рамках системы образования.

По мнению С.Ю. Курганова, основной идеей, положенной В.В. Давыдовым в основание подхода, получившего впоследствии название «Развивающее обучение», являлось понимание им традиционного обучения как обучения, направленного на освоение эмпирических понятий, т.е. понятий, оторванных от условий их происхождения и передаваемых детям в рамках традиционного процесса обучения в готовом виде, преимущественно осваиваемых вербально и в основном запоминаемых в виде формальных определений.

«В.В. Давыдов предположил, что содержанием образования может стать не само по себе знание, а знание вместе с условиями его происхождения, т.е. по существу философия знания. Предлагалось так развернуть “знаниевые” учебные предметы (математику и родной язык), чтобы дети в школе в своеобразных формах “квазиисследования” воспроизводили условия происхождения теоретических знаний» [9].

Революционное изменение образования, предложенное при этом В.В. Давыдовым, по мнению С.Ю. Курганова, состояло не столько в том, что один тип учебного материала (традиционного обучения), состоящий из эмпирических понятий, заменяется другим, связанным с теоретическими понятиями, например, дети вместо букв изучают звуки и фонемы, а вместо чисел — измеряемые отношения величин. Основным изменением при этом оказывается сам способ изучения нового материала, направленный на открытие знания (более не даваемого в готовом виде), что в соответствии с гипотезой В.В. Давыдова неизбежно приводит к формированию новых особенностей мышления учащихся и, прежде всего, рефлексии как способности понимать

происхождение собственных знаний и границы их применимости. Таким образом, главной целью предложенной новой системы образования оказывается отнюдь не изменение учебного материала, а изменение содержания и способа его освоения и формирование новых умственных способностей учащихся, превращение их в «7-летних мыслителей» (С.Ю. Курганов) [9].

Нельзя не отметить, что, несмотря на уникальность предложенного Б.Д. Элькониным и В.В. Давыдовым изменения содержания и целей образования, примеры аналогичных по своей направленности образовательных проектов можно обнаружить примерно в это же время и в других местах. Так, примерно в 70-ые годы 20 века аналогичная, хотя и совершенно непохожая мысль возникла у замечательного американского философа и педагога М. Lipman, которая привела его в конце концов к построению не менее впечатляющей, чем «Развивающее обучение», программы «Философия для детей» («Philosophy for Children»), так же как и у В.В. Давыдова направленной на создание из класса учащихся детского сообщества исследователей («community of inquiry»), способных к логически корректным умозаключениям и рассуждению на материале сложных философских проблем.

Фактически можно сказать, что в основу действительно революционного проекта Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова был положен, прежде всего, ряд важных философских идей, связанных с работами Ф. Гегеля и замечательного советского философа Э.В. Ильенкова.

Во-первых, это понятие идеального, понимаемого Э.В. Ильенковым в рамках материалистического переосмысления Ф. Гегеля не в качестве самостоятельных и независимых идеальных объектов, а существующего как особое качество чувственно воспринимаемых предметов [8].

Во-вторых, это идея о возможности сведения всего чувственного многообразия изучаемых предметов, относящихся к определенному классу, к некоторой исходной «клеточке», являющейся исходной абстракцией и одновременно особым свойством предметов,

как к универсальному исходному отношению, правилу или принципу. И, наконец, в-третьих, это принципиальная возможность осуществить знаменитое гегелевское «восхождение от абстрактного к конкретному», получившее благодаря работам В.В. Давыдова (1972) [5] (прежде всего, «Виды обобщения в обучении») широкую известность не только среди философов, но и психологов, и педагогов и реализующееся как возможность реконструировать все объекты или отношения изучаемого класса из исходной абстракции.

Особенности педагогической реализации первой части такого подхода, заданного философскими основаниями его авторов, выглядят в системе учебной деятельности как преобразование изучаемого учебного содержания с целью обнаружения генетически исходного всеобщего отношения, т.е. такой абстракции, существующей вместе с тем как особое свойство предмета, из которой потом в соответствии со второй частью философской формулы (Ф. Гегель) возможно осуществить реконструирование всей изучаемой предметной области. При этом у учащихся, осуществляющих такую, по сути, квазиисследовательскую деятельность, по мнению авторов, формируются теоретические обобщения (указывающие, в отличие от традиционных школьных эмпирических понятий, на условия происхождения изучаемого объекта), а также осуществляется развитие процессов анализа, планирования, синтеза и рефлексии, что в совокупности формирует основы теоретического мышления, в определенной степени воспроизводящего мышление ученого в ходе исследовательской деятельности.

Как известно, впервые описанная В.В. Давыдовым теоретическая концепция была апробирована на материале математики [6].

С точки зрения психологической теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) курс математики, целью которого является развитие предпосылок теоретического мышления (анализ, планирование, рефлексия), должен быть направлен на формирование математических понятий, а не только практических навыков и умений. «Такая специфика курса математики требу-

ет особой организации обучения (учебной деятельности) в виде постановки и решения учащимися учебных задач. Под учебной задачей при этом (в отличие от задачи конкретно-практической) понимается такая задача, которая направлена на поиск общего способа решения всех задач данного класса. В отличие от традиционного способа обучения, в котором учащиеся решают большое количество частных (конкретно-практических) задач, осваивая частные способы их решения, и лишь постепенно осваивают общий способ на основе эмпирического движения от частного к общему, решая учебную задачу (или решая задачу как учебную), учащиеся сразу осваивают общий способ решения всех задач данного класса и применяют его потом к решению каждой частной задачи. Мысль учащегося при таком способе решения, в отличие от традиционного подхода, движется от общего к частному, что собственно и позволяет обеспечивать развитие основ теоретического мышления.

Решение учебной задачи предполагает необходимость осуществления учащимися определенной последовательности учебных действий, включающей в себя:

- «1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- 2) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;
- 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- 4) построение системы задач, решаемых общим способом;
- 5) контроль за выполнением предыдущих действий;
- 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [10].

«Генетически исходным отношением, порождающим все виды» числа, при этом оказалось введение понятия действительного числа, понимаемого как отношения величин, и процесс формирования теоретического понятия числа как способ измерения двух величин, одна из которых становится «мер-

кой»/эталоном сравнения [10]. «Натуральное число как исходную форму такого отношения, отражающую последовательное “укладывание” мерки в измеряемой величине, а также остальные виды действительного числа дети получают при решении одной и той же задачи — задачи построения величины, равной заданной (задача воспроизведения величины); меняются лишь условия задачи, что и определяет различие видов числа и способов его обозначения.

В простейшем случае задача воспроизведения величины решается выбором предмета, равного данному по определенному признаку. Действуя с разными предметами, пытаясь заменить один предмет другим, подходящим по заданному признаку, дети выделяют параметры предметов, являющиеся величинами, т.е. свойствами, для которых можно установить отношения “равно”, “не равно”, “больше”, “меньше”. При этом выделение каждой конкретной величины связано, в первую очередь, с определенным способом сравнения предметов, и лишь во вторую очередь — со словом-термином.

Представления о длине дети получают, прикладывая предметы определенным образом друг к другу, о площади — совмещая плоские предметы друг с другом, об объеме/емкости — переливая воду из одного сосуда в другой... Отношения, получаемые путем «сравнения предметов друг с другом, моделируются сначала с помощью других предметов», потом графически с помощью отрезков, затем с помощью буквенных формул. «Это позволяет отделить отношения от способов» измерения величин и перейти к изучению «общего понятия величины» и отношения величин [10].

На выбор именно такого способа построения предмета математики (который, возможно, стоило бы называть «предметной математикой») и понимания числа, безусловно, повлияла идущая от К. Маркса позиция о роли знаков как инструментов воспроизводства орудийной деятельности при ее перемещении в другое время или другое место. Формирование теоретического обобщения как предметного действия (измерения) и его

моделирование (перевод в знаково-символическую форму) создали принципиально другой способ понимания сформированности понятия (в отличие от традиционной школы с ее тотальной установкой на воспроизведение дефиниций как критерия освоенности того или иного знания).

«Традиционная школа, получая на входе первоклассника с развитым конкретно-чувственным способом восприятия мира окружающих его вещей, формируя эмпирическое понятие числа, предлагает именно эти вещи начать считать. Приобретая навык счета, ребенок остается в пределах оперирования с конкретными вещами и собственно математическую предметность не открывает» [9].

С точки зрения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, «для ребенка-первоклассника мир чувственно-воспринимаемых вещей должен быть преобразован в мир мерок и эталонов, каждый из которых, по сути дела, порождает тот или иной учебный предмет. В объектах должны быть выделены и превращены в предмет квазиисследования значимые для науки признаки: длина, площадь, объем, масса, вес, электрический заряд, время, скорость, давление, плотность, температура и т.д. Чтобы “вырвать” из целостного объекта признак и превратить его в предмет квазиисследования, необходимо каждый раз конструировать новую учебно-практическую задачу (отдельно для длины, отдельно для массы, отдельно для веса и т.д.). Формируется учебно-познавательная процедура измерения физических величин» (С.Ю. Курганов) [9].

Формирование теоретического понятия числа стало означать освоение общего способа сравнения любых величин, а перевод такого сравнения в знаковую форму привел к возможности революционных по широте умозаключений, открывая учащемуся путь к выводам, выходящим далеко за пределы того ограниченного круга предметных ситуаций, в которых такое понятие, как способ измерения, было первоначально открыто.

Не менее впечатляюще в концепции учебной деятельности строится и реализация второй части философской формулы, а именно восхождение от абстрактного к конкретному.



Так, например, в том же курсе математики для начальной школы учащиеся, освоив понятие числа как общий способ его измерения путем соотнесения величины и эталона, способны в процессе развертывающегося под руководством учителя квазиисследования вывести, по сути, все основные виды чисел и правила действия с ними, наглядно демонстрируя превосходство философско-психологической концепции, положенной в основу развивающего обучения, по сравнению с традиционным подходом к обучению, нещадно эксплуатирующим детскую память и отбивающим всякий интерес к обучению уже в начальной школе.

Однако, несмотря на убедительно продемонстрированную возможность достижения заявленных целей (развитие основ теоретического мышления) и очевидные преимущества перед традиционным школьным методом формирования эмпирических понятий, предложенный подход не свободен от некоторых проблем, ряд из которых при более пристальном изучении приобретает принципиальный характер. Важно отметить, что обсуждаемые далее проблемы, безусловно, не умаляют ни ценности самой системы развивающего обучения для развития образования, ни вклада ее разработчиков, последователей и педагогов в развитие психолого-педагогической науки и формирование современного взгляда на возможность реализации идеи развития в практике школьного образования. Вместе с тем эти вопросы позволяют понять систему развивающего обучения не как единственно возможную концепцию реализации понятия «зона ближайшего развития», а как очень совершенную и детально проработанную, но только одну из таких возможностей, выявление проблемных точек в которой, возможно, позволит сделать более реализуемыми и другие подходы.

Отталкиваясь от критической позиции С.Ю. Курганова, можно сказать, что, как это часто бывает, проблемы системы развивающего обучения являются в некоторой степени продолжением ее сильных сторон.

Так, например, стремясь реализовать на практике такой способ формирования те-

оретического обобщения, который был бы вместе с тем и общим способом предметного действия с объектом, учащиеся осваивают понятие числа как способ измерения величин. Отвлечение этого конкретного признака (величины) от других характеристик изучаемых объектов (и аналогично построенное измерение других величин: площадь, объем, вес, температура) постепенно при развертывании учебного содержания становится универсальной способностью, обеспечивающей в дальнейшем для учащихся возможность быстрого анализа учебной ситуации и обобщения «с места». Однако, по мнению С.Ю. Курганова, стоит по меньшей мере задуматься о трех возникающих в этой связи вопросах.

В какой мере действие измерения величин и их сравнение с «меркой»-эталонном, будучи авторской реконструкцией В.В. Давыдовым условий происхождения понятия числа в процессе филогенетического переноса орудийной деятельности, позволяет рассчитывать на то, что учащийся осваивает именно математические понятия, а не приобретает намного более утилитарную способность к отвлечению понятия величины от других характеристик объектов и их измерения в соответствии с освоенным общим способом соотнесения их с эталоном. Другими словами, по выражению С.Ю. Курганова, какого ученика мы получаем на выходе такого способа построения школьной математики: ученика-математика или ученика-измерителя.

С этим связан и второй важный вопрос: действительно ли мы считаем, что умственная деятельность ученого (в данном случае — математика) строится аналогичным образом, и формирующиеся у учащихся теоретические обобщения аналогичны тем научным понятиям, которые опосредуют мышление исследователя (с точки зрения процессов их функционирования). Действительно ли можно считать, что теоретические обобщения (как результат и как средство мышления), представляющие собой общие предметные способы преобразования изучаемых объектов, аналогичны или эквивалентны тем научным (в данном примере — математическим) понятиям, многие из которых источником своего



происхождения имеют не столько предметное действие, сколько другой идеальный объект? И можно ли быть в принципе уверенными в том, что реконструируя роль знаков и способов действия с ними, возникшие в генетически исходных условиях определенных видов трудовой деятельности тысячи лет назад (задача измерения объекта определенной длины и его реконструкции в другом месте по данным передаваемых «измерителем отмеривателю» результатов измерений), эти способы сохранили до сих пор свою актуальность как единственный источник развития и формирования мышления с абстракциями, исчерпывающие все содержание научного знания? Как можно понять из истории науки, соотношение практики и теории, а также причины появления научных абстракций могут быть намного более сложными, чем в описанной задаче измерения/реконструкции.

Наконец, третий важный вопрос, вытекающий из позиции С.Ю. Курганова, состоит в самой возможности выстраивания и освоения всего научного содержания определенной области учебного предмета путем ее выведения из одного исходного отношения/клеточки, открываемой в ходе квазиисследования (в рассматриваемом примере измерения) в классе. Вопрос, собственно, состоит не столько в самой возможности такого выведения (оно, безусловно, возможно, и это многократно показано не только на уровне логико-предметного анализа в системе РО, но и в практике такого обучения), сколько в том, а что, собственно, при этом осваивается. Действительно ли при таком обучении/выведении учащиеся осваивают исчерпывающим образом все теоретически важное содержание в изучаемой области или они двигаются по определенному древу ветвления и осваивают только то, что находится на пути этого древа, ветвящегося из исходной абстракции?

По мнению С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд и других представителей направления «Школа диалога культур» (ШДК), на все эти вопросы следует дать скорее отрицательные ответы [16].

1. Действие измерения, формируемое у учащихся в системе РО, с точки зрения ШДК

приводит к формированию понятия величины, т.е. «прибора для измерения», вместо теоретических понятий в изучаемой области (понятие измерения массы тела и понятие массы тела — это два разных понятия).

«Серьезная, ответственная квазиисследовательская деятельность детей (“seven-years-old- thinkers”) требует при построении каждого конкретного физического “понятия-прибора” торможения процесса “сведения” конкретного к абстрактному и выхода из спиралевидного “пике” на плато спокойного и свободного интереса к предмету “сведения”: длине, температуре, площади, массе, весу».

По мнению С.Ю. Курганова, «учащиеся в системе РО занимаются не столько научными понятиями, сколько используют их как материал для “восхождения от абстрактного к конкретному” в овладении методами научного экспериментирования (аналог основного закона русского письма у В.В. Репкина, структуры измерительного действия — у Н.И. Матвеевой, воспроизведения величин — у В.В. Давыдова). Интерес к предмету сведения всех конкретных предметов понимания к единой основе с последующим восстановлением всего богатства конкретного как эпифеноменов, как частных форм проявления исходной “клеточки”, исходной закономерности. Познание съедает понимание».

2. «Предметность, втягиваемая разработчиком в искусственное восхождение от абстрактного к конкретному (в котором абстрактное — это общий способ предметного действия с объектом, а не самостоятельный идеальный объект: например, понятие числа — это прежде всего способ измерения и сравнения величин), вступает в противоречие с невозможностью всю совокупность идеальных объектов этой предметности подчинить выведению из одного общего предметного способа действия-измерения».

Изучение усложняющегося учебного содержания сопротивляется его “переупаковке” в логику восхождения от абстрактного к конкретному и выведению всего понятийного содержания из одного предметного способа действия и связанной с ним исходной абстракции. Именно это, а не только собственно

организационные трудности, на наш взгляд, в значительной степени остановило продвижение системы РО в основную и старшую школу, а также целый ряд других учебных предметов» (С.Ю. Курганов) [9].

«Это происходит именно потому, что ученый (В.В. Давыдов) героически стремится к невозможному: построить содержательно-теоретическое математическое понятие. В.В. Давыдов предлагает гениальную “мыслительную авантюру”: заново выстроить всю математику (или хотя бы существенный ее раздел) так, чтобы это была та же самая математика (например, чтобы в ней были обыкновенные дроби), но при этом все ее понятия были деятельностно обоснованы и поняты как развертывание единой “клеточки”, как решение единой задачи» [9]. По мнению С.Ю. Курганова, «это никакая не норма научного размышления, которую можно зафиксировать в учебниках, а очень красивая и спорная исследовательская программа. Причем вовсе не с гарантированным позитивным исходом осуществления. Вполне возможно, утопия» [9].

3. Недооценка и игнорирование роли спонтанных представлений учащихся при формировании у них теоретических обобщений.

Одной из самых существенных, по нашему мнению, проблем в теории и практике развивающего обучения является отношение к роли спонтанных представлений учащихся, их собственной точке зрения на содержание изучаемого предмета и процессу изменения или самоизменения исходных представлений.

И.Е. Берлянд пишет по этому поводу так: «... Содержание этого самоизменения в концепции РО состоит в смене способа мышления, то есть это изменение себя, мыслящего эмпирически, в себя, мыслящего теоретически, то есть содержательно. Ребенок приходит в школу, мысля эмпирически, это он должен изменить, присвоив новый способ мышления. Это самоизменение, однако, недостаточно проработано в программе именно как изменение, то есть как изменение того, что уже есть — скорее речь идет о формировании нового типа мышления как бы на пустом месте. Классические программы РО по математике и по русскому языку не предполагают логиче-

ской работы с теми представлениями о числе, величине, слове, высказывании и т.п., которые уже есть у ребенка, с которыми он приходит в школу. Программа по развивающему обучению с этим не работает. Она строит теоретическое понятие числа, например, рядом с тем представлением, которое есть у ребенка (эмпирическим, наглядно-опытным) — в надежде на то, что это детское эмпирическое “понятие” как-то само собой отомрет, будет вытеснено и заменено мощным, культурно оснащенным и теоретически проработанным понятием» [1]. По мнению И.Е. Берлянд, «заявленный тезис о учебной деятельности как деятельности по самоизменению не находит отражения в программах РО. Ведь для того, чтобы ребенок сознательно работал на самоизменение, он должен осознавать то, как он сейчас думает или думал раньше, строить это свое детское, пусть недостаточное представление как некоторый целостный голос — пусть даже для того, чтобы преодолеть его. Чтобы преодолеть, например, детское наивное представление о числе и способы обращаться с числом, необходимо выстроить это представление как нечто целостное, как оппонента, понять основания такого представления и построить в предмете способы преодоления именно такого представления — а не просто организовать усвоение “правильного” понятия. В классических программах РО этого нет, хотя концепция вроде бы предполагает такую задачу. Программы же по математике и по русскому языку предполагают или игнорирование, или на первом же этапе истребление этого эмпирического детского представления» [1].

С точки зрения системы развивающего обучения с таким упреком нельзя согласиться. Так, например, иная интерпретация отношения к спонтанным представлениям в системе РО сформулирована в работе Г.А. Цукерман (1993) [14] в полемике с ШДК: «Не раз обсуждая проблему собственной точки зрения (учащихся) с представителями школы “диалога культур”, разрабатываемой В.С. Библером, мы встречали следующее возражение: на уроке, о котором здесь идет речь, ни о какой собственной (уникальной, неповторимой)

точке зрения ребенка речи нет; здесь происходит присвоение (впрочем, корень “свой” в этом слове не случаен) общекультурной (для ребенка — учительской), одинаковой для всех точки зрения. Мы считаем, что совпадение точек зрения (в результате фиксации их исходных различий и последующей координации) не есть указание на то, что мнение учителя детям навязано, принято ими некритично» (Г.А. Цукерман) [14].

На наш взгляд, критика недооценки роли спонтанных представлений учащихся со стороны сторонников ШДК выглядит более обоснованно. Конечно, спонтанные представления учащихся учитываются тем или иным образом (как, собственно, в любом способе обучения) в реальной практике развивающего обучения, однако учет таких представлений полностью подчинен задаче формирования теоретического обобщения. Что же касается самой психологической теории учебной деятельности, то здесь можно сослаться на позицию самого В.В. Давыдова, который неоднократно и довольно категорично позиционировал спонтанные представления учащихся как феномены психологии индивидуальных различий, которыми теория учебной деятельности не занимается в принципе, а также указывал фактически на «пропасть между лежащими за ними способами мышления и мышлением теоретическим, построенным принципиально иначе и никаким образом не развиваемым из спонтанных/житейских представлений»<sup>2</sup>. Однако, как справедливо полагает, на наш взгляд, И.Е. Берлянд: «Если же взять достаточно серьезно и ответственно тезис от том, что учебная деятельность — это деятельность по формированию нового субъекта, по самоизменению, то мы неизбежно придем к необходимости изменить сам подход к построению содержания учебной деятельности в первом классе. Мы будем вынуждены с этими детскими “неправильными”, нетеоретическими представлениями и способами действия иметь дело всерьез. Мы должны будем не игнорировать эти дошколь-

ные представления, не отмахиваться от них, а помочь ребенку артикулировать их, осознать их, довести до некоторой целостности, до самостоятельного голоса. И тогда обнаружится, что, во-первых, эти представления не монолитны, в них можно выделить разные, спорящие друг с другом подходы к тому же числу (пусть спорящие неявно для ребенка); во-вторых, что они не так уж легко снимаются в одном определенном “теоретическом” подходе к тому же числу или слову, а содержат некоторые возможности другого по основаниям подхода, которые могут быть логически доведены до равноправных собеседников, а не только поняты как этапы, как более или менее конкретные стадии развития одного понятия. Тогда придется изменить само понятие учебной деятельности в первом классе и перейти к тому, что в ШДК называется точками удивления, таким образом, в РО тезис о самоизменении как содержании учебной деятельности не проработан в предметном содержании обучения (а рассматривается только в связи с проблемой организации форм сотрудничества на уроке)» [1].

С нашей точки зрения, изложенная выше позиция ШДК оказывается существенно ближе к многочисленным результатам современных исследований, направленных на изучение спонтанных представлений учащихся (preconceptions) (A. DiSessa, S. Vosniadou) [23], с одной стороны, а с другой стороны, к позиции Л.С. Выготского, считавшего невозможным построение научного понятия иначе, чем на фундаменте житейских понятий. В работах 1933-1934 годов Л.С. Выготский (а также ряд его учеников) описывает сложный процесс взаимоотношений между житейскими и научными понятиями, как «улицу с двусторонним движением», показывая взаимное перетекание этих типов обобщений и отсутствие жесткой границы между ними. Фактически понимание этих типов понятий (житейских и научных) как разделенных между собой «пропастью», объясняемой разными типами мышления, стоящими за ними, не свойственно по-

<sup>2</sup> Личная коммуникация (1994—1996).

зиции Л.С. Выготского и скорее специфично для психологической теории деятельности и теории учебной деятельности, в частности, абсолютизовавшей различия между ними, превратив их до некоторой степени в антиподы вопреки их пониманию как взаимозависимых и динамически изменяющихся частей целостного процесса мышления ребенка у Л.С. Выготского.

Суммируя описанные выше основные теоретические позиции системы развивающего обучения и их критику со стороны ШДК, можно констатировать, что как в концепции учебной деятельности, так и в связанной с ней образовательной практике существуют три существенных проблемы.

1. Психолого-педагогическая концепция выведения всего конкретного многообразия изучаемого содержания из одного найденного предметно-идеального основания отбрасывает всю предметность, не укладывающуюся в нее, существенно обедняя научное (в рассмотренных выше примерах — математическое) содержание, формируемое у учащегося, и она же отбрасывает все ростки собственной мысли ребенка в виде исходных представлений, если они «растут не вдоль столбовой дороги строящегося теоретического понятия». В результате попытки сформировать понятие как связанное, прежде всего, с происхождением объекта (альтернатива эмпирическому понятию, формирующемуся на основе сравнения сходных эмпирических свойств), освоенная теоретически предметная область напоминает систему разветвляющихся из одного пункта путей, проложенных в пустоте, потому что все, что не уложилось в эту логику, просто не существует, ликвидированы даже возможности освоения этого пространства в виде спонтанных представлений учащихся, связанных с другими идеальными объектами этой предметности.

2. Трудности в распространении РО на другие предметы и уровни образования связаны, прежде всего, с тем, что попытка «переупаковать» аналогичным образом все более расширяющиеся и усложняющиеся пространства содержания учебных предметов вступает в противоречие с самим исходным основанием

построения такой системы — возможностью обнаружения для этих предметных областей аналогичного единственного основания и способа предметного действия, из которого они все могут быть выведены. Напротив, выясняется, что таких оснований может быть много и многие из них могут сосуществовать и даже участвовать в диалоге, по-разному объясняя одну и ту же предметность или сосуществовать в разных частях этой предметности. Реальный мир оказывается куда сложнее гегелевской схемы и активно сопротивляется подчинению ей. Диалектического типа понятий оказывается недостаточно во многих ситуациях, предполагающих большую неопределенность и многозначность. Современные вызовы требуют не только познания и объяснения, но и понимания и диалога равнообъяснительных схем и моделей, нужны не только диалектические понятия, но и понятия диалогические (одной из попыток построения которых и являлась «Школа диалога культур»).

3. Фактически те ограничения, о которых пишет С.Ю. Курганов, казалось бы, не должны особенно интересовать авторов РО, если рассматривать Учебный предмет с точки зрения того, что это прежде всего «механизм для развития мышления» школьника, а не устройство освоения некоторой совокупности предметных знаний. Предметные результаты или их неполнота в этом смысле оказываются, безусловно, второстепенны по сравнению с задачей формирования теоретического мышления и метапредметных результатов обучения. Другое дело, что сами особенности построенного типа мышления могут вызывать серьезные вопросы как таковые вне связи с некоторой возможной неполнотой полученных предметных знаний. Например, существует ли реально перенос такого теоретического мышления в другую предметность, как долго это мышление сохраняется, меняется ли оно, будучи сформированным на одном материале, как способ мышления, используемый в другом материале, как оно себя ведет в условиях столкновения не с предметной задачей, а проблемой, в которой есть существенная доля неопределенности или вообще отсутствует единственно правильное решение.

Наиболее принципиальным при этом, на наш взгляд, является проверка в отношении системы РО справедливости исходной гипотезы Л.С. Выготского о том, что формирование научных понятий (в случае РО — теоретических обобщений) приводит к развитию всего целостного процесса мышления ребенка, выступая как средство такого развития и создавая тем самым зону ближайшего развития для спонтанных представлений учащихся (в терминологии Л.С. Выготского — житейских понятий), обеспечивая повышение уровня их обобщенности и осознанности.

Однако указанная выше научная дискуссия не дает ответа на эти вопросы. Диалог как самих авторов РО, так и их убежденных критиков из ШДК, воспроизведенный нами по публикациям 90-х годов прошлого века, все же напоминает скорее спор ученых-философов, апеллирующих в основном к философским основаниям, приемам логики, хотя и с инкрустированными в него «цитатами» из практики, в то время как предметом этой полемики являются объекты исследования педагогической и возрастной психологии. С этой точки зрения не может не удивлять практически полное отсутствие каких бы то ни было эмпирических данных психологических исследований, которые бы свидетельствовали о правоте тех или иных позиций. Гипотетически перевод этой дискуссии в современных условиях в пространство собственно научного дискурса, обсуждающего не только методологические основания, но и полученные эмпирические данные, мог бы придать ему более доказательный и академический характер, чем та форма дискуссии приверженцев двух «духовных орденов», на которую она была больше похожа в 90-ые годы прошлого века. К сожалению, нам не удалось найти в существующей научной литературе, посвященной психологической теории учебной деятельности и практике развивающего обучения, исследований (продолжающих, например, линию исследований Ж.И. Шиф [15], осуществленных под руководством Л.С. Выготского в 1933—1934 годах), направленных на проверку того, в какой мере формирование теоретических обобщений на материале учебного содержания в начальной школе перестра-

ивает у учащихся, прошедших такое обучение, их исходные житейские представления, не связанные с изучавшимся учебным материалом. Отсутствие таких данных оставляет открытым вопрос о том, в какой мере система развивающего обучения способна обеспечить развитие всего процесса мышления учащихся за пределами того учебного содержания, на котором формировались теоретические обобщения. В этой связи представляет безусловный интерес рассмотрение и иных подходов к решению этой же задачи, в чем-то близких к подходу В.В. Давыдова, но в чем-то обладающих существенными отличиями и описываемых нами далее (M. Hedegaard, E. Etkina).

#### **Радикально-локальная модель (radical-local) обучения и организации учебной деятельности (M. Hedegaard)**

Одной из интересных попыток совмещения ключевых идей теории учебной деятельности (В.В. Давыдов) и положений культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский) являются исследования М. Hedegaard. Соглашаясь с важностью формирования основ теоретического мышления у младших школьников, М. Hedegaard считает важным не останавливаться на формировании научных понятий и вслед за Выготским описывает путь от сформированных в процессе квазиисследования теоретических понятий и моделей к их использованию в ежедневной деятельности учащихся. Такой подход должен приводить к изменению житейских (спонтанных) понятий в точном соответствии с пониманием Выготским влияния научных понятий на исходные спонтанные представления. М. Hedegaard называет процесс таких изменений термином «double move» [20; 21].

Описывая вслед за Выготским свои представления об умственном развитии ребенка, М. Hedegaard считает, что научные понятия не только строятся на основе житейских, но и сами изменяют житейские. Только будучи интегрированы в единое целое с житейскими понятиями, они могут стать компетентностью ребенка, т.е. его способностью опосредствовать его отношения и действия с явлениями повседневной жизни.

Выготский считал, что формирование научных понятий неизбежно меняет и переструктурирует спонтанные представления, но не описывал при этом конкретного механизма влияния, полагая, видимо, что это происходит в известном смысле естественно и самопроизвольно.

В отличие от него М. Hedegaard делает этот важный отрезок развития целостного процесса мышления (от научного понятия, сформированного в ходе учебной деятельности в школе, к его использованию в житейских ситуациях и развитию исходных представлений) предметом специально организованного школой формирования.

Кроме того, полагая форму квазиисследования основной деятельностью учащихся, направленной на формирование научных понятий, она неизбежно признает спонтанные представления исходным пунктом такой деятельности, вовлекая их в процесс построения гипотез, их экспериментальной проверки и дальнейшей трансформации.

М. Hedegaard выделяет в этом процессе 12 типов учебных действий учащихся (в отличие от 6 учебных действий, направленных на решение учебной задачи, описанных Давыдовым), наблюдавшихся автором в процессе работы с экспериментальной программой, разработанной на материале темы «Эволюция животного мира».

Другими словами, реальные учебные действия учащихся выглядят намного сложнее и многообразнее, чем теоретическая схема, лежащая в основе учебной деятельности. Способ группировки этих действий скорее напоминает некоторые соответствия с понятием Scaffolding.

В развитие описанных выше идей М. Hedegaard был разработан подход *Radical-local teaching and learning*, в основе которого лежит идея о том, как работа с понятиями, ключевыми для определенной учебной предметности, может быть использована в применении к повседневным ситуациям жизни учащихся, изменяя и развивая при этом их житейские представления. Он продолжает ранее сформулированную М. Hedegaard идею *double move* (1990), связанную с попыткой

описать перенос сформированных научных понятий на сферу житейских представлений, и развивает позицию Выготского о том, что научные понятия являются зоной ближайшего развития для житейских понятий и, будучи сформированы в процессе школьного обучения, перестраивают все остальные сферы умственного развития ребенка, включая его житейские понятия [21].

Основная идея этого подхода, апробированного в рамках экспериментальной программы по естествознанию, состоит в том, что изучение научных понятий в рамках школьного обучения должно быть связано с социальной ситуацией и контекстом повседневной деятельности ребенка для того, чтобы формируемые научные понятия могли оказывать влияние на житейские понятия и представления, трансформируя их в процессе применения научных понятий в повседневной деятельности, превращая сформированные научные понятия в житейские (или правильнее сказать — «новые житейские») понятия.

Простого изучения знаний и научных фактов, по мнению М. Hedegaard, оказывается для этого недостаточно, знания должны приобретать для изучающих их учащихся личностный смысл, что также вполне согласуется со взглядом Л.С. Выготского на обсуждаемую проблему соотношения сильных и слабых сторон житейских и научных понятий.

Фактически, высказанная авторами (М. Hedegaard, S. Chaiklin) формулировка этой идеи оказывается очень близка к подходу *situated learning* [18], также направленному на максимальный учет культурного и социального опыта учащихся в процессе их обучения. Отличия заключаются в предложении использования концептуальных моделей, осваиваемых в процессе школьного обучения, применительно к ситуациям повседневной жизни учащихся. Кроме всего прочего, такой подход решает проблему мотивации учащихся, т.к. позволяет привлечь к изучению материал, интересный самим учащимся [18].

Такой способ обучения предполагает учет в процессе планирования уроков учителем не только научных, но и житейских понятий учащихся. Освоение учащимися научных мо-



делей и понятий позволяет им выйти в процессе обучения за границы их ежедневного житейского опыта.

В этом смысле научные понятия выступают как средства развития учащихся и расширения их возможностей.

С методической точки зрения предложенная модель выступает альтернативой традиционному принципу наглядности, который также пытается проиллюстрировать научные абстракции с помощью конкретных примеров из знакомого учащимся опыта. Однако в данном случае сам этот опыт становится предметом преобразования и мотивирования, будучи сферой применения освоенных понятий и моделей.

В отличие от теории учебной деятельности авторы описываемого подхода в большей степени настаивают на таком способе освоения теоретических понятий, который придает им личностный смысл и развивает мотивы (полагая, что это обеспечивает не только когнитивное, но и личностное развитие учащихся) за счет использования повседневных ситуаций, знакомых и интересных учащимся в качестве материала для применения научных понятий, а также за счет учета житейских представлений в процессе планирования учебной деятельности учителем.

Принципиально важными в рассматриваемом контексте являются также работы М. Hedegaard по исследованию игровой деятельности детей дошкольного возраста, существенно меняющие взгляд на то, в каком возрасте ребенка возможно формирование теоретических обобщений.

В научной разработке этой проблематики М. Hedegaard опирается не только на работы Л.С. Выготского и В.В. Давыдова, но и на исследования К. Nelsen [22] и теорию М. Wartofsky [24].

Так, по мнению К. Nelsen (уточняющей позицию Л.С. Выготского), исходные спонтанные представления детей изначально носят организованный (взрослым) и до некоторой

степени систематический характер. При этом К. Nelsen подчеркивает важность и роль яркого события и культурного контекста для возникновения житейского понятия у ребенка дошкольного возраста в процессе дальнейшей трансформации от событийного представления до категориального.

Научное исследование игры строится М. Hedegaard на понимании уникальности этого вида деятельности для становления и развития мышления ребенка. В игре, по мнению М. Hedegaard (полностью совпадающего с позицией отечественных авторов КИП), благодаря воображению действие отделяется от объекта, что создает революционную для умственного развития возможность действия с объектом, исходя не из его натуральных свойств, а исходя из идеи, правила или роли (действие с палочкой на основе идеи лошади, например). Таким образом возникает возможность действия с абстракциями и осуществляется развитие знаково-символической функции ребенка (Е.О. Смирнова, Н.Г. Салмина) [11; 12], формируются предпосылки понятия как способности действия с идеальными объектами (М. Hedegaard). По сути, в игре, как ни в каком другом виде деятельности, формируются возможности экспериментирования со значениями. Отталкиваясь от представления М. Wartofsky о «третичных артефактах»<sup>3</sup> как способах экспериментирования и исследования с помощью моделей ежедневных ситуаций, окружающих ребенка, М. Hedegaard формулирует гипотезу о формировании первоначальных форм теоретических обобщений уже в дошкольном возрасте. В то время как М. Wartofsky считает, что вид понятий, являющихся коллективным знанием, всецело определяется общественной практикой, М. Hedegaard полагает, что в зависимости от того, в какой практике участвует ребенок, он может получить опыт знакомства со всеми тремя типами артефактов [20; 21; 24].

По мнению М. Hedegaard, Давыдов вслед за Ильенковым различает теоретическое и

<sup>3</sup> Под первичными артефактами понимаются представления об объектах, а под вторичными — представления об орудиях как средствах реконструкции или переноса объектов деятельности.



эмпирическое обобщения как разные типы коллективного знания, в то время как понятия у Выготского (о научных и спонтанных понятиях) относятся к субъекту и его способам опосредованного отношения к окружающему миру [20; 21].

С этой точки зрения, в отличие от понятий как коллективного знания (societal knowledge), понятийная компетентность самой личности (personal concepts) понимается как способность экспериментировать с помощью понятий (моделей) с объектами, т.е. как особый способ опосредствованного взаимодействия с ними, аналогичный тому, как в игре происходит экспериментирование со значениями объектов.

Несмотря на то, что тип социального института определяет основной тип используемых культурных объектов/средств, заданных социальной практикой такого института (например, школа-обучение-знания), внутри него могут одновременно развиваться разные типы взаимодействия с такими объектами/средствами.

Гипотеза М. Hedegaard состоит в том, что внутри дошкольного домашнего детства может возникать и теоретический способ взаимодействия с культурными объектами, если мы подразумеваем, что теоретическим понятиям соответствуют действия, направленные на экспериментирование.

Т.е. в каком-то смысле в рамках этой работы и опираясь на уже известные ей положения теории учебной деятельности, она идет еще дальше, чем Давыдов, считая, что первоначальные формы такого типа мышления могут быть сформированы не только в младшем школьном возрасте (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), но даже в дошкольном возрасте в виде действий экспериментирования с культурными объектами и значениями.

При этом, с точки зрения Hedegaard, такие первоначальные формы теоретического мышления могут сосуществовать с другими формами мышления, так как сами способы взаимодействия ребенка с культурными объектами в пределах одного социального института (дом, детский сад, школа) могут быть различны.

### **Учебная деятельность и формирование научных способностей в средах квазиисследования (Е. Etkina)**

Другим, не менее интересным подходом, направленным на формирование научного мышления учащихся, является метод построения квазиисследовательской деятельности в специально разработанных учебных средах (Investigative Science Learning Environments — ISLE), разработанный и апробированный проф. Евгенией Эткиной и ее коллегами (Rutgers University, USA) [17].

Научные способности (scientific abilities) при этом понимаются авторами как интериоризированные способы использования особых методов, процедур (в том числе проектирование экспериментов) и других когнитивных орудий (cognitive tools), которые используют ученые и которые становятся в дальнейшем частью их общей характеристики мышления (habits of mind), позволяющей им использовать их за пределами простого применения не только в известных ситуациях, но и в случае встречи с новыми ситуациями будущего.

Этот подход оказывается близок по целям к теории учебной деятельности — формированию научного/теоретического мышления учащихся — и основан на приоритете экспериментального квазиисследования. Однако он оказывается в чем-то существенно более гибким, не настаивая на выделении каждый раз особого исходного отношения и реконструкции всего конкретного многообразия проявлений изучаемого объекта, а полагая, что освоение многочисленных когнитивных орудий, опосредующих мышление ученого, является основной целью такого обучения. Таким образом, акцент ставится на формировании научного мышления учащихся в процессе решения учебно-квазиисследовательских задач, а не на специфической «переупаковке» учебного содержания в соответствии с логикой восхождения от абстрактного к конкретному и решения связанных с этим учебных задач, предполагающих нахождение и освоение общего способа их решения.

Научные способности включают в себя (хотя и не сводятся только к ним) следующие спец-

ифические действия: сбор и анализ данных, полученных в ходе экспериментов, построение гипотез и теорий, их объясняющих, осуществление проверки и оценки этих гипотез, использование специфических средств репрезентаций изучаемых феноменов и коммуникации идей.

Формирование у учащихся научных способностей приводит к освоению ими объяснительного знания (*interpretive knowing*) (Bransford, Schwartz, 1999; Broudy, 1977), специфической особенностью которого является способность учитывать одни особенности изучаемого объекта, отвлекаясь и игнорируя другие. Понятно, что такой вид знания опирается на способность анализировать объекты через призму верифицируемых гипотез и моделей. Объяснительное (интерпретативное) знание с этой точки зрения отличается от традиционного представления о знании как репликативном (*recalling*) или связанном с процессом его применения (*applicative*). Оно проявляется прежде всего в процессах переноса, т.е. в ситуациях необходимости использовать ранее освоенные понятия и процессы при встрече с новыми ситуациями, требующими порождения нового знания.

На наш взгляд, эта характеристика осваиваемого интерпретативного знания и связанных с ним научных способностей является принципиально важной с точки зрения ее отличия от освоения общего способа в теории учебной деятельности, в которой освоенный в процессе решения учебной задачи способ позволяет решить в дальнейшем все задачи этого класса, но не направлен при этом на решение задач вне освоенного способа.

Акцент на организации учебной деятельности как квазиисследовательской, разделяемый и В.В. Давыдовым, сближает развивающее обучение с моделью исследовательской деятельности, используемой Е. Эткиной при изучении физики. Однако в последней с учетом цели формирования именно научных понятий (а не теоретических обобщений) возникает возможность преодоления некоторых ограничений учебной деятельности в случае изучения предметности, в которой нет конечных и однозначных решений, потому что позволяет осваивать научные методы и строить

модели, соотнося прогностическое поведение объектов с реальными данными, что в целом говорит о формировании научного мышления даже в тех случаях, когда «восхождение от абстрактного к конкретному» в узком смысле слова как выведение из «клеточки» всего многообразия конкретного оказывается невозможным. Освоение научного мышления, базирующееся на научном методе, а не освоение исключительно только теоретических обобщений оказывается более широкой образовательной целью такого обучения. Кроме того, она оказывается существенно ближе к формированию способности рассуждения, чем мышление в теоретических понятиях.

Не менее интересной представляется также и позиция автора о роли использования языка при изучении физики (D. Brookes, E. Etkina, 2009), в которой проанализирована роль значений тех или иных научных понятий как в дискурсе самих ученых (физиков), так и учащихся, изучающих физику. В работе показано своеобразие исходных «наивных» представлений учащихся, во многом определяющих особенности их квазиисследовательской деятельности на материале изучения понятий «сила» и «движение» и совпадающих в ряде случаев с точкой зрения существовавшей в истории развития физики как области научного знания. Так, например, многие учащиеся считают, что движение объекта с постоянной скоростью предполагает постоянное приложение к нему определенной силы, что более или менее схоже с представлениями в физике до Ньютона. Вместе с тем авторы обращают внимание на то, что во многих случаях значения научных понятий, которые имеются у учащихся, не совпадают со значениями этих же терминов (во многих случаях метафорических) у современных ученых, создавая для учащихся дополнительные сложности в понимании изучаемого процесса. С этой точки зрения авторы предлагают рассматривать процесс обучения как процесс построения общего значения в контексте учебной коммуникации и квазиисследовательской деятельности учителя и учащихся [17].

Этот подход оказывается максимально близким к позиции Л.С. Выготского о разви-

тии значений понятий в ходе дальнейшего использования их применения в ходе обучения и организованного взаимодействия с изучаемыми объектами в рамках совместных форм учебной деятельности.

Возвращаясь к вопросу, поставленному в начале статьи — в какой мере теория учебной деятельности (В.В. Давыдов) соотносится с пониманием зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский)? — мы считаем, что в их основе лежит разное понимание природы детского обобщения. Различия в этом понимании (во многом связанные с отличиями между культурно-историческим и деятельностным подходом) приводят к разному пониманию соотношения исходных и научных понятий, а следовательно, и к отличиям в понимании закономерностей развития мышления ребенка в ходе организованного школьного обучения.

Для Выготского обобщение — это, прежде всего, значение слова, которое может развиваться, детализироваться и уточняться. Называние предмета, отнесение его к определенной категории на основе первоначального синкретического образа, фиксирующего не существенные отношения между вещами, а результаты их восприятия во времени и пространстве, создают условия для дальнейшего их развития и иного способа усмотрения связей между ними, при котором обобщение/значение слова развивается.

Для Давыдова обобщение — это, прежде всего, общий способ действия с объектом, открытие путем анализа его исходного отношения и реконструкция из него целостного объекта. Никакой существенной связи между первоначальным «усмотрением» общего (спонтанные представления) или первоначальным способом действия (нахождением формально общего) и содержательным действием анализа (выделением содержательного основания) фактически нет. Поэтому между житейскими (спонтанными) представлениями и даже эмпирическими обобщениями, с одной стороны, и научными понятиями, с другой стороны, в психологической теории учебной деятельности лежит пропасть. Развивать первые бессмысленно, потому что второе — это абсолютно другое. У Выготского

такой пропасти нет, потому что обобщение — это значение слова, и оно может развиваться из первого его несовершенного названия самым разным образом.

Давыдов оставляет открытым вопрос о том, что происходит с теми сферами и объектами мышления, которые не попали в программу обучения и не стали его содержанием, в которых исходные представления были «уничтожены» или преобразованы сформированными теоретическими обобщениями. А таких сфер и объектов за пределами учебной программы абсолютное большинство. В теории учебной деятельности нет механизма трансформации спонтанных представлений вне изучаемого учебного содержания научными понятиями, сформированными в ходе изучения этого содержания, т.к. положив в основание таких обобщений действие, а не значение, этот подход утрачивает возможность трансформации чего-либо за пределами сферы применения/открытия действий как общих способов реконструкции изучаемых объектов.

Напротив, сделав единицей обобщения значение, Выготский получает огромный рычаг развития и влияния на другие значения, сформированные синкретически, обобщая их (научные понятия как обобщение обобщения), делая их более обобщенными и произвольными вне сферы той предметности, в которой формируются научные понятия/значения.

Если же к этому рассмотрению добавить еще и аффективную составляющую и перейти от рассмотрения абстрактно-когнитивной картины к мотивам, интересам участия в процессе их формирования, т.е. введению понятия личностного смысла, то вся описанная выше картина усложняется еще больше.

Будучи изначально произвольными и связанными с определенной изучаемой в школе предметностью научные понятия поднимают Мышление на более высокую ступень и, освобождаясь от предметности, на которой они были сформированы, могут быть применены и в сфере спонтанных представлений, изменяя первоначально комплексный характер мышления на более высокий и произвольно применяемый способ мышления в научных понятиях.

Недооценка роли спонтанных представлений учащихся в теории учебной деятельности, возможности их развития и трансформации, в том числе за пределами изучаемого в школе учебного содержания, на наш взгляд, существенно ограничивает возможности этой теории в описании целостного процесса

развития мышления ребенка, понимаемого Вygотским как синтез спонтанных представлений и научных понятий, находящихся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии при ведущей роли последних, выступающих в качестве зоны ближайшего развития спонтанных представлений ребенка.

### Литература

1. Берлянд И.Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и в школе диалога культур // Дискурс. 1997. № 3—4. С. 117—142.
2. Библер В.С. Школа диалога культур: идеи, опыт, перспективы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 416 с.
3. Вygотский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Вygотский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: Монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
8. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить: Учебно-методическое пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 112 с.
9. Курганов С.Ю. Капризная индивидуальность понятия // Народное образование. 2001. № 9. С. 71—78.
10. Особенности курса математики в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов, С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 29—33. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n4/Davydov.shtml> (дата обращения: 18.08.2020).
11. Салмина Н.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М.: МГППУ, 2006. 210 с.
12. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник. М.: Кнорус, 2013. 280 с.
13. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 32—47. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n2/Saxarov.shtml> (дата обращения: 18.08.2020).
14. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
15. Шиф Ж.И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы (на материале грамматического задания) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 3. С. 93—100. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n3/Shif.shtml> (дата обращения: 18.08.2020).
16. Школа диалога культур / Под ред. В.С. Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 416 с.
17. Brookes D., Etkina E. «Force», ontology, and language // Physical Review Special Topics-Physics Education Research. 2009. Vol. 5. № 1. P. 010110-1-010110-13 DOI:10.1103/PhysRevSTPER.5.010110
18. Chaiklin S., Hedegaard M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations // Nuances: Estudos sobre Educação. 2013. Vol. 24. № 1. P. 30—44. DOI:10.14572/nuances.v24i1.2151
19. Design and Reflection Help Students Develop Scientific Abilities: Learning in Introductory Physics Laboratories / E. Etkina [и др.] // The Journal of the Learning Sciences. 2010. Vol. 19. № 1. P. 54—98. DOI:10.1080/10508400903452876
20. Hedegaard M. The development of children's conceptual relation to the world, with a focus on concept formation in a preschool children's activity // The Cambridge Companion to Vygotsky / In H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 246—275. DOI:10.1017/CCOL0521831040.011
21. Hedegaard M. The Zone of proximal development as basis for instruction // Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology / Ed. L. Moll. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990. P. 349—371.
22. Nelsen K. From spontaneous to scientific concepts: continuities and discontinuities from childhood to adulthood // Sociocultural Psychology: Theory and practice of doing and knowing / In L. Martin, K. Nelsen, E. Tobach (eds.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 229—249.
23. Vosniadou S., DiSessa A., Thagard P. Scientific explanation, systematicity, and conceptual change // The Cognitive Science Conference: Proceedings of the Twenty-Second Annual Conference / In L.R. Gleitman, K.J. Joshi (eds.). Mahwah, New Jersey: Psychology Press, 2000. P. 5—9.
24. Wartofsky M. Boston Studies in the Philosophy of Science. Vol. 48. Models: Representations and the scientific understanding. Dordrecht; Boston; London: Springer Science & Business Media, 1979. 390 p. DOI:10.1007/978-94-009-9357-0

**References**

1. Berlyand I.E. Uchebnaya deyatelnost' v shkole razvivayushchego obucheniya i v shkole dialoga kul'tur [Educational activity in the school of developing education and in the school of dialogue of cultures]. *Diskurs=Discourse*, 1997, no. 3—4, pp. 117—142. (In Russ.).
2. Bibler V.S. Shkola dialoga kul'tur: idei, opyt, perspektivy [School of Dialogue of Cultures: Ideas, Experience, Prospects]. Kemerovo: Alef, 1993. 416 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 1999. 536 p. (In Russ.).
5. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in teaching: Logical and psychological problems of the construction of educational subjects]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p. (In Russ.).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya: Monografiya [Theory of Developmental Learning: Monograph]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
7. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Developmental Learning: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russ.).
8. Ilenkov E.V. Shkola dolzhna učit' myslit': Uchebno-metodicheskoe posobie [School should teach thinking: Teaching aid]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2002. 112 p. (In Russ.).
9. Kurganov S.Yu. Kapriznaya individual'nost' ponyatiya [Capricious individuality of the concept]. *Narodnoe obrazovanie=Public education*, 2001, no. 9, pp. 71—78. (In Russ.).
10. Davydov V.V., Gorbov S.F., G.G. Mikulina, O.V. Saveleva Osobennosti kursa matematiki v sisteme razvivayushchego obucheniya D.B. Elkonina—V.V. Davydova [Elektronnyi resurs] [Features of the course of mathematics in the system of developmental education D.B. Elkonina—V.V. Davydova]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 1996, no. 4, pp. 29—33. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n4/Davydov.shtml> (Accessed 18.08.2020). (In Russ.).
11. Salmirina N.G. Psikhologicheskaya diagnostika razvitiya mladshego shkol'nika [Psychological diagnostics of the development of a younger student]. Moscow: MGPPU, 2006. 210 p. (In Russ.).
12. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya: uchebnik [Child psychology: Textbook]. Moscow: Knorus, 2013. 280 p. (In Russ.).
13. Sakharov L.S. On methods for investigating concepts. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 32—47. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n2/Saxarov.shtml> (Accessed 18.08.2020). (In Russ.).
14. Zukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in training] / G.A. Tsukerman. Tomsk: Peleng, 1993. 270 p. (In Russ.).
15. Shif Zh.I. Ob usloviyakh uspeshnogo vypolneniya zadaniy uchashchimiya starshikh klassov vspomogatel'noi shkoly (na materiale grammaticheskogo zadaniya) [On the conditions for the successful completion of assignments by students of senior classes of an auxiliary school (based on a grammatical assignment)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006. Vol. 2, no. 3, pp. 93—100. Available at: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n3/Shif.shtml> (Accessed 18.08.2020).
16. Bibler V.S. (ed.). Shkola dialoga kul'tur V.S. Biblera. Kemerovo: ALEF, 1993. 416 p.
17. Brookes D., Etkina E. «Force», ontology, and language. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2009. Vol. 5, no. 1, pp. 010110-1-010110-13. DOI:10.1103/PhysRevSTPER.5.010110
18. Chaiklin S., Hedegaard M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 2013. Vol. 24, no. 1, pp. 30—44. DOI:10.14572/nuances.v24i1.2151
19. Etkina E. et al. Design and Reflection Help Students Develop Scientific Abilities: Learning in Introductory Physics Laboratories. *The Journal of the Learning Sciences*, 2010. Vol. 19, no. 1, pp. 54—98. DOI:10.1080/10508400903452876
20. Hedegaard M. The development of children's conceptual relation to the world, with a focus on concept formation in a preschool children's activity. In Daniels H., Cole M., Wertsch J. (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 246—275. DOI:10.1017/CCOL0521831040.011
21. Hedegaard M. The Zone of proximal development as basis for instruction. In Moll L. (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990, pp. 349—371.
22. Nelsen K. From spontaneous to scientific concepts: continuities and discontinuities from childhood to adulthood. In Martin L., Nelsen K., Tobach E. (eds.), *Sociocultural Psychology: Theory and practice of doing and knowing*. New York: Cambridge University Press, 1995, pp. 229—249.
23. Vosniadou S., DiSessa A., Thagard P. Scientific explanation, systematicity, and conceptual change. In Gleitman L.R., Joshi K.J. (eds.), *Mahwah The Cognitive Science Conference: Proceedings of the Twenty-*

*Second Annual Conference*. New Jersey: Psychology Press, 2000, pp. 5—9.  
24. Wartofsky M. Boston Studies in the Philosophy of Science. Vol. 48. Models: Representations and the

scientific understanding. Dordrecht; Boston; London: Springer Science & Business Media, 1979. 390 p. DOI:10.1007/978-94-009-9357-0

**Информация об авторах**

*Марголис Аркадий Аронович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

**Information about the authors**

*Arkady A. Margolis*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

Получена 01.08.2020

Received 01.08.2020

Принята в печать 15.08.2020

Accepted 15.08.2020



# Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы

**Эльконин Б.Д.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО),  
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: [belconin@bk.ru](mailto:belconin@bk.ru)

Описываются основные этапы и переходы в развертывании Учебной Деятельности, рассматриваемой в рамках представлений Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова о смысле и содержании обучения. Развертывание обучения описывается как развертывание совокупного действия учителя и учеников — как Посредническое Действие. Центральное для системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова представление об Учебной Задаче как основе построения общего способа действия понимается и как исток мотивации обучения. Она представляется как явственность противопоставления поиска способа действия (возможных опор действия) и непосредственного достижения результата, т.е. противопоставления рассмотрения (ситуации) и прямого достижения (результата), а тем самым противопоставления интригующего (интересного) и требуемого. Рассматривается эволюция действия моделирования как эволюция знакового опосредствования ученической активности. Модель эволюционирует от понимания и построения ее устройства к приданию ей функции средства выполнения действия. В функции средства она становится ресурсом возможного действия, и именно так опыт действующего выступает для самого ученика. Развертывание учебной задачи и моделирования осмысливается как соотнесение функционального генеза и онтогенеза.

**Ключевые слова:** посредническое действие, учебная задача, мотив как вызов, моделирование, эволюция моделирования, соотношение функционального генеза и онтогенеза.

---

**Для цитаты:** Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>

## Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives

**Boris D. Elkonin**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: [belconin@bk.ru](mailto:belconin@bk.ru)

CC BY-NC



The paper describes the main stages and transitions in the unfolding of the Learning Activity which is reviewed within the framework of D.B. Elkonin and V.V. Davydov's concepts about the meaning and content of education. The unfolding of teaching/learning is explained through the emergence of a joint action of teacher and students, that is, the Mediative Action. The concept of the Learning Task as a basis for constructing the general method of action, central to the system of D.B. Elkonin and V.V. Davydov, is also considered as a source of learning motivation. The learning task is seen as the distinct opposition between the search for the method of acting (possible scaffolds of acting) and the very achievement of the result, i.e. the opposition between the consideration (of situation) and the immediate achievement (of result), and, therefore, the opposition between the intriguing (interesting) and the required. The paper also focuses on the evolution of modeling as the evolution of sign mediation in the student's activity. As the student progresses from understanding and configuring the model to using it as a means of acting, the model evolves. Having gained the function of the means, the model becomes a resource of possible action, and that is how the experience of acting appears before the student him/herself. The unfolding of the learning task and modeling is conceptualized as the correlation between functional genesis and ontogenesis.

**Keywords:** mediative action, learning task, motive as challenge, modeling, evolution of modeling, functional genesis/ontogenesis correlation.

**For citation:** Elkonin B.D. Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403> (In Russ.)

*«Я всю свою научную жизнь занимаюсь достаточно сложной проблематикой именно учебной деятельности. Термин гуляет, его используют многие люди, но, во-первых, «деятельность» употребляется только как термин, а не в качестве какого-нибудь серьезного понятия в русле той или иной конкретной теории. Во-вторых, «учебность» — это просто «ходульное» слово, которое может употреблять каждый — от профессора до ученика. За этим не лежит никакого реального смысла. Поэтому, когда вы сталкиваетесь с термином **учебная деятельность** (выделено автором), остерегайтесь. Я, сталкиваясь с этим термином, не читаю ничего дальше, если не сказано, откуда это произошло».*

(В.В. Давыдов) [11, с. 7].

## 1. Позиция

Рассмотрение теории Учебной Деятельности (УД) я буду вести из ракурса Психологии Развития, понятой и выстроенной в русле Культурно-исторического подхода. Подобное рассмотрение предполагает, во-первых, представление о том, что развивается, т.е. о единице («молекуле») развития [27], и, во-вторых, о Событиях, переходах в ее разворачивании, требующих преобразования ее строения [28].

Полагаю, что единицей развития является *Посредническое Действие* (ПД) — совокупное<sup>1</sup> действие взрослого и ребенка, в котором взрослый инициирует построение ребенком опор и образа поля своей активности, т.е. инициирует ее опосредствование, придавая активности *форму* совместного Действия, в которой *связаны* мотивы, возможные результаты и способы их достижения [28].

<sup>1</sup> Термин Д.Б. Эльконина.

В отношении формирования и развития УД сказанное предполагает определенные требования к их трактовке. Формирование учебного действия необходимо понять как ОДНО совокупное действие учителя и ученика (группы учеников), а не как два «отдельных» действия ученика и учителя («педагогического действия» и «ученического действия»). Подобное понимание требует мысленного и реального преодоления негласных установок (институциональных предписаний) «школьности» и выделения *условий* связности учительской и ученической *позиций* (а не ролей) — выделения *ситуаций*, в которых и тот, и другой становятся Субъектами *общего* действия.

Придание активности формы действия — формирование действия — в культурно-исторической и деятельностной психологии исследовалось в двух разных хронотопах (разных «картах» и «картинах»): в функциональном генезе (актуалгенезе) и онтогенезе. Соответственно, по-разному трактовалось *место* формирующегося действия, — то, *каким образом* и *при каких условиях* развертывание действия есть Событие онтогенеза. По Д.Б. Эльконину, вопрос о связности функционального генеза (формирования) и онтогенеза является *ключевым* для современной культурно-исторической концепции [31]. Понятно, что этот вопрос является *ключевым* и для разработанной Д.Б. Эльконым и В.В. Давыдовым теории и практики УД. Учитывая его, нельзя понимать систему Развивающего Обучения (РО) как последовательность («цепочку»), пусть и «правильных» формирований.

В соответствии со сказанным тема Интериоризации должна трактоваться не лишь как переход «внешнего действия» во «внутренний

план», но сам этот переход должен быть понят как изменение *пространства возможностей* действия — поля дальнейшего продвижения действующих. Говоря словами В.П. Зинченко, надо указывать на то, что «*выращивается* во *вращивании*» [14; 15] — указывать на то, какая новая форма Субъектности соучастников действия (учителя и ученика) *выращивается* в УД.

## 2. Учебная задача (УЗ)

Понятие УЗ в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова содержит два акцента (две фокусировки). *Во-первых*, УЗ строится как *преодоление* («отрицание»<sup>2</sup>) попыток решения конкретно-практической задачи, преодоление попыток непосредственного достижения результата. *Во-вторых*, в этом преодолении строится *общий способ действия*. Подчеркиваю специально: *общий способ* строится именно в *преодолении* непосредственно-результативной формы действия, а не «параллельно» и «рядом» с ней<sup>3</sup>. УЗ предполагает *переход* от непосредственных проб и ошибок в достижении результата к специальному построению (совместно с учителем и другими детьми) опор возможного действия (его ориентировочной основы). Лишь в таком переходе-преодолении само возможное действие, а не только требуемый результат становится объектом рассмотрения, т.е. действие *переакцентируется*, *переосмысливается*. Такова *интрига* УЗ и в той мере, в какой эта интрига вовлекает ученика и чувствуется им, он преобразует *собственный опыт*, т.е. переходит к фактической работе с собственным опытом — учится [32]. В переходе-переосмыслении своей активности как Акте, Событии «входа» в учение ребенок преобразует непосредственное достижение в *рассмотрение*<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Слово «отрицание» здесь приводится в гегелевском смысле — как выявление («не ЭТО»), а не «устранение» отрицаемого.

<sup>3</sup> Здесь уместно вспомнить тезис Л.С. Выготского о *преодолении фабулы в сюжете* как истоке смысла художественного произведения [5]. По аналогии можно сказать, что непосредственное достижение результата — фабула действия, а построение способа действия — его сюжет.

<sup>4</sup> Согласно работам Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман [1; 2], продолжающих исследования по формированию *условной позиции* [32, с. 502], [33, с. 278—232] в актах знакового опосредствования и в построении УД, переход к *рассмотрению* действия и его объекта строится как переход от ролевого (игрового) к позиционному способу видения.

его возможностей — **мышление**. *Противопоставление* ориентировки и исполнения (в отличие от их «рядоположения») — главная задача совокупного действия ученика и учителя в обучении<sup>5</sup>.

В УД собственно ориентировка есть построение и развертывание *общего* способа действия — способа решения *класса* задач [13]. Соответственно, программы РО выстроены как конкретизация выделенного в УЗ основания (существенного отношения) — выстроены в логике восхождения от абстрактного к конкретному [13]. Таково движение в *понятии* и, соответственно, именно это движение является содержанием учебных предметов — содержанием обучения в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова<sup>6</sup>.

В младшей школе *искомым* в построении общего способа действия является тот «инструмент», средство, с помощью которого выделяются носители существенного отношения класса объектов — его единицы<sup>7</sup> (в терминах Л.С. Выготского — «молекулы» [6]). Таковы, например, мерки (разные для разных величин) при введении (первоначальном «обнаружении») понятия числа — переходе от величин к числам как общему способу соотнесения величин. Поиск, опробование и обнаружение средств выделения единиц класса объектов — основная задача Посреднического Действия — совместного действия учителя и детей. Лишь в развертывании этой задачи строится *переход* от результативного к собственно учебному действию — Событие УД.

Нетрудно заметить, что в своей полноте УЗ осуществляется как *задача на опосредствование*. Перед взрослым (учителем) стоит задача **инициации** опосредствования, инициации *поиска и опробования* средства. Подобная ситуация отличается от ситуации инструктивного введения («вклинивания») средства в активность ребенка<sup>8</sup>.

Развернутое выше представление о смысле УЗ, ее биполярности позволяет заметить еще один ее аспект, который пока остается латентным, не акцентируемым.

Построение общего способа действия представлялось, выражаясь языком Д.Б. Эльконина, «операционно-техническим аспектом» действия, а *не* его «мотивационно-смысловым» аспектом [32, с. 60—77]. Поэтому мотивы освоения способа (шире — «мотивы учения») мыслились как предшествующие освоению, как его «предпосылки». Если мотив представлять в структуре ПД, т.е. действительности, его надо представить как *способ вовлечения* в активность, как **Вызов**. При таком рассмотрении в качестве мотивирующей следует мыслить саму *ситуацию* вовлечения (вызова); в нашем случае — саму ситуацию УЗ. Два связанных полюса УЗ — устремленность к достижению (выполнению) и поиск-опробование-обнаружение средств-опор действия — в своей концентрации и кульминации суть **полимотивирующее** устройство ситуации взаимности учителя и ученика<sup>9</sup>. И тот, и другой находятся в «промежутке» между зовущим-требуемым — результатом — и зовущим-интересным (интригуя-

<sup>5</sup> Не думаю, что для всех детей эта задача решается в хронологическом начале построения УД [20]. Разные дети «входят» в это противопоставление («отрицание-полагание») в разное время.

<sup>6</sup> В требовании и задании распространения РО, его «массовизации» именно логика учебного предмета и введении общего способа действия, т.е. лишь один из акцентов УЗ выступил на первый план. Поэтому второй акцент — преодоление непосредственно-результативного действия — латентно представлялся как сам собою разумеющийся, не требующий специального внимания и усилий.

<sup>7</sup> В теории П.Я. Гальперина таков 3-й тип ориентировки [7]. Однако он не представляется П.Я. Гальпериным и его последователями как *преодоление* проб и ошибок (1-го типа ориентировки). Впрочем, в работе о введении числа П.Я. Гальперин специально подчеркивает, что введение мерки содержит *отрицание* представления о единице как пред-данной отдельности.

<sup>8</sup> Однако же это важное различие не было отмечено в концепции опосредствования. В экспериментах на опосредствование неплохо бы явственно различать эти разные задачи взрослого.

<sup>9</sup> В упоминавшейся работе «Психология искусства» Л.С. Выготский писал о преодолении фабулы в сюжете как о «связке» двух противоположных аффектов, разряжающихся в катарсисе.

щим) — способом<sup>10</sup>. Допускаю, что именно так и строится — прочувствуется и отмечается самим действующим — мотив как жизненный Вызов. Замечу, что и А.Н. Леонтьев пишет об иерархичности развитой мотивационной сферы [16].

Сказанное о мотивации, содержащейся в полноте УЗ и удерживающей полноту ее развертывания, позволяет войти в онтогенетический ракурс рассмотрения смысла УД. Рассмотрение мотивационного аспекта УЗ позволяет допустить, что именно в мотивационном конфликте «встречаются» *мотив-смысл* и *способ* в онтогенетическом развертывании со-действия ребенка и взрослого, *именно здесь* хронотоп функционального генеза удерживается в хронотопе онтогенеза. Мотивационная «распорка» между требуемым и интригующим, оформляемая и удерживаемая в полноте УЗ, остается (в хорошем случае) на всю жизнь — на всю жизнь остается задача противо- и сопоставления требуемого и интересного; остается в той мере, в какой жизнь остается Событием Действия — Событием субъектности живущего.

В представленной аналитике УЗ латентно содержатся два важных допущения. *Во-первых*, рассуждения надо вести не только лишь о мотивации, вовлеченности ребенка (ученика), но и о мотивации, вовлеченности взрослого (учителя). Таково основание устройства ПД как *совокупного* действия. Необходимо понять во включенном наблюдении фактических действий учителя (а не только лишь в анкетах-расспросах), что вовлекает его в развертывание УД — что его интригует, а не лишь от него требуется. Полагаю, что учитель, действующий лишь «по требованию» авторских методичек и не видящий скрытой в них интриги (интриги РО), не сможет полно, без «симуляции» своей заинтересованности *разыграть* постановку и развертывание УЗ.

*Во-вторых*, речь идет именно о системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, а не об обучении «вообще». Тем самым утверждается, что полнота развертывания именно этой системы позволяет вести разговор о связности обучения (функционального генеза) и развития (онтогенеза). В традиционном обучении младших школьников именно извне требуемое, выраженное в отметке, является определяющим успех ребенка. Интересующее его, в хорошем случае, находится в «дополнительном» образовании — за пределами «основного» образовательного института; требуемое и интересующее живут в параллельных мирах. Система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, понятая в своей полноте, призвана пробудить и усилить вовлеченность ученика и учителя в само содержание действия в пределах «основной» образовательной институции.

### 3. Моделирование

Развертывание УЗ совершается в построении модели изучаемого объекта (слова, числа, природного явления и др.). Подобно тому, как «мысль совершается в слове» [6], понятие-обобщение совершается в модели. Модель — язык научного понятия.

Здесь уместен вопрос о том, что, какая реальность *требуется* моделирования для своего обнаружения<sup>11</sup>. Вне этого вопроса есть риск догматически-правилосообразного представления системы РО.

Понятно, что для видения готовых, различных вещей схемы не нужны. Модель слова нужна в ситуациях его *изменений* [22, с. 291—307], а в модели числа удерживаются *изменения* величины [9]. Схема организма растения нужна там и тогда, когда возникает вопрос о существовании *переходов* в его жизни; например, ответе на вопрос о том, почему и как

<sup>10</sup> В клиническом исследовании развертывания УД Г.А. Цукерман [22] можно найти факты подобного рассмотрения. Также и мне при посещениях уроков в некоторых школах РО довелось наблюдать как после звонка с урока — сигнала к завершению работы — группа детей остается у доски, рассматривая нарисованную схему и дискутируя о ее содержании. Работа не *требуется* (требуется ее прекратить), но ее содержание *интригует*.

<sup>11</sup> Сам этот вопрос ставится из требования логико-предметного анализа содержания строимого действия [17].

зеленый лист *становится* желтым и т.п. Обобщая, можно утверждать, что моделирование есть способ осмысления, выявления и воссоздания «внутренних форм»<sup>12</sup> самих преобразований, изменений, становлений — *переходов* в устройстве видимых вещей, — каковые переходы не явлены и не могут быть явлены в непосредственном видении.

В построении модели важно не только лишь само полагание ее устройства, но и преобразование построенной модели [13] — своеобразная «игра» с ее строением. Подобная «игра» есть оформление *значения* модели (знака) и должна проходить по принципу обратимости знаковой операции: рассмотрению сохранения-изменения обозначаемого (моделируемого) при изменениях обозначающего (моделирующего) и, наоборот — рассмотрению обозначающего (сохранения-изменения его устройства) при изменениях обозначаемого.

Мне довелось наблюдать, как для оформления схемы целого и части при решении текстовых задач дети, работавшие парами, варьировали саму схему, переставляя в ней обозначения данного и неизвестного («икса»), и в соответствии с этими вариациями составляли возможные тексты задач, каковые надо было составить из отдельных, выложенных на парте «кусочков-частей» ее текста. И наоборот: варьируя текст задачи, определяя и выстраивая ее вопрос, составляли соответствующие схемы, меняя места обозначений данных и неизвестного<sup>13</sup>.

*Экспериментирование* («игра») с моделью — необходимый момент в освоении моделирования. Таково опробование пределов осмысленности (значения) модели — опробование ее обобщенности. Лишь здесь и так обобщение может стать явным самим ученикам, а не лишь авторам и методистам РО. И главное: именно *испытание* обобщенности, экспериментирование с его пределами — ос-

новная *интрига* научного понятия — его Вызов. К слову сказать, на том занятии, которое я привел, детям было весело и интересно, они работали с удовольствием.

В формирующих экспериментах по построению и освоению понятия «величина» детьми 7-го и 8-го года жизни [26, с. 46—56] было важно, чтобы именно *разница* (соотношение) величин становилась *предметом* детского экспериментирования. Дети работали со специальной конструкцией («прибором»), на котором моделировали изменения, *переходы самих различий* двух величин (от больших и меньших различий к равенству и снова к различиям). Подобное экспериментирование с «живой» (меняющейся) моделью предшествовало решению трудной задачи, в которой требовалось по изменению разницы определить, что произошло с различающимися величинами [26, с. 46—47]. При решении этой задачи экспериментатору приходилось *указывать* на «прибор» как возможную подсказку, «помощник» в ее решении (указывать с разной степенью «напора»: одним было достаточно лишь намека, другим требовалось прямое указание). Сами дети пытались решать задачу «впрямую», не применяя по *собственной инициативе* конструкцию, моделирующую изменение разницы, как *средство* решения задачи. Самостоятельное и инициативное применение моделирования, т.е. использование моделей в функции средств решения задач и, следовательно, *инициативность в самом акте опосредствования* находится в Зоне Ближайшего Развития (ЗБР) первоклассников и второклассников системы РО. Моделирование как опосредствование остается интерпсихической формой действия.

В реализации концепции Подростковой школы РО [3] работа с моделями заняла центральное место. Придание модели *функции средства* действия являлось основной задачей построения обучения. При этом

<sup>12</sup> Термин Г. Шпета [25], «обыгранный» В.П. Зинченко в представлениях о «живом движении» и «живом действии» [14].

<sup>13</sup> Занятие проходило в 4-ой четверти 1-го класса гимназии «Универс», оно проходило в логике проекта «Черновик» [19; 26, с. 29-42] и курировалось ключевыми участниками проекта — О.С. Островерх и О.И. Свиридовой. Вела занятие педагог РО высокой квалификации С.А. Лагутина.

моделирование должно было выступить не только в функции отражения существенных отношений рассматриваемых объектов, но и в функции «управления» процессами их изменений — полагания возможной динамики объектов и ее границ<sup>14</sup>. Таковы, например, географические карты («картографические модели» в курсе А.Б. Воронцова [4]). Особенно важны переходы карт, когда, например, по физической карте надо выстроить климатическую или наоборот — по климатической выстроить физическую. Сделать это — значит испытать и понять, как переходы ландшафта задают изменения климата или изменения климата стимулируют изменения ландшафта.

Мы (авторы концепции) полагали, что «переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ управления их “поведением” — центральное преобразование способа действия в подростковой школе развивающего обучения» [3, с. 17].

Предположение о возможности использования модели как средства самостоятельного продвижения в учебном предмете в основном подтвердилось. Вместе с тем оказалось, что учителю надо поменять и способ постановки задач ученикам. В опыте Е.В. Чудиновой (в курсе биологии) подобное изменение выступает как инициация «учебной пробы» [23]. Инициация учебной пробы предполагает задание, требующее некоего открытия (например, функциональной системы, обеспечивающей движение одноклеточного организма) или изобретения (принципиального устройства искусственной почки). При этом знания (модели) для этих изобретений и открытий формально имеются («пройдены»), но ученикам это не дано и им этого не говорят — ученики «не знают, Что они знают».

Работа с такого рода заданиями интригует подростков. Они инициативно возвращаются к уже пройденному (начинают заново просматривать ведущиеся ими справочники<sup>15</sup>), находят ту модель, которую считают в большей степени подходящей, и дополняют или преобразуют ее. Как пишет Е.В. Чудинова, модель становится ресурсом продвижения в учебном предмете и этот ресурс самостоятельно *опробуется* учеником на свою адекватность. Представленный материал позволяет утверждать, что именно здесь, в «учебной пробе», инициатива опосредствования переходит к ученику и строится интрапсихическая форма его (теперь уже — *его*) действия. Инициация опосредствования строится в пределах *общей* с педагогом задачи, осваиваемой из разных позиций и педагогом, и учеником<sup>16</sup>.

В одном из экспериментов на знаковое опосредствование мы с А.А. Егоровой [30, с. 233—252] также вышли на тему возвращения к предшествующему опыту — тему «ресурсности». Дети разных возрастов последовательно решали серию задач (от простых к сложным), в которых надо было определить форму непосредственно не видимого лабиринта с помощью движения шарика по нему и в опоре на знаки-названия лабиринтов. Форма лабиринта и знак-название усложнялись последовательно — сложные формы лабиринтов и их обозначения включали простые как свои элементы. Лишь начиная с 11—12 лет (с пятого класса)<sup>17</sup> дети, затрудняясь в решении последующей задачи, *по собственной инициативе*, без указаний экспериментатора *возвращались* к предыдущим и далее опять переходили к решению последующих, более сложных. Таков, на мой взгляд, символ Нормы развертывания об-

<sup>14</sup> Полагаю, что именно здесь представление о Рефлексивном Контроле как контроле ориентировки, а не исполнения действия, введенное В.В. Репкиным [20], выступает в своей полноте.

<sup>15</sup> Справочник, создаваемый детьми и преобразуемый ими по ходу продвижения в предмете, является необходимым моментом обучения в курсе биологии, выстроенном Е.В. Чудиновой [24].

<sup>16</sup> *Общность* задачи не следует понимать как ограничение требованиями одного человека активности другого, а надо понять как новую, еще недостаточно изученную форму совокупного действия (форму Посредничества). Так, например, когда я пишу эту статью, то понимаю, принимаю и вместе с тем интерпретирую, дополняю или преобразую задачи, поставленные Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, — *обращаюсь* к их мысли как Вызову. Интрапсихическую форму не следует представлять как «закупоренную» в индивидуальности.

<sup>17</sup> Испытуемыми были ученики 91-ой школы разных возрастов (с 1-го по 10-й класс).



учения. Нормальное обучение движется не поступательно, а *возвратно-поступательно*, причем его возвратность инициируется самим учеником, а не требованием или подсказкой учителя. В освоении нового ранее «пройденное» *испытывается* на свою опорность, «средственность» и именно *здесь* осваивается. Такова развитая форма знакового опосредствования. Ее и надлежит строить (инициировать) в подростковой школе РО.

#### 4. Завершенность РО

Выше было показано, что построение знания как теоретического обобщения (понятия) требует для себя превращения знания в средство, способ рассмотрения устройства переходов в разных реальностях и тем самым выявления существенных (сущностных) отношений, оснований этих реальностей. Предстоит понять то, куда ведет и может привести этот род знания в дальнейшем образовании, включающем и long life learning, т.е. понять, в чем его свершение. Сказанное имеет допущением то, что само по себе знание («знание о...») не является итогом обучения, если по ходу обучения и в дальнейшей жизни не реализуется и свершается в некоем Действии. В системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова знание строится как Модель объекта. Знание-мысль — это продуцирование моделей, продуцирование *средств, способов* видения и именно их преобразование. Резонно полагать, что знание-мысль *реализуется* в построении-преобразовании знаковых форм (схем, текстов, символов), создаваемых для рассмотрения разнообразных реальностей («очков», через которые они рассматриваются). Сказанное вводит размышление в контекст построения *Продуктивного Действия* — действия, в котором значение-смысл знака есть его Продукт<sup>18</sup>.

В своей полноте Продуктивное действие («открытие», «творение») свершается в связности двух Событий. Во-первых, в построении некоего произведения (значащего предмета) через *вынесение во вне и преодоление, преобразование форм предшествующего опыта*<sup>19</sup> (образцов, неявно содержащих определенные модели). Во-вторых, в презентации, «публикации» сделанного. «Публикация» — рискованное испытание произведенного на его *значимость*. В связности двух Событий само Продуктивное Действие выступает как Акт Развития [29].

Во второй фазе подросткового возраста, когда определился «круг своих», продуцирование «захватывает» многих подростков (в необычном оформлении внешности, стихотворчестве и пр.). С появлением новых возможностей «публикации» (например, в социальных сетях) продуцирование «массовизируется» (разумеется, за счет редукции *преодоления* опыта и редукции требований к «новизне» продукта).

Сказанное подводит к предположению о том, что в последней трети школьного обучения по системе РО осмыслено *контрастное сочетание* двух форм действий — учебного и продуктивного. В продуктивном действии *произведенные* знаково-символические формы (модели, тексты) осмысляются и строятся как «открытия» подростков и юношей. Уже в проекте «Подростковая школа РО» инициировалось написание учениками *собственных* учебников и задачников. Однако же эти ученические продукты не «продюсировались» и не «публиковались» — оставалось не выявленным, заинтересовался ли кто-нибудь из готовленными учебниками и задачниками и учится ли по ним.

Не готов утверждать, что инициация продуцирования — зона *ближайшего* развития

<sup>18</sup> По Норме именно таково со-действие автора, методиста, учителя и ученика в РО. Более того, таким является умное, спонтанное со-действие родителя и ребенка в раннем детстве при построении-освоении значений слов, регулирующих детскую активность [28]. *Продуцирование значения-смысла* — успех опосредствования (ПД), существенно усложненный в художественных, философских и научных изысканиях и произведениях; поэтому именно там, а не в событиях повседневности продуцирование («творчество») замечается и примечается как некий эксклюзив.

<sup>19</sup> В тексте Е.В. Чудиновой об учебной пробе акцентируется лишь «вынесение во вне» предшествующего опыта, но не его преодоление.



РО. Утверждаю лишь, что РО — *потенция* продуцирования и что именно в Продуктивном Действии РО завершается и совершается именно как *развивающее* — совершается в *преодолении* учебного действия в продуктивном, в инициативном *построении, произведении* понятной и иных форм.

### 5. Субъектность в обучении

В начале нашего обсуждения было сказано, что единицей развития в онтогенезе является Посредническое Действие — совокупное действие учеников и учителей. Именно это действие разворачивается (развивается) в Учебной Деятельности (системе РО). Однако же весь дальнейший текст «пронизывает» указание на то, что разворачивание УД приводит к возникновению новых форм Субъектности учеников. Уместен ли и здесь разговор о *развитии* самого ученика?

В попытке ответа на этот вопрос я солидаризуюсь с мыслями одной из малоизвестных статей В.В. Давыдова, которая называется «Соотношение понятий “формирование” и “развитие” психики» [12]. В ней В.В. Давыдов пишет: «Применение термина “психическое развитие” к отдельному человеку неправомерно, если отдавать себе отчет в значении этого термина и не стоять на позициях натуралистических теорий» [12, с. 38]. Далее В.В. Давыдов настаивает на том, что применительно к изменениям психики индивида уместен термин «формирование», который понимается как «... *всеобщая* форма объективного процесса становления индивида, вовсе не исключающая его *собственной* познавательной-волевой активности, его *собственной* ориентировочно-поисковой деятельности» [12, с. 39 (курсив автора)]. Я бы добавил: не просто «не исключающей»

собственной активности, а активно ее включающей. Итак, совокупное действие *развивается* и лишь в этом развитии субъектность *оформляется*, формируется (обретает форму — внутреннюю связность).

Еще одно «ходячее» представление о субъектности (а также психике и сознании) мешает соотнести ее формирование и онтогенез ПД. Это представление-допущение их «внутрииндивидуности». Здесь уместен афоризм Ф. Ницше, высказанный устами Заратустры: «Величие человека в том, что он мост, а не цель...» [18, с. 12]. Субъект действия — его «мост», *связующее*, опора его построения, а не лишь «носитель» интеллекта. Забота РО в том, чтобы интеллект человека стал связующим общее действие началом, а не лишь «закупоренной» в ученике его «принадлежностью».

Суждения о *развитии* ПД и *формировании* субъектности важны не сами по себе, а в контексте соотношения функционального генеза (формирования) и онтогенеза, какое соотношение, в свою очередь, есть способ понимания условий связности обучения и развития. Формирование, понятое как интериоризация, «включается» в развитие ПД в том случае, когда сформированные «умения» включаются в *преобразование формы и переосмысление действия*<sup>20</sup>. Именно такими являются рассмотренные выше переходы от достижения результата к построению модели объекта (поля) действия, а далее — к испытанию возможностей модели, а затем — к превращению модели в обращенный другим продукт действия. Таковы переходы от непосредственно-результативного к учебному и далее — продуктивному действию — переходы в онтогенетическом разворачивании и свершении Учебной Деятельности.

### Литература

1. Бугрименко Е.А. Знак и позиция в экспериментально-генетическом методе // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 80—91.
2. Бугрименко Е.А., Жедек П.С., Цукерман Г.А. Обучение чтению по букварю Д.Б. Эльконина.

Методическое пособие к букварю. М.: «Просвещение», 2003. 160 с.

3. Воронцов А.Б., Эльконин Б.Д., Нежнов П.Г., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова // Концепция развивающего

<sup>20</sup> Здесь и надо вспомнить слова В.П. Зинченко о «вращивании как выращивании».

- обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. С. 11—34.
4. Воронцов А.Б., Санина С.П. География // Концепция развивающего обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. С. 411—445.
  5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Издательство «Искусство», 1965. 379 с.
  6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1983. 502 с.
  7. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. Пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
  8. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 96—110.
  9. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика: учебник 1 класс. М.: Бином, 2019. 160 с.
  10. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск: Пеленг, 1995. 142 с.
  11. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998. 88 с.
  12. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // В сб. «Обучение и развитие». М.: Просвещение, 1966. С. 35—48.
  13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1966. 542 с.
  14. Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета. М.: Изд-во УРАО, 2000. 209 с.
  15. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 18—44.
  16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательство политической литературы, 1975. 304 с.
  17. Магкаев В.Х. Теоретические предпосылки построения метода исследования и объективно-нормативной диагностики развития основ рефлексивного мышления // В кн. «Развитие основ рефлексивного мышления в процессе учебной деятельности». М.: Психологический институт имени Л.Г. Шукиной РАО, 1995. С. 8—29.
  18. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М.: Интербук, 1990. 292 с.
  19. Островерх О.С., Свиридова О.И., Мокроусова А.Г. Образовательное пространство учебной деятельности и динамика учебной самостоятельности школьников // Сб. Педагогика развития. Красноярск, 2013. С. 13—41.
  20. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 1997. 286 с.
  21. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельности педагогике // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105—116. DOI: 10.17759/chp.2019150311
  22. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
  23. Чудинова Е.В. Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24—30. DOI: 10.17759/chp.2017130203
  24. Чудинова Е.В. (составитель). Учим понимать биологию. М.: «Авторский клуб», 2019. 216 с.
  25. Шпет Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. 711 с.
  26. Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. Современность и возраст. М.: «Авторский клуб», 2015. 60 с.
  27. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35—49.
  28. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 103—112. DOI: 10.17759/chp.2016120306
  29. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 116—122. DOI: 10.17759/2019150112
  30. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
  31. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы всесоюзного симпозиума. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1976. С. 3—5.
  32. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
  33. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

## References

1. Bugrimenko E.A. Znak i pozitsiya v eksperimental'no-geneticheskom metode [Sign and position in the experimental-genetic method]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2004, no. 1, pp. 80—91. (In Russ.).
2. Bugrimenko E.A., Zhedek P.S., Tsukerman G.A. Obuchenie chteniyu po bukvaryu D.B.El'konina. Metodicheskoe posobie k bukvaryu [Learning to read

according to the ABC-book of D.B. Elkonin. Teaching aid to the ABC-book]. Moscow: «Prosveshchenie», 2003, 160 p. (In Russ.).

3. Vorontsov A.B., El'konin B.D., Nezhnov P.G., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme D.B. El'konina—V.V. Davydova [The teenage stage of school education in the system of D.B. Elkonin—V.V. Davydov]. *Kontseptsiya razvivayushchego obucheniya v osnovnoi shkole* [The

- concept of developmental education in primary school*. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 11—34. (In Russ.).
4. Vorontsov A.B., Sanina S.P. Geografiya [Geography]. Kontseptsiya razvivayushchego obucheniya v osnovnoi shkole [The concept of developmental education in primary school]. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 411—445. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: «Iskusstvo», 1965. 379 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech' [Collected Works: in 6 vol. Vol 2. Thinking and Speech]. Moscow: Pedagogika, 1982. 502 p. (In Russ.).
7. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: ucheb. Posobie dlya vuzov [Introduction in Psychology]. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet», 1999. 332 p. (In Russ.).
8. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov (k postanovke problemy) [The action of modeling in the educational activity of students (to the statement of the problem)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 2, pp. 96—110. (In Russ.).
9. Davydov V.V., Gorbov S.F., Mikulina G.G., Savel'eva O.V. Matematika: uchebnik 1 klass. Moscow: Binom, 2019. 160 p. (In Russ.).
10. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya [About Concept of developmental learning]. Tomsk: Peleng, 1995. 142 p. (In Russ.).
11. Davydov V.V. Poslednie vystupleniya [The last speeches]. Riga: PC «Eksperiment», 1998. 88 p. (In Russ.).
12. Davydov V.V. Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitiye» psikhiki [Correlation of concepts «formation» and «development» of the psyche]. V sb. «Obuchenie i razvitiye» [Collected works «Education and Development»]. Moscow: Prosveshchenie, 1966. P. 35—48. (In Russ.).
13. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1966. 542 p. (In Russ.).
14. Zinchenko V.P. Mysl' i slovo Gustava Shpeta [Idea and Word of Gustav Shpet]. Moscow: Publ. URAO, 2000. 209 p. (In Russ.).
15. Zinchenko V.P. Perspektiva blizhaishego razvitiya razvivayushchego obrazovaniya [The prospect of the proximal development of developmental education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 2, pp. 18—44. (In Russ.).
16. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoi literatury, 1975. 304 p. (In Russ.).
17. Magkaev V.Kh. Teoreticheskie predposylki postroeniya metoda issledovaniya i ob'ektivno-normativnoi diagnostiki razvitiya osnov reflektivnogo myshleniya [Theoretical prerequisites for constructing a research method and objective-normative diagnostics of the development of the basics of reflective thinking]. V kn.: *Razvitiye osnov reflektivnogo myshleniya v protsesse uchebnoi deyatel'nosti [The Development of the Basics of Reflexive Thinking in the Process of Learning Activities]*. Moscow: Psikhologicheskii institut imeni L.G. Shchukinoi RAO, 1995. P. 8—29. (In Russ.).
18. Nitshe F. Tak govoril Zaratustra [Thus Spoke Zarathustra]. Moscow: Interbuk, 1990. 292 p. (In Russ.).
19. Ostroverkh O.S., Sviridova O.I., Mokrousova A.G. Obrazovatel'noe prostranstvo uchebnoi deyatel'nosti i dinamika uchebnoi samostoyatel'nosti shkol'nikov [The educational space of educational activity and the dynamics of educational independence of students]. *Sb. Pedagogika razvitiya*. Krasnoyarsk, 2013, pp. 13—41. (In Russ.).
20. Repkin V.V., Repkina N.V. Razvivayushchee obuchenie: teoriya i praktika [Developmental learning: the theory and practice]. Tomsk: Peleng, 1997. 286 p. (In Russ.).
21. Tsukerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. O kriteriyakh deyatel'nostnoi pedagogiki [On the criteria of activity-pedagogy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105—116. DOI: 10.17759/chp.2019150311 (In Russ.).
22. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitiye uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of educational independence]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p. (In Russ.).
23. Chudinova E.V. Uchebnaya proba kak proekt i real'nost' v uchebnoi deyatel'nosti podrostkov [Educational try as a project and reality in the educational activities of teenagers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 24—30. DOI: 10.17759/chp.2017130203 (In Russ.).
24. Chudinova E.V. (sostavitel'). Uchim ponimat' biologiyu [Learning to understand biology]. Moscow: «Avtorskii klub», 2019. 216 p. (In Russ.).
25. Shpet G. Iskusstvo kak vid znaniya. Izbrannye trudy po filosofii kul'tury [Art as a means to truth or knowledge. Selected works on the philosophy of culture]. Moscow: ROSSPEN, 2007. 711 p. (In Russ.).
26. El'konin B.D., Arkhipov B.A., Ostroverkh O.S., Sviridova O.I. Sovremennost' i vozrast [Modern day and age]. Moscow: «Avtorskii klub», 2015. 60 p. (In Russ.).
27. El'konin B.D. Deistvie kak edinita razvitiya [The Action as the Unit of Development]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2004, no. 1, pp. 35—49. (In Russ.).
28. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitiye [Intermediary Action and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2016, no. 3, pp. 103—112. DOI:10.17759/chp.2016120306 (In Russ.).

29. El'konin B.D. Produktivnoe deistvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116—122. DOI:10.17759/chp.2019150112 (In Russ.).
30. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. Izhevsk [Mediation. Act. Development]. Izhevsk: Publ. «ERGO», 2010. 279 p. (In Russ.).
31. El'konin D.B. Aktual'nye voprosy issledovaniya periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detstve [Actual problems of study of periodization of mental development in childhood]. *Problemy periodizatsii razvitiya psikhiki v ontogeneze. Tezisy vsesoyuznogo simpoziuma [Problems of periodization of mental development in ontogenesis. Theses of Soviet Union symposium]*. Moscow: NII OP APN SSSR, 1976, pp. 3—5. (In Russ.).
32. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p. (In Russ.).
33. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

Эльконин Борис Даниилович, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Психология младшего школьника», ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

### **Information about the authors**

Boris D. Elkonin, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Primary School-children, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-5154>, e-mail: belconin@bk.ru

Получена 01.07.2020

Received 01.07.2020

Принята в печать 05.08.2020

Accepted 05.08.2020

# Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood Education

**Pentti Hakkarainen**

University of Oulu (professor emeritus), Oulu, Finland  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6725-1822>, e-mail: [phakkar@gmail.com](mailto:phakkar@gmail.com)

**Milda Bredikyte**

Vytautas Magnus University, Kaunas/Vilnius, Lithuania  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0667-6477>, e-mail: [milda.bredikyte@vdu.lt](mailto:milda.bredikyte@vdu.lt)

We shortly introduce some main ideas of a project of scientific research collective “School” (Shkola) led by academic V.V. Davydov. The collective elaborated a new project — “Concept of preschool education” [9] that would better meet the developmental and educational needs of young children and create the basis for learning activity at school. The project has inspired development of playworld pedagogy in Sweden and Finland. Now 30 years later, attempts to design systems of developmental early childhood education try to concretize central concepts of Davydov’s project. This article presents interpretation and elaboration of the main ideas of the project in playworld pedagogy developed in Scandinavian early childhood education. We propose a systematic transition from joint adult — children play, to independent children initiated play. Children’s personality development presupposes esthetic reaction and contradictory unity of affect and intellect in narrative role play. We have concluded that present attempts to design new developmental early childhood education programs cannot forget the ideas of the collective from the 1990’s.

**Keywords:** play pedagogy, playworld, narratives, developmental early childhood education, affect and intellect, narrative role play, esthetic reaction, tales and stories.

---

**For citation:** Hakkarainen P., Bredikyte M. Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 40—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250404> (In Russ.)

## Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте

**Пентти Хаккарайнен**

Университет Оулу, Оулу, Финляндия  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6725-1822>, e-mail: [phakkar@gmail.com](mailto:phakkar@gmail.com)

CC BY-NC

## Милда Бредиките

Университет Витовта Великого, Каунас/Вильнюс, Литва

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0667-6477>, e-mail: [milda.bredikyte@vdu.lt](mailto:milda.bredikyte@vdu.lt)

В статье вкратце представлены основные идеи проекта «Школа» научно-исследовательского коллектива под руководством академика В.В. Давыдова. Этот же коллектив создал и новую «Концепцию дошкольного воспитания», которая лучше учитывала задачи развития и образовательные потребности детей дошкольного возраста и подготавливала почву для формирования учебной деятельности в школе. Благодаря этой концепции в Швеции и Финляндии стала интенсивно развиваться игровая педагогика. Теперь, спустя 30 лет, предпринимаются попытки конкретизировать ключевые понятия теории Давыдова на основании опыта создания системы развивающего дошкольного образования. В статье описывается интерпретация и осмысление основных идей концепции дошкольного воспитания Давыдова в педагогике «игровых миров», разработанной в рамках скандинавского дошкольного образования. Мы предлагаем системный переход от совместной игры ребенка со взрослым к независимой игре, инициируемой самими детьми. Личностное развитие детей предполагает в качестве необходимого условия эстетическую реакцию и противоречивое единство аффекта и интеллекта в нарративной ролевой игре (narrative role play). В заключение делается вывод о том, что предпринимаемые в настоящее время попытки спроектировать новые развивающие образовательные программы для дошкольников так или иначе опираются на идеи, сформулированные коллективом ученых в 1990-х годах.

**Ключевые слова:** игровая педагогика, игровой мир, нарративы, дошкольное образование, аффект и интеллект, нарративная ролевая игра, эстетическая реакция, рассказы и истории.

---

**Для цитаты:** Хаккарайнен П., Бредиките М. Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 40—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250404>

### Introduction

Theoretical elaboration of the problems of developmental early education has started in the 1980's under the direction of V.V. Davydov. He organized a scientific research collective "School" of 30 people for preparing a modern concept of early childhood education. The project plan of the "Concept of early childhood education" (*Konceptsia doshkol'nogo vospitania*) was published in 1988. Summary of the ideas and work process was published after two years [1]. A new approach towards early childhood education formulated by V.V. Davydov's research team has stimulated and initiated three projects in 1990's: in Russia, Sweden and Finland. Projects in three countries have an individually in-

terpreted common cultural-historical framework and each of them tries to solve local problems of early childhood education. If we describe differences of emphasis shortly they are — creative imagination and general development in Russia, aesthetics of play in Sweden, and narrative play and learning in Finland. The project in Russia was partly motivated by the political and ideological changes, but also by the need to promote developmentally appropriate approach and curriculum for early age children from 1 to 6-years-old. Creators of El'konin—Davydov system of school education emphasized, that program for primary school is not suitable for education of younger children (5—6-years-old children) in preschool classes [12].



Developmental preschool education should focus on preconditions of theoretical thinking and substantial generalizations. What are these preconditions? The concept presents the idea of future oriented early childhood education, which focuses on *personality development* of every child. V.V. Davydov interpreted personality development intertwined with creative imagination of the child [11]. A general requirement was the *creation of "children's world"* in preschool institution. Developmental early childhood education should introduce *basic human values* to children. The project plan emphasizes *parallel development of universal human abilities and individual differences* of all children. *Joint play of adults and children* was the main method of introducing human values to children. The project inspired two experimental early childhood education projects in Scandinavia in the 1990's. The first one focuses on the development of children's esthetic imagination in play [30] and the second — on narrative learning in playworld environment [24]. The first one was carried out in Sweden at the university of Karlstad and the second in Finland at Kajaani university consortium.

Lindqvist's aesthetics of play was based on Vygotsky's "Psychology of art" and his ideas on the development of play and imagination [38; 39; 42]. Both projects integrated creative drama pedagogy tradition of play guidance in early childhood education with Vygotsky's cultural-historical approach. Projects elaborated in cooperation methodological approach starting from tales and stories as a framework for developing joint playworlds. The aim of introducing human values presented in tales and stories in esthetic form was to stimulate children's self-initiated play activity. Following the idea of Davydov's team's project, adult providers participated in play as partners.

Several versions of playworlds have been designed and carried out in Sweden and Finland in thirty years. We have separated following playworld types constructed in Finland: 1) imaginary playworlds developed by children independently (long-term peer play) [26]; 2) playworlds aiming at children's personality development (emphasis on moral issues) [19]; 3) narrative playworlds aiming at child development and creativity [3; 5]; 4) playworlds preparing transition to school learning

[21]; and 5) playworlds as learning environments of school subjects [25]. Playworld pedagogy has been integrated to master's degree studies in early childhood teacher education at the university level and further education studies in playworld pedagogy are organized for in-service early childhood educators [22]. All playworld types can be understood as attempts to influence on child development and learning.

### **The problem of analyzing play and development into units**

There are several interpretations in the history of cultural-historical approach on the relation between play and development. In Elkonin's [14] classic periodization model continuity of stages between leading activity types was explained with the help of the division of each stage into two functional parts: motivational and practical-technical. Motivational function in play was associated with a new type of human relations. A different idea about the character of leading activity in cultural development was presented in the elaboration of the general stage model by Slobodchikov and Tsukerman [36]. Vygotsky's general genetic law was taken as the basis of periodization: after socio-cultural formation of new collective abilities starts individual appropriation of psychological states and processes (internalization). It was supposed that different contradictions are guiding children's developmental efforts of attaining something new collectively or individually. Additionally, the products of leading activities in this model were interpreted using Erikson's [16] idea that the critical contradictions at each stage can never be finally resolved in a person's lifetime [44].

Vygotsky did not elaborate in his play lecture the relation between play and child development in detail. But he proposed that narrative role play (*sjuzhetno-rolevaja igra*) creates the zone of proximal development. The zone was defined in terms of future challenges of children's psychological development. Instead of joint problem solving with adults or competent peers here are listed some future potentials, which bases are formed in role play: "Action in the imaginative sphere, in imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans, and

volitional motives — all appear in play and make it the highest level of preschool development” [39, p. 96]. Compared to his other definition of the zone in problem solving situations these domains have a longer time perspective and another system character, which requires elaboration of the idea of unit. It might be better to name this long-term zone instead of proximal.

How these phenomena are created in social relations of play and internalized as psychological new formations in individual mind? Vygotsky’s explanatory sketch starts from genetic contradiction of play between visual and sense fields and moves to play rules, which adopts strong affective power “forcing” the child to follow them because stronger affect gets its power from the emotional satisfaction play brings (Spinoza). What kind of developmental unit Vygotsky might have in mind in this analysis? Kinship of emotional reactions in play and art forms or play as a source of emotional reaction [30] encourages to search Vygotsky’s analytic unit from esthetic—emotional reactions in arts.

We may conclude that the unit of play would be analyzed using the genetic contradiction of play between visual and sense field. Unit of development has in Vygotsky’s elaboration contradictory character. Analysis into units: “must find holistic characteristics of the whole in which they are presented in a contradictory form and with help of which appearing concrete questions are tried to be solved” [40, p. 16]. In Vygotsky’s play analysis we have two alternative candidates of the unit: 1) genetic contradiction between visual field and sense field or 2) affective movement in sense field carried out ‘as if’ with realistic objects. Vygotsky looks for a holistic unit of verbal thinking and ends up to word meaning as internal side of a word. Where are social relations and co-construction of sense meaning?

A fresh attempt to solve genetic contradiction of play unit was made by Kravtsov and Kravtsova [27]. They proposed two simultaneous positions of the subject of play: ‘outside play’ and ‘in play’. ‘Outside play’ would be visible play behavior in front of other players and ‘inside play’ the child acts in sense field of his/her imagination. The authors use coincidence of the two positions as the criterion of play: if the positions do not coincide the activity is not genuine play. They write: “On

the basis of our analysis equal parallel positions of the subject in play activity and outside it will be the criterion of play activity” [27, p. 52]. The analysis of two positions of the subject becomes more complicated if we apply it to collective play of several children or joint play world of adults and children.

In our experimental joint playworlds of adults and children we create collective play. In vertically integrated groups (4—8 years old) preparing children for school transitions about 30 children all participate in play with 3—4 adults (basic team is elementary grade teacher, day care teacher, and helper). Collective play based on carefully selected tales and stories started from a problem or obstacle in the story line dramatized for children during play world session.

*In “Rumpeltiltskin” playworld the king visited children’s class. He proudly demonstrated his gold-broidered cloak and other golden symbols of the majesty. He made a comment: “I am wondering why my wife has stopped to spin golden thread. This was the reason I took her to my wife. Perhaps her fingers are sore.” Children slipped the truth: “She did not spin golden thread from straw. It was that creature “Rumpeltiltskin”. The king was stunned and cried: “I’ll throw her to the jail if she has lied to me! But she is the mother of my daughter. What shall I do? Children can you help me and propose what I should do? Write to me!”*

In children’s self-initiated play there often are 10 to 15 participants. Each player ‘in role’ participate in role character and is aware that he/she is directing the character. It is possible to interpret that me-subject is final object of play in the social network of players. Participants have to estimate the others’ sense fields on the basis of visual play actions and give feed-back through their own role behavior. We have supposed the existence of two layers of ‘inside’ play: on the level of collective and individual subjects.

This is visible in joint play of adults and children participating in narrative play adventures. Analysis of different narrative play episodes with participation of several children and adults revealed, that in spite of mutually agreed theme and active participation in construction of play events, each participating child is developing his/her own play script. For example, four children

decided to build a ship and sail in search of the pirates who stole the king's crown. Children start together to build the ship and sail to the sea. As soon as the ship leaves from the port, each child finds a space and starts developing own play 'subtheme'. A 4.10-years-old girl is putting her baby to sleep in a quiet corner, 5-years old boy starts repairing small cars on the deck of the ship, another 3.4-years-old boy becomes a sea policeman and 4.6-years-old girl starts preparing a soup in a big kettle on the deck. There is little interaction between children, and they all develop separate scripts but as soon as captain (5-year-old boy in role) announces that he can see a pirate ship approaching, all children come together and start developing joint play event again.

We argue that both levels of subjects have to be included into the analysis and construction of play activity — individual and collective. This means that we have to enlarge the unit in the analysis of play. In the Slobodchikov—Tsukerman [36] model of development a unit covers three steps: 1) interactive social play; 2) individual internalization of psychological processes; and 3) next interactive social activity. It might be difficult to decide when a collective subject of play has occupied an 'outside' position, but involvement of all playworld participants can be analyzed from mutual contacts between role characters [23; 35].

### **The problem of contradictory unity of affect and intellect in preschool play**

The principle of unity of affect and intellect was central in Vygotsky's theory on psychological development of the child, but the argument was derived using general inclusive logic: "thinking and affect are parts of a unified whole — human consciousness" [41, p. 251]. The methodological challenge of studying and analyzing personality is its specific character as the object of study. Living object (personality) cannot be studied using methods of natural sciences because they destroy the object by dividing it into elements. Personality as the object of study cannot be divided — personality as a whole is the unit and living contradiction.

Vygotsky proposed that the relation of affect and intellect is dynamically changing in different ages and each step of the development in thinking

has its corresponding step in affect development. This trajectory of unity is connected to growing consciousness and will. Vygotsky wrote: "Things do not change from the fact that we think about them, affect and functions connected to it are changing when we become conscious of them. They form another relation to consciousness and other affect. Accordingly, the relation to the whole and its unity changes" [41, p. 251]. For us this relation is important in play at preschool age. In cultural-historical play research a special function and role in play-based development has been inscribed to affective-motivational domain of play [15].

It is important to keep in mind that the unity of affect and intellect in Vygotsky's analysis is between poles of contradiction, which children have to solve in their play construction. Vygotsky himself gave a concrete example of contradiction in his play lecture: between pleasure of play in child and pain caused by illness. But this is an example of two affects, not affect and intellect. An example of contradiction between children's lack of understanding imaginary play situation and affective state can be found in a research project of Zaporozhets' group [29]. Insufficient cognitive capacity of understanding imaginary play situation influenced on activation of (affective) brain functions in part of children in this study. Affective-motivational characteristics of play situation did not work without comprehension of total situation in this experimental study and these children were not able to solve the contradiction between affect and intellect.

It seems that contradiction between two poles (in play — outside play position; educator role: "mama" — pedagogue) are lacking the dynamics of Socratic contradiction: the contradiction produces a third alternative. Davydov [11] speculated about possible driving contradiction in children's joint construction of narrative role play. The idea, schema (*zamysl*) of a future, non-existing play is a whole without details. Its driving contradiction is between the idea and structure of play (content and theme in El'konin's analysis). The idea resembles one of the criteria of personality development by Davydov (whole before details). We have emphasized likeness of children's play and art forms. They both use imagination which combines emotion and cognition. In both affects

are experienced as if they were real ones according to Vygotsky [38].

Vygotsky's explanation of esthetic reaction has dual aspects: 1) Work of art always depends on a conflict between content and form and effect is achieved when form destroys its content, 2) "Explosion" that destroy nervous energy. He writes: "Another peculiarity of art is that — while it generates opposing affects in us — it delays the motor expression of emotions (of account of the antithetic principle and — by making opposite impulses collide — it destroys the affect of content and form, initiating an explosive discharge of nervous energy" [38, p. 206].

### **Trials of solving theoretical and methodological problems**

Attempts to develop children's play in early childhood education are mainly focused on individual play skills and motivation during last decades in spite of Vygotsky's general genetic law of development (from interpsychological to intrapsychological). Still more seldom are organized joint play activities of adults and children, in which adults are genuine play partners and children accept them as companions. Introduction of separate children's play planning sessions [2] or story-line planning [33] have not yielded permanent results enhancing quality of play and its developmental impact.

There are a few interesting experimental projects, which have enlarged "standard" approach to preschool play and early childhood education. Two examples demonstrate the character of enlargement. "Golden Key" experimental program is not just play enhancement attempt. It aims at changing children's institutional life as a whole. A family life model is adopted, joint happenings (sobytiya) deviating from daily routines are systematically organized and learning activities do not follow "school model". Another example can be found from Italy in "Reggio Emilia" approach claiming that a whole city is needed for the education of a child. Here education in institutions is expanded to the city and all citizens are educators. But what should be the core expanded educational unit?

Corsaro [8] constructed his sociology of childhood on Vygotskian ideas emphasizing interpretive reproduction in which innovative and creative

aspects of children's participation in society is central. According to Corsaro, "Children are not just internalizing society and culture, but actively contributing to cultural production and change" [8, p. 18]. This has been formulated as "creative dominant" or "culture — creating function" of developed childhood and developing child in Kudryavtsev's [28] sketch on developed childhood. There is a difference in approaches because Corsaro focuses his analysis on collectives and phenomena of peer culture. Creativity and culture creation are not analyzed in terms of collective social interaction in peer cultures. In our research projects constructing children's playworlds we have tried to reinterpret Vygotsky's idea of "unit of development".

### **Playworld as method of developing children's play culture**

We propose a multistage holistic process of playworld construction instead of traditional teacher task. Play is not just a simple cognitive assignment, but complex activity led by child's genuine emotional involvement and motivation. Advanced social role play is disappearing from the whole world and children lack experience and necessary skills to initiate and carry out imaginary role plays of a peer group or multi-age group. There are not attractive shared play ideas partly because of information flood from corporate 'educators' of peer culture. In last five, ten years information technology has changed children's social interaction and family life in Scandinavia. Screen time has extended. Children use mobile phones and laptops several hours each day. Family interaction has shrunk because adults also are hooked on modern technology. Addiction to technology starts at preschool age or earlier. A new phenomenon during school breaks is a paradox: children are together each alone connected to smart phone chat. Face to face contacts have transformed to virtual ones and peer culture is constructed around digital media use., which unites and separates at the same time. Popular kinderculture has a great impact on children's peer culture and more and more education takes place through peer culture in social places other than preschool or school [37].

Playworld as a tool of developmental early childhood education might look as a paradox. The adults construct a joint imaginary world with children in order to stimulate children's own initiatives and motivation? Play is children's own activity and adults as play partners should be aware of it. According to our observations most children play alone or with one partner only in early education institutions. Theoretical value of collective whole group play is underestimated because one child's play often is understood as the basic unit in theoretical analyses. Adults seldom are serious play partners in children's groups. Playworlds are joint play activities of adults and children aiming at creation of children's play culture in the classroom.

### Main components of playworlds

**Playworlds are based on 'narrative logic'** described by Fisher [17; 18] and Bruner [6], who proposed the use of 'the narrative construal of reality'. According to Bruner, people do not only present to each other rational, scientific arguments, but tell stories about themselves and their worlds. Narrative has another important function in human development: "It is through narrative that we create and recreate selfhood, and self is a product of our telling and retelling. We are, from the start, expressions of our culture. Culture is replete with alternative narratives about what self is or might be" [7, p. 86]. Both Fisher and Bruner think that stories and storytelling is the basis of social interaction and method of expressing and transmitting meaning and sense.

In play children are using narrative mode to construct their knowledge and understanding of the world and phenomenon. Their own interpretations and wishes are reflected in play. In play children follow narrative rationality, which is based on consistency and credibility of the story. A consistent story has enough details, several levels and believable characters. Meaningfulness of the play-story can be evaluated from the correspondence between role actions and the general habitus of role characters. Credibility of the story line of play under construction children estimate using their own experience and familiar stories as a standard of comparison.

**Playworlds are based on cultural stories** — folk tales, fairytales or good contemporary

stories, reflecting human values and aspirations. Young children cannot adopt values and ideal forms without special elaboration. They have to be given aesthetic form argued Lindqvist [30] following Vygotsky's idea how play corresponds to the imaginary process, or the aesthetic form of the fairy-tale. When joint playworlds of children and adults are constructed two types of aesthetic forms are used as tools: 1) lyric-musical form that can be compared with poem, music and dance, and 2) dramatic — literal form follows folk tale trajectory [34]. This kind of play is like blues scheme, which variations children improvise [31]. Aesthetic forms effectively concretize Vygotsky's basic contradiction of play between visual and sense field according to our experience.

**Playworlds require genuine adult participation in play.** The idea of adult's partnership with children in early childhood education is a challenge. Quite often educators understand their participation in children's play as advisor or controller and do not accept play roles that children propose. This is partly truth, only. Our studies have revealed [3] that two positions necessary in adult play participation. Adults have to be able to be genuine children's play partners and at the same time play guiders. This necessary ability to capture both adult and child's point of view simultaneously might be more difficult than expected. We argue that the boundary between the two positions is important in the creation of children's worlds. Davydov joked that a sure failure will follow from the selection of the wrong position.

### Organization of playworlds in early childhood education

In the following we describe how we proceed in playworld construction from a joint motivating theme to children's independent self-initiated play through intermediate stages preparing children's 'own' play in successful pedagogical interventions. We have observed how difficult it may be for children to start a joint role play even on the basis of well-known story plot. If children have not formed a joint idea of the play, attempts of the teacher to guide play events are vain. Simply giving children a task to start play after reading the fairytale and dividing roles to them often leads to conflict [24].



We think that emotional reaction is essential in order to wake up children's own initiative and self-initiated play. This is why we use a longer time to find really good story, which not directly tells about values and ideals behind our theme but creates mysterious atmosphere and emotional tension on several levels. The teacher has to transmit this emotional tension to children and demonstrate her/his own emotions. We have found oral storytelling and/or dramatization of the story to be effective methods of creating necessary emotional tension and raise children's motivation [22]. As Zaporozhets [43] points, dramatization of the story is necessary to some children. Sometimes we might dramatize the whole story by inviting the characters (teacher in role) visit the classroom and tell the story from a character's individual point of view. Repeating the story several times, emphasizing contradictory positions and individual nuances of characters create dramatic collisions, which stimulate children's self-initiated play construction. Touching joint feelings are able to wake and stimulate shared play ideas. Shared emotional 'perezhivanie' of a tale or story is a necessary precondition for joint self-initiated play on a theme.

The following stages how to proceed to the construction of the playworld:

**Stage 1. Selection of an interesting theme (fabula) for the narrative framework of a playworld.** The selection is based on observation of children's free play and other joint activities, pedagogical documentation and educational goals. The theme is selected from basic human values best suiting for child group's needs (e.g. safety and danger, helping and deceit, friendship and hate, honest and dishonesty etc.)

**Stage 2. Giving moral and esthetic form to the theme.** Classic tales and stories are used to explain and clarify the selected theme [30; 43]. A classic story raises questions and aggravates moral contradictions. In a good story moral lesson is hidden between the rows and never told directly [38]. A good story always has dramatic collisions and attractive events, to which children react. A story unites experiences: esthetic form creates a frame 'imaginary world', situation for the events and background for play. Carefully selected story rouses emotions, motivates and

creates a safe environment for exploring scary phenomena. On the basis of children's feed-back the most attractive story among alternatives is selected to be used as playworld framework.

**Stage 3. Selection of most attractive events and characters in a story.** Children draw, write and tell about their impressions about the story and why they like them. New events, role characters and dramatic collisions are planned and added to playworld adventures based on continuous evaluation of children's initiatives and play behavior after each joint weekly playworld session. New playworld elements are added by dramatizing characters and play events, staging environments and preparing symbolic transition to playworld (e.g. traveling with time machine, opening a magic door).

**Stage 4. Constructing concrete playworld environment.** Environments can be constructed with minimal elements. Few hints waking children's imagination is enough (e.g. disorder of children's tables can arouse whole series of speculations). Symbolic transitional rituals (singing the adventure song, dressing adventure t-shirt, moving to near-by forest etc.) move children to narrative logic and daily environment is interpreted differently (play substitutions!). After transition of symbolic boarder children's imagination starts to build the space anew.

**Stage 5. Projects.** A typical playworld project may start from children's products at the stage 3. Children have proposed to make imaginary animals or other props described in the story (e.g. dragons from mesh and pulp). Another type of project has been to construct specific stages for play (e.g. caves of subgroups). A specific project was children's reinterpretation of TV series — Pokemon figures and their adventures were transformed to softer bunny play adventures [26].

**Stage 6. Self-initiated free children's play and play culture.** The ultimate goal of playworld approach in Finland and Sweden has been to stimulate creation of children's own play culture. Our main criterion has been self-initiated children's play, which continues and reflects values and moral tensions of joint playworld themes. All stages are not always necessary and self-initiated play may start early and proceed parallel with playworld adventures. Six stages do not always



proceed linearly and strictly separated from each other. Boundaries between stages are flexible and linear proceeding between them is not a must. Children's self-initiated play has sometimes started after the introduction of the story and evolved along with the new events in a playworld [20]. Playworld play can move the boarders of the zone of proximal development only if children feel play to be their own activity. This is why in playworld at some stage free, child-initiated play on the theme is obligatory. Playworld can be understood as a tool to produce children's joint self-initiated play.

### Discussion

Both Scandinavian experimental play projects in Sweden and Finland chose relevant ideas from the "Concept of preschool education", which became the leading ones in organizing experimental activities. The idea of introducing *basic human values* to children seemed quite traditional, but the way and method appeared to be very innovative and drastic. A requirement to create "*children's world*" resonated with Mouritsen's [32] concept of "children's culture". Still the idea of *joint play of adults and children* was very revolutionary to the existing culture, where child's play was always considered his/her sacred space and adults were not allowed to step into it. At the same time, these ideas revealed theoretical and methodological problems that are still not solved today, but our play projects, at least partially, addressed these issues on a practical level. We might say that playworlds — is an attempt to solve theoretical and analytical problems raised by Davydov's scientific group.

Attempts to use tales and stories in early childhood education has often been understood in the west as a teaching and learning task — how children learn narratives, language and "good" or moral behavior. Children's 'natural' interest to narrative form stimulate the use of books and other material made for children. The idea that story/narrative might be a starting point for the children and adults to explore and experiment with basic cultural values and norms in the form of joint play was really new in Scandinavian context. Construction of playworlds start from traditional folk or classical stories. Tales and stories are carefully

selected because their esthetic quality only can stimulate children's motivation and self-initiated play. Dramatic collisions of the story line fire dual emotional reaction, which is necessary contradiction in esthetic reaction according to Vygotsky [38]. Contradictory esthetic reaction in children starts experimenting with the idea (*zamysl*) of self-initiated play. Children's self-initiated play has always two parts: one — coming from a story and another — from child's experiences in real life situations. In play, children try to unite these two parts creating a simple story line, for example, evil force (Gnome, witch, etc.) has kidnapped the princess and a rescue team is ready to free her. Participating children choose the roles, construct play events and develop play script.

We argue that realization of the 'concept' of early childhood education proposed by Davydov's team is not possible without narrative logic and children's exploration of collective self-initiated narrative role play. The project demanded construction of 'children's worlds' as the site of early childhood education. Children's worlds of the project have same characteristics with our playworlds: (1) both propose joint imaginary play of adults and children (adults as play partners in roles); (2) cultural ideals and values mediated through tales and stories; (3) personality development of each child as the goal of education. These general traits are transformed to alternative teacher education programs and experimental educational practices going on over thirty years.

Davydov's team's project operates in the landscape of possibilities and is based on experts' thought experiments. Ideas are now taking the form of early education programs and materials [4]. Scandinavian experimental projects have focused on the use of narratives and drama pedagogic methods of developing children's play activity and early childhood teacher education programs. An encouraging general result from narrative approach has been return of sociodramatic make-believe play, which many researchers have observed disappearing around the world. Groups of 20—30 children play together, analyze problems of play characters and help solving them. In vertically integrated classes age differences of children has not been a problem because helping happens in imaginary environ-

ments. There also are several examples of children's independent self-initiated play based on joint narrative play of adults and child groups. A promising fresh attempt to explain the transition from play to learning activity by assisting the change from narrative logic to rational logic is offered by Zuckerman's team [45].

In conclusion, it must be acknowledged that ideas formulated in the project are only partially realized in practice and only on a small scale. The theoretical and methodological problems have not been solved as well. The concept of developmental early childhood education created by Davydov's scientific team remains relevant today.

## References

1. Bodrova E.V., Davydov V.V., Petrovski V.A., Sterkina R.B. Opyt postroeniya psikhologo-pedagogiceskoi kontseptsii doshkolnogo vospitaniya. *Voprosy psikhologii*, 1990. Vol. 34, no. 3, pp. 63—72. (In Russ.).
2. Bodrova E., Leong D. Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2007.
3. Bredikyte M. The zones of proximal development in children's play. *Universitatis Ouluensis E 119*. Oulu: Oulu University Press, 2011.
4. Bredikyte M. (Ed.) Narrative Play and Learning Environments (NEPL) Guidelines. Kaunas: Vitae Litera, 2017. Available at: <http://zaidimolaboratorija.leu.lt/en/the-guidelines-780.html> (Accessed 17.08.2020).
5. Bredikyte M., Hakkarainen P. Self-regulation and narrative interventions in children's play. In Bruce T., Hakkarainen P., Bredikyte M. (eds.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. London & New York: Routledge, 2017. P. 70—84.
6. Bruner J.S. The culture of education. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1996.
7. Bruner J.S. Making stories: Law, literature, life. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 2002.
8. Corsaro W.A. Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
9. Davydov V.V. Problemy razvivayushhego obuceniya. Moscow: Pedagogika, 1986. (In Russ.).
10. Davydov V.V. (Ed.) Kontseptsia doshkol'nogo vospitaniya /Proekt/. Moscow: VNIK "Shkola", 1988. (In Russ.).
11. Davydov V.V. Nauchnoe obespechenie obrazovaniya v svete novogo pedagogicheskogo myshleniya. In Petrovsky A.V. (ed.), *Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. Moscow: Pedagogika, 1989. (In Russ.).
12. Davydov V.V. Genezis i razvitiie lichnosti v detskom vozraste. *Voprosy Psikhologii*, 1993. Vol. 37, no. 2, pp. 22—34. (In Russ.).
13. Davydov V.V., Kudryavtsev V.T. Razvivayushee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doshkol'noj i nachal'noj shkol'noj stupenej [Developing education: Theoretical basis of preschool and junior school stages continuity]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]* 1997, no. 1, pp. 3—18. (In Russ.).
14. El'konin D.B. Towards the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1999. Vol. 37, no. 6, pp. 11—30. (In Russ.).
15. El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moscow: Pedagogika, 1978. (In Russ.).
16. Erikson E.H. Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company Inc, 1980.
17. Fisher W.R. Narration as human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 1984, no. 51, pp. 1—22.
18. Fisher W.R. Human communication as a narration: Toward a philosophy of reason, value, and action. Columbia SC: University of South Carolina Press, 1987.
19. Hakkarainen P. Learning and development in play. In Einarsdottir J., Wagner J. (eds.), *Nordic childhoods and early education*. Connecticut: Information Age Publishing, 2006, pp. 183—222.
20. Hakkarainen P. The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research*, 2008, no. 47, pp. 292—300.
21. Hakkarainen P. Development of motivation in play and narratives. In S. Blenkinsop (ed.). *The imagination in education: Extending the boundaries of theory and practice*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009. P. 64—78.
22. Hakkarainen P., Bredikyte M. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet [Introduction to developmental play pedagogy]. Mikkeli: Kogni, 2013.
23. Hakkarainen P., Bredikyte M., Safarov I. Pretend play and child development. In Bruce, T., Hakkarainen P., Bredikyte M. (eds.), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play — Routledge International Handbooks of Education*. London & New York: Routledge, 2017, pp.70—84.
24. Hakkarainen P., Bredikyte M. Program of developmental (narrative) play pedagogy. In Fleeer M., van Oers B. (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*. Vol. II. Dordrecht: Springer, 2018, pp. 1041—1058.
25. Hakkarainen P., Vuorinen M-L. Narrative learning of literacy. In Fleeer M., van Oers B. (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*. Vol. I. Dordrecht: Springer, 2018, pp. 251—268.
26. Hakkarainen P. Long — term peer play and child development. In Ridgway A., Quinones G., Li L. (eds.), *Peer play and Relationships in Early Childhood*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 30. Cham: Springer, 2020, pp. 11—26.

27. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psihologiya igry: kul'turno-istoricheskij podxod. [Psychology of play; cultural-historical approach]. Moscow: LEV', 2017. (In Russ.).
28. Kudryavtsev V.T. Smysl chelovecheskogo detstva i psicheskoe razvitiye pebenka. Moscow: Publ. URAO, 1997. (In Russ.).
29. Khrizman T.P., Ereemeeva V.D., Loskutova T.D. and Stetsenko S.A. A neurophysiological study of children's emotional processes. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2020. Vol. 57, no. 2, pp. 1—41.
30. Lindqvist G. The aesthetics of play. Upps. Stud. Educ. 62. Uppsala: Uppsala University, 1995.
31. Lindqvist G. Drama som lek — lekens estetik. In Helander K. (ed.), *Barn, teater, drama*. Stockholm: Stockholms universitet, 2000.
32. Mouritsen F. Legekultur [Playculture]. Essays om bornekultur, leg og fortælling. Odense: Odense Universitetsforlag, 1996.
33. Poddyakov N.N., Mikhailenko N.Ya. Problemy doshkolnoi igry: psikhologo—pedagogogiceskij aspect. Moscow: Pedagogika, 1987. (In Russ.).
34. Propp V. The morphology of the Folk Tale. Austin TX: University of Texas Press, 1978.
35. Safarov I. Towards modeling of human relationships. Nonlinear dynamical systems. Acta Universitatis Ouluensis E 104. Oulu: Oulu University Press, 2009.
36. Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Integral periodization of general psychological development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2003. Vol. 41, no. 6, pp. 52—66.
37. Steinberg S.R., Kincheloe J.L. (eds.), *Kinderculture*. Boulder: Westview Press, 1997.
38. Vygotsky L.S. The psychology of art. Cambridge MA: MIT Press, 1971.
39. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child. In Cole M. (ed.), *Soviet Developmental Psychology*. White Plains, NY: M.E. Sharpe, 1977, pp.76—99.
40. Vygotsky L.S. Sobrannye sochinenij. Vol. 2. Moscow: Pedagogika, 1982. (In Russ.).
41. Vygotsky L.S. Sobrannye sochinenij. Vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. (In Russ.).
42. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 42, no. 1, pp. 4—84.
43. Zaporozhets A.V. Izbrannye psichologicheskie trudy. Vol. I. Moscow: Pedagogika, 1986. (In Russ.).
44. Zuckerman G.A. Cto razvivaet I cego ne razvivaet ucebnoe deyatel'nost mladshyh shkol'nikov? *Voprosy psikhologii*, 1998. Vol. 43, no. 5, pp. 68—81. (In Russ.).
45. Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A. Play and Learning Activity: Borderline Conflicts [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 22—35. DOI: 10.17759/psyedu.2019110402 (In Russ.).

### Information about the authors

*Pentti Hakkarainen*, PhD in Educational Psychology and Educational Sciences, Editor-in-chief of Journal of Russian and East European Psychology, University of Oulu (professor emeritus), Oulu, Finland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6725-1822>, e-mail: [phakkar@gmail.com](mailto:phakkar@gmail.com)

*Milda Bredikyte*, PhD in Social and Philosophical Sciences (Education), senior researcher and associate professor at Vytautas Magnus University, Kaunas/Vilnius, Lithuania, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0667-6477>, e-mail: [milda.bredikyte@vdu.lt](mailto:milda.bredikyte@vdu.lt)

### Информация об авторах

*Пентти Хаккарайнен*, PhD, главный редактор Journal of Russian and East European Psychology (Журнала российской и восточноевропейской психологии). Эмерит-профессор, Университет Оулу, Оулу, Финляндия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6725-1822>, e-mail: [phakkar@gmail.com](mailto:phakkar@gmail.com)

*Милда Бредиките*, PhD, старший научный сотрудник, доцент, Университет Витовта Великого, Каунас/Вильнюс, Литва, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0667-6477>, e-mail: [milda.bredikyte@vdu.lt](mailto:milda.bredikyte@vdu.lt)

Получена 20.08.2020

Принята в печать 01.09.2020

Received 20.08.2020

Accepted 01.09.2020

# Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы

**Цукерман Г.А.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»

(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: [galina.zuckerman@gmail.com](mailto:galina.zuckerman@gmail.com)

Исследование строения совместного учебного действия и его роли в формировании новообразований младшего школьного возраста было продиктовано внутренней логикой развития теории и практики учебной деятельности, созданной Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их учениками. В 1970—80 гг. был зафиксирован разрыв между практикой совместного поиска новых способов решения учебных задач и теорией, которая лежала в основе проектирования этих практик. Для преодоления этого разрыва были получены ответы на два вопроса: (1) какие формы кооперации и коммуникации адекватны содержанию учебной деятельности, основанному на теоретическом обобщении; (2) какова роль сотрудничества со сверстниками для формирования основных учебных действий. Указаны современные вызовы, стоящие перед этим направлением исследований; сформулированы гипотезы о природе совместности. Приведено экспериментальное доказательство эффективности образовательной системы Эльконина—Давыдова как средства формирования у детей, заканчивающих начальную школу, умения сообща решать задачи.

**Ключевые слова:** образовательная система Эльконина—Давыдова, учебное действие, совместное действие, взрослый, сверстники.

**Финансирование.** Работа выполнена на базе ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», госзадание 2019—2021 гг.

**Для цитаты:** Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51—59. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250405>

# Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues

**Galina A. Zuckerman**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: [galina.zuckerman@gmail.com](mailto:galina.zuckerman@gmail.com)

Experimental research into co-action of learners, its structure and its role in the formation of developmental outcomes of learning in elementary school age was directed by the internal logic of the theory and practice of learning activity created by D.B. Elkonin, V.V. Davydov and their disciples. In 1970–80s, a gap was recognized between the cooperative search for new ways to solve novel educational tasks as performed in the classroom and the basic theory employed in design of the classroom practice. To bridge this gap, two questions were answered: (1) what forms of cooperation and communication are adequate for the content of educational activities based on a theoretical generalization; (2) what is the role of collaboration with peers in shaping core learning activities. The paper describes new challenges that currently face researchers in this area and formulates hypotheses about the nature of co-action. We present the experimental evidence that the Elkonin-Davydov educational system effectively promotes and shapes co-action of learners.

**Keywords:** educational system of Elkonin – Davydov, learning action, co-action, adult, peers.

---

**Funding.** This research was supported by Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, governmental assignment of 2019–2021.

**For citation:** Zuckerman G.A. Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250405> (In Russ.)

Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова для одних — лучший образец деятельностной педагогики, надежда будущего, фундамент проектирования новых образовательных практик; для других — важная, но уже прочитанная и усвоенная (или не усвоенная) страница из истории научной мысли; для третьих — малопонятное высокобое место из институтского курса педагогики... Мне в наследство досталась иная ценность этой психолого-педагогической теории и практики: учебная деятельность — это *экспериментальный метод изучения детского развития средствами образования*. В.В. Давыдов назвал этот метод генетико-моделирующим: «В процессе его проведения в условиях специально организованного обучения проверяется дееспособность и продуктивность некоторой модели (проекта) генезиса

(происхождения) у учащихся каких-либо понятий» [4, с. 518].

Наши Учителя — Даниил Борисович Эльконин и Василий Васильевич Давыдов были азартными, дерзкими и в то же время терпеливыми, критичными и самокритичными исследователями *возрастных возможностей* детей и подростков<sup>1</sup>, развитие которых блокируется существующей системой образования<sup>2</sup> [5]. Наследство щедрое: обеспечен пожизненный интерес. Однако такое наследство облагается громадным налогом: генетико-моделирующий метод включает не только диагностические процедуры, но и возможно более полное обеспечение образовательного процесса. Учебники для детей, методические пособия и курсы подготовки для учителей — вот минимальный набор исследовательских инструментов, которые необходимо постоян-

---

<sup>1</sup> На первом шаге исследование проводилось лишь в начальной школе, сейчас оно распространено и на другие ступени образования.

<sup>2</sup> Речь идет о так называемом традиционном образовании, доминирующем и поныне во всем мире: учитель транслирует *готовое* знание, ученики его *воспроизводят* более или менее точно [17; 21].

но совершенствовать и дополнять после каждой экспериментальной серии, которая длится месяцы, а чаще — годы. Созданные учебники обладают самостоятельной ценностью, но не в глазах экспериментаторов, для которых это лишь *средство* ответа на исследовательские вопросы (создание подобных средств отнимает так много времени и требует столько труда, что они зачастую превращаются в хвост, который виляет собакой). Главным местом поиска ответов на исследовательские вопросы чаще всего становятся уроки.

Василию Васильевичу Давыдову было интересно на уроке не только потому, что возникали новые исследовательские вопросы или получали подтверждение прежние догадки. Бывало<sup>3</sup>, что он сам не мог сходу решить задачу, которую учитель ставил перед классом, и вел себя также как лучшие ученики школы, работающей по системе Эльконина—Давыдова: приходил в состояние радостно-прямого возбуждения, сыпал вопросами и предположениями, приводил факты, противоречащие предыдущей точке зрения, парировал неубедительные доводы, короче — мешал учителю вести урок по намеченному плану и заражал учеников азартом поиска. Но если Давыдов на уроке скупал, сотрундникам его лаборатории доставались... нет, не начальственные нагоняи, а строгие разборы неудачи.

Самое интересное (для меня) начиналось там, где анализ неудавшегося урока не обнаруживал никакого изъяна в содержании изучаемых понятий или в форме учебных моделей, описывающих эти понятия. И задача урока была вроде бы решена, но... Сегодня мы бы сказали: был недостаточно развернут детский *поиск способа решения новой задачи*. Тот самый поиск, который Давыдов темпераментно разворачивал сам, решая новую

для него задачу и как исследователь, и как участник урока.

В 70-е годы В.В. Давыдов уже сформулировал принцип теоретического обобщения как главной характеристики *содержания учебной деятельности*; уже была намечена структура этой деятельности [3]. Радикально новаторские учебные курсы математики и русского языка<sup>4</sup>, построенные на новых принципах, уже стали буднями учителей и учеников экспериментальной школы № 91. Однако то, что экспериментаторы наблюдали в классах, где учителям удавалось воплотить замысел урока, оказывалось *больше и значительней* этого замысла и лежащей в его основе теории содержания и структуры учебной деятельности. Необычным и восхитительным был характер взаимодействия учеников и учителя, возникавший в «красивых» уроках, когда класс буквально взрывался страстями и идеями, когда догадки детей далеко обгоняли планы учителя и создателей учебных курсов.

Последовательные «выготчане», Эльконин и Давыдов признавали, что наблюдаемое укладывается в формулу «Всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды — сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как интрапсихологическая, как известный способ поведения» [1, с. 115]. Строгие и оригинальные мыслители, эти замечательные психологи понимали, что в хрестоматийной формулировке закона развития высших психических функций содержится не ответ, а загадка интерпсихологического действия. «Обыкновенное чудо» необыкновенных детских способностей, открывающихся в обучении, невозможно было до конца объяснить ни изменением содержания обучения, ни новыми средствами и способами опосредствования детского действия, ни даже талантом

<sup>3</sup> Например, на уроках русского языка и литературы. Однажды первоклассники «проходили» букву Ъ. И Давыдов впервые увидел типичную для московских детей ошибку: ШЕСЬТЬ. После этого учительнице пришлось уступить место у доски взволнованному Василию Васильевичу, который искренне взывал к классу: «Я не понимаю! Объясните! Докажите!!!» Позднее авторы учебного курса вынуждены были вписать в букварь новый раздел.

<sup>4</sup> Построение этих курсов связано, в первую очередь, с трудами Л.И. Айдаровой, Г.Г. Микулиной и их сотрундников.



учителя. Педагоги и психологи — творцы педагогического чуда не знали, как они это сделали и как такое возможно. Впрочем, именно эти невозможные и необъяснимые события переживались как *норма учебной деятельности*.

Трудное состояние растревоженного ума, который уже угадал зазор между мыслительной схемой и реальностью, но еще не готов перестроить схему, беспощадно сформулировал Г.П. Щедровицкий на семинаре Московского Методологического Кружка: «Это сейчас, в октябре 1977 года, я могу так смело рассказывать о групповой интеллектуальной деятельности и считать это само собой разумеющимся. А года до 1971-го (или 1972-го) происходила странная вещь. В своей реальной работе мы осуществляли групповую интеллектуальную деятельность, а строили при этом индивидуализированную теорию мыслительных процессов. И хотя мы все время «наступали на грабли» групповой интеллектуальной деятельности и все наши внутренние методологические проблемы были связаны в первую очередь именно с этим, но глаза наши от этого не раскрывались» [14, с. 366].

Над тем же зиянием между индивидуальными схемами мышления и деятельности и реальностью совместного поиска способов решения учебных задач примерно в это же время размышляли не только методологи, но и психологи. Прорывные исследования учеников В.В. Давыдова — Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, В.В. Рубцова и его команды открыли совершенно новый пласт проблем развивающего обучения, связанный с *формой учебной кооперации и коммуникации*, которая должна соответствовать понятийному содержанию учебной деятельности. Эти исследования показали, что совместность «составляет неотъемлемую часть опосредствования объекта действием и включена в процессы трансформации ранее сложившихся у ребенка схем работы с объектом. Полученные данные позволяют выделить две основные формы организации совместных действий и, соответственно, два пути об-

учения и развития ребенка. В одном случае развитие совершается без изменений формы взаимодействия детей между собой и взрослым. Развитие ребенка здесь идет за счет конкретизации и дальнейшего углубления ранее сформированных у него средств и способов мышления. В другом случае в основе обучения лежит овладение детьми новой системой отношений со взрослыми и между собой. В отличие от предыдущего в этом случае развитие ребенка определяется овладением им самой формой организации действия» [9, с. 7].

Результаты этих экспериментов открыли новые практические возможности организации развивающего обучения и одновременно поставили новые исследовательские вопросы. Строение совместного действия группы школьников, сообща ищущих решение новой задачи, было описано в проектном залоге: показано, как распределены функции между партнерами, какие знаковые средства позволяют участникам совместной работы ориентироваться одновременно и на предмет изучения, и на действия других участников<sup>5</sup>. В диагностическом залоге были выявлены признаки, по которым можно судить о том, что действия партнеров скоординированы и согласованы [8].

Иными словами, стало относительно понятно, КАК строить совместное действие, чтобы оно носило подлинно *учебный* характер, т.е. было ориентировано на поиск способа решения, общего для широкого класса предметных задач и общего для группы, сконструировавшей этот способ. Но оставалось непонятным, ЗАЧЕМ нужно специально создавать на уроке условия для того, чтобы ученики меньше слушали учителя, а больше слушали друг друга. Иными словами, встал вопрос *о роли сверстников* в психическом развитии детей и подростков, в частности — в освоении понятийного содержания и дискуссионных форм учебной деятельности.

Известны два подхода к решению вопроса о роли сверстников в развитии ребенка. Они не являются взаимоисключающими: роль взрос-

<sup>5</sup> По предположению Д.Б. Эльконина, именно такая двойственная ориентация действия делает его подлинно совместным, «совокупным» [16].

лого в психическом развитии детей и подростков остается центральной с обеих точек зрения.

(1) Акцентируется *сходство* во взаимодействии ребенка со взрослым и со сверстником: оба типа взаимодействия обеспечивают разность потенциалов между идеальной и реальной формой поведения и благодаря этому строят шаг детского развития. «Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с *более умными*<sup>6</sup> его сотоварищами» [2, с. 399—400].

(2) Акцентируются *различия* во взаимодействиях «ребенок—взрослый» и «ребенок—ребенок», обеспечивающих развитие разных способностей ребенка. Классическим образцом этого подхода является ранняя работа Жана Пиаже (1932 г.), экспериментально доказавшая, что отношения равенства сначала *практикуются* во взаимодействиях сверстников и лишь по мере взросления ребенка распространяются на отношения со взрослыми. Именно взрослые зародили в душе ребенка ценность равенства, но затрудняют практику равноправных отношений хотя бы потому, что являются нормальными взрослыми, то есть безоговорочно принимают на себя ответственность за совместную детско-взрослую жизнь [7]. В отечественной традиции качественные особенности развивающих эффектов общения и взаимодействия со сверстниками, наиболее подробно изученные М.И. Лисиной и ее школой на материале дошкольного детства, выявили повышенную инициативность, нестандартность и чрезвычайную эмоциональную насыщенность отношений между детьми [10].

Для исследования вопроса о роли сверстников в младшем школьном возрасте в рамках образовательной системы Эльконина—Давыдова понадобилась новая схема генетико-моделирующего эксперимента [11].

Сравнивались два класса в параллели, где уроки русского языка вел один и тот же учитель по одной и той же программе<sup>7</sup>. Независимой переменной в эксперименте была форма организации учебной деятельности на уроках. В одном классе урок строился в форме общеклассной дискуссии, руководимой учителем, в другом — на некоторых уроках некоторые задания выполнялись детьми в малых группах относительно независимо от взрослого. Было выяснено, что сотрудничество с равносозрелыми партнерами является необходимым условием роста инициативности ребенка при освоении действий, имеющих рефлексивную природу (в отличие от освоения действий по образцу) [11]. *Учебная* инициатива проявляется в детских вопросах и догадках о способе решения новой задачи и о границах применения этого способа [12]. Отсутствие учебной инициативы говорит о том, что обучение не происходит в форме учебной деятельности<sup>8</sup>.

Итак, в 80-е гг. в теорию и практику учебной деятельности было вписано взаимодействие со сверстниками как существенное условие развития младших школьников и подростков средствами обучения. Разумеется, речь шла лишь о новообразованиях учебной деятельности [4]. Единицей учебного взаимодействия было признано совместное действие учеников, организованное учителем так, чтобы ориентировать детей на поиск, обнаружение, моделирование и конкретизацию «генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов)» [4, с. 268]. В работе малых групп учеников эта единица представлена наиболее концентрировано, в общеклассной дискуссии гораздо больше развита прямыми взаимодействиями «ученик—учитель». Концентрация взаимодействий «ребенок—ребенок» в общеклассной дискуссии существенно зависит от искусства учителя и от его целей в каждой содержательно-коммуникативной ситуации, складывающейся на уроке непредсказуемым образом. Иными словами, стихия

<sup>6</sup> Разрядка моя — ГЦ.

<sup>7</sup> С первоклассниками эти эксперименты начинала в конце 70-х гг. М.П. Романеева, работавшая по модифицированной программе В.В. Репкина.

<sup>8</sup> Далеко не каждого педагога или психолога это огорчит...

детско-взрослого учебного взаимодействия остается больше и значительней описывающих ее теоретических схем совместности. С одной стороны, это естественно: подлинное искусство (педагогическое) всегда интересней «искусствоведческого» теоретизирования. С другой стороны, для тех, кто изучает механизмы развития средствами образования (в частности, образования в форме учебной деятельности), это ситуация вызова. В последнее время наметились несколько ответов на эти вызовы. Эти ответы отчасти метафорические, отчасти гипотетические, не до конца проверенные в экспериментах.

1. Интерпсихическое действие, несущее в себе потенциал развития для его участников, не случается само по себе, всякий раз, когда несколько человек начинают что-то делать, казалось бы, вместе. Должны быть выполнены как минимум следующие условия взаимодействия и со взрослым, и со сверстниками:

- Инициатива во взаимодействии не может быть односторонней, она распределена между всеми партнерами [12].

- Место пересечения инициатив не случайно. В учебной деятельности это содержание нового понятия, которое конструируется здесь и сейчас с помощью знаковых средств, в частности учебных моделей [12].

2. Не всякое действие взрослого, адресованное ребенку, порождает детскую инициативу. Таким потенциалом обладает лишь *посредническое* действие, которое произвольно выстраивается как открытое. «Оно никогда не выполняется до конца, в нем всегда оставляется промежуток, место для содействия ребенка. /.../ Взрослый принципиально и сознательно его не завершает, каждый раз заново определяя меру своего **не-действия**, «место» своей остановки» [15, с. 61]. Взрослый до встречи с ребенком не знает меры своего участия, необходимой и достаточной для пробуждения и укрепления инициативного ответа этого ребенка в этой конкретной ситуации. Мера со-действия должна быть найдена и выстроена каждый раз заново. «Отношение между взрослым действием и недействием (промежутком), граница между ними является предметом *проб* взрослого» [15, с. 61].

3. Далеко не всякий раз, когда учитель говорит ученикам: «Повернитесь друг к другу, посоветуйтесь», сотрудничество со сверстниками становится ключевым условием становления учебного действия. Под руководством учителя самые маленькие ученики (1—2 класс) *начинают* решать учебную задачу, *начинают* строить модель нового понятия. Далее возникает этап «*полу-самостоятельности*», когда предстоит испытать возможности действия с новым понятием, определить его границы. Но маленькие ученики еще не подозревают, что новый способ действия не безграничен. Иными словами, у них еще не сформировано учебное действие оценки: они еще не способны определить, что они могут, а чего не могут сделать с помощью нового способа действия [4]. Именно с действия оценки, по мысли Д.Б. Эльконина, начинается формирование учебной деятельности [16]. Именно действие оценки, традиционно закрепленное за учителем и в глазах детей, и в глазах взрослых, наиболее интенсивно осваивается там, где в зоне *полу-самостоятельности* ученики 1—2 класса получают возможность практиковать новый способ понятийного действия сообща без непосредственного участия взрослых [11]. В дальнейшем именно сотрудничество со сверстниками помогает школьникам присвоить и другие учебные действия — вплоть до действия постановки новой учебной задачи и появления умения учиться — индивидуализированной формы исходно совместно-распределенной учебной деятельности [12].

4. Учебная коммуникация с первых шагов обучения строится как *устно-письменная*. Письменная фиксация детских догадок о содержании нового понятия является серьезным ресурсом учебной инициативности детей, направленной одновременно на еще недораскрытые свойства понятия и на понятийные действия одноклассников. Для развития письменной учебной коммуникации принципиально важна ситуация *двуязычия*: содержание нового понятия должно быть описано и на естественном языке, и на языке учебных моделей и схем. *Перевод* с одного языка на другой существенно облегчает понимание и освоение каждого языка [13].

Сегодня урок, в котором отсутствует так называемая групповая работа, редко при-

знается методически грамотным. Проведены тысячи лабораторных и полевых исследований, доказавших, что работа учащихся в небольших группах является той учебной стратегией, которая способствует социализации, учебно-познавательной и академической мотивации и успешности учащихся от детского сада до колледжа практически во всех учебных дисциплинах [18]. Тщательнейшим образом измерены и сопоставлены образовательные и развивающие эффекты различных методов организации кооперативных и коммуникативных отношений в классах [19; 20]. Сегодня способности к сотрудничеству (к кооперации и деловой коммуникации) вписаны в ключевые компетентности 21 века и даже в отечественные образовательные стандарты.

Даже в этой новой социальной ситуации диагностика умения учащихся начальной школы действовать совместно убедительно демонстрирует преимущества образовательной

системы Эльконина—Давыдова при формировании навыков содержательного сотрудничества. Одно из доказательств получено при диагностике метапредметных результатов начального обучения в школах центрального округа Москвы [6]. По методике «Конфликт», разработанной Н.И. Поливановой и И.В. Ривинной, группе четвероклассников предлагается решить задачу сначала индивидуально, а потом совместно в условиях специально организованного социо-когнитивного конфликта. На рисунке представлено сравнение двух выборок. В одной (школа № 91) все начальное обучение было построено по системе Эльконина—Давыдова, в других применялись различные варианты традиционного обучения. Приведенные данные говорят о том, что выборки, которые не различаются по индивидуальному умению решать экспериментальную задачу, значительно<sup>9</sup> различаются по умению решать такую же задачу сообща.

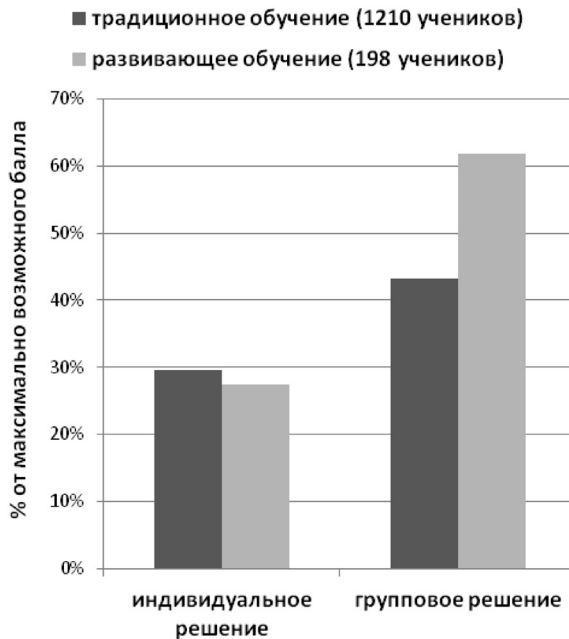


Рис. Различия между индивидуальным и групповым решением задачи

<sup>9</sup> Значимость различий определялась по критерию  $\chi^2$ .

Что дает системе Эльконина—Давыдова преимущества в возможности формировать совместные действия школьников, то есть получить метапредметный результат, обязательный для любой системы образования в этом веке? Во-первых, ясное понимание того, что совместное учебное действие является мощным ресурсом обучения и развития школьников, что без этого метапредметного

результата труднее достигнуть предметных результатов обучения. Во-вторых, неразрывная связь содержания и совместной формы обучения: навыки сотрудничества не формируются в отрыве от решения учебных задач. Но главное — само системно выстроенное содержание образования, которое было и остается ключом к развитию средствами образования [5].

### Литература

1. *Выготский Л.С.* О психологических системах // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 109—131.
2. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391—410.
3. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Возрастные возможности усвоения знаний // Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. 442 с.
6. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы // Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
7. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка: Пер. с фр. М.: Академический проект, 2006. 480 с.
8. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43—53.
9. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
10. *Смирнова Е.О.* Психология ребенка: Учебник. М.: Школа-Пресс, 1997. 384 с.
11. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 269 с.

### References

1. Vygotskii L.S. O psikhologicheskikh sistemakh [On psychological systems]. Sobranie sochinenii: V 6 t. Vol. 1. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982, pp. 109—131. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem [The dynamics of the mental development of a student in connection with learning]. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1991, pp. 391—410. (In Russ.).
3. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in education]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1972. 423 p. (In Russ.).

12. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
13. *Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А.* Понимание информационного текста как метапредметный результат начального обучения // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 45—56.
14. *Щедровицкий Г.П.* Мышление — Понимание — Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.
15. *Эльконин Д.Б., Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин:* знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57—63.
16. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
17. *Johnson D., Johnson R.* Learning together and alone: Overview and meta-analysis // Asia Pacific Journal of Education. 2002. Vol. 22. № 1. P. 95—105.
18. *Gillies R.M.* Developments in Cooperative Learning: Review of research // Annals of Psychology. 2014. Vol. 30. № 3. P. 792—801.
19. *Sills J., Rowse G., Emerson L.M.* The role of collaboration in the cognitive development of young children: a systematic review // Child: Care, Health and Development. 2016. Vol. 42. № 3. P. 313—324.
20. *Slavin R.E.* Cooperative learning in elementary schools // Education 3-13. 2015. Vol. 43. № 1. P. 5—14.
21. *Topping K. et al.* Effective peer learning: From principles to practical implementation. New York: Routledge, 2017. 185 p.

4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Ehl'konin D.B. (eds.), *Vozrastnyye vozmozhnosti usvoeniya znaniy [Age-related learning opportunities]*. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1966. 442 p. (In Russ.).
6. Ulanovskaya I.M. (ed.), *Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusnikov nachal'noi shkoly [Assessment of the meta-cognitive competencies of elementary school graduates]*. Moscow: Publ. GBOU VPO «MGPPU», 2015. 169 p. (In Russ.).
7. *Piazhe Zh.* Moral'noe suzhdenie u rebenka: Per. s fr. [The moral judgment of the child]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2006. 480 p. (In Russ.).

8. Polivanova N.I., Rivina I.V. Printsipy i formy organizatsii sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti [Principles and forms of organization of joint educational activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996, no. 2, pp. 43—53. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [Fundamentals of social genetic psychology]. Moscow: Publ. Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: Pube. MODEHK, 1996. 384 p. (In Russ.).
10. Smirnova E.O. Psikhologiya rebenka: Uchebnik [Child Psychology: A Textbook]. Moscow: Publ. Shkola-Press, 1997. 384 p. (In Russ.).
11. Zuckerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii [Types of communication in learning]. Tomsk: Pube. Peleng, 1993. 269 p. (In Russ.).
12. Zuckerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of learning independence]. Moscow: Publ. OIRO, 2010. 432 p.
13. Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A. Ponimanie informatsionnogo teksta kak metapredmetnyi rezul'tat nachal'nogo obucheniya [Understanding the information text as a meta-cognitive result of elementary education]. *Voprosy psikhologii = Problems of psychology*, 2017, no. 2. pp. 45—56. (In Russ.).
14. Shchedrovitskii G.P. Myshlenie — Ponimanie — Refleksiya [Thinking — Understanding — Reflection]. Moscow: Publ. Nasledie MMK, 2005. 800 p. (In Russ.).
15. Ehl'konin B.D. L.S. Vygotskii — D.B. Ehl'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky — D.B. Elkonin: Sign Mediation and Aggregate Action]. *Voprosy psikhologii = Problems of psychology*, 1996, no. 5, pp. 57—63. (In Russ.).
16. Ehl'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
17. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 2002, no. 22, pp. 95—105.
18. Gillies R.M. Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Annals of Psychology*, 2014. Vol. 30, no. 3, pp. 792—801.
19. Sills J., Rowse G., Emerson L.M. The role of collaboration in the cognitive development of young children: a systematic review. *Child: care, health and development*, 2016. Vol. 42, no. 3, pp. 313—324.
20. Slavin R.E. Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 2015. Vol. 43, no. 1, pp. 5—14.
21. Topping K. et al. Effective peer learning: From principles to practical implementation. New York: Routledge, 2017. 185 p.

### **Информация об авторах**

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: [galina.zuckerman@gmail.com](mailto:galina.zuckerman@gmail.com)

### **Information about the authors**

Galina A. Zuckerman, Doctor of Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: [galina.zuckerman@gmail.com](mailto:galina.zuckerman@gmail.com)

Получена 01.05.2020

Принята в печать 05.08.2020

Received 01.05.2020

Accepted 05.08.2020



# О месте и роли вопрошания в учебной деятельности

**Чудинова Е.В.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

Анализируются и сравниваются современные технологии организации уче-ния: так называемый «подводящий диалог» и технология порождения во-просов учеников в учебной деятельности. Обсуждается роль спонтанных и спровоцированных содержательных вопросов в учебной деятельности. На примере фрагмента учебной деятельности в курсе «Новая биология» (6—9) описана работа учителя по систематическому порождению вопросов учени-ков, служащих отправной точкой в поисковой активности класса. Приводят-ся данные сравнительного анализа вопросов, заданных учениками разных классов в ситуации одинаковой задачи. Рассматривается роль учебного моделирования в возникновении содержательных вопросов. Описаны ус-ловия порождения осмысленных вопросов и эффекты систематического спрашивания в ходе учебных занятий.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, вопросы учеников, учебная мо-дель, деятельностный подход в образовании.

---

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования учителей био-логии В.Е. Зайцеву и Д.И. Минкина, а также О.С. Смирнову и А.В. Прохорова за помощь в мате-рической обработке и интерпретации данных.

**Для цитаты:** Чудинова Е.В. О месте и роли вопрошания в учебной деятельности // Психоло-гическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 60—70. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250406>

# On the Significance of Questioning in Learning Activity

**Elena V. Chudinova**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

The article analyzes and compares modern educational technologies: the so-called ‘leading dialogue’ and the technology for generating student questions in collective learning activity. We discuss the role of spontaneous and provoked meaningful questions in collective learning activity. Using the experimental school

course 'New Biology' (for 6<sup>th</sup>—9<sup>th</sup> grades) as an example, we provide a description of a teacher's work aimed at promoting questioning in students: the questions are considered as a starting and finishing point in the collective search activity. Also, the article discusses the data of a comparative analysis of questions by students from different grades presented with the same problem. It considers the role of modeling in the emergence of meaningful questions and outlines the conditions in which meaningful questions appear, as well as the effects of systematic questioning in classrooms.

**Keywords:** learning activity, student questions, learning model, activity approach.

**Acknowledgements.** The author is grateful to V. Zaytseva and D. Minkin for their assistance in data collection and to O. Smirnova and A. Prokhorov for their assistance with statistics methods.

**For citation:** Chudinova E.V. On the Significance of Questioning in Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 60—70. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250406> (In Russ.)

Одна из современных тенденций в школьном обучении, порожденная попытками найти способы реализации новых образовательных стандартов (2009—2010 гг.) — это использование в уроках так называемого «подводящего диалога», который противопоставляется методам проведения традиционных уроков и характеризуется как способ активизации и развития логического мышления учащихся. Он представляет собой систему вопросов и заданий, с помощью которой учитель «пошагово подводит учеников к формулированию темы» и с помощью учеников «выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию» [8, с. 1]. Учителя легко овладевают этой методикой и с удовольствием ее используют в своих уроках, искренне считая, что тем самым реализуют требования ФГОС. «Посредством подводящего диалога на уроках ОНЗ я сначала помогаю ученикам сформулировать тему или вопрос для исследования, тем самым вызывая у них интерес, а затем в диалоге стараюсь организовать «открытие» школьниками новых знаний, добиваясь тем самым понимания материала, ибо нельзя не понимать то, что ты открыл сам» [2, с. 1]. Технология «подводящего диалога» распространяется все шире, поскольку принципиально не меняет традиционной контролирующей позиции учителя [4]. При этом отождествление педагогами различных по

сути учебных ситуаций (подводящего диалога и учебной задачи [3]) позволяет им квалифицировать собственные и чужие уроки как «деятельностные», хотя они на деле таковыми не являются.

Ситуация, когда вопрос исходит от учителя, принципиально отличается от ситуации, когда вопрос исходит от ученика. Вопрошающий учитель — человек, знающий ответ. Или его вопросы носят риторический характер (сам спросил, сам же и ответил), или он ожидает нужного ответа от ученика. И, как правило, ученик понимает, что требуется определенный заранее ответ. Таким образом, ситуация учительского спрашивания — это разыгрывание предусмотренной сцены, в которой учитель выступает одновременно куклой и кукловодом, а ученик — лицо, принципиально ограниченное в действии.

Если вопрос исходит от ученика, а не от учителя, то он подразумевает некую исходную активность ученика. Любой вопрос ученика — это его способ «потрогать» разворачивающуюся перед глазами ситуацию, чтобы прочувствовать ее полнее, встроить себя в разворачивающийся сюжет (рассказ учителя или диалог), изменить его направление, стать сопричастным процессу.

Содержательный вопрос нужно отличить, с одной стороны, от несодержательного, а с другой — от вопросной формы. Содержатель-

ные вопросы фокусируют внимание на предмете совместной работы, к ним не относятся вопросы типа: «Можно выйти?», «А Вы проверили наши контрольные?» или вопросы, заданные для демонстрации собственной активности на уроке.

Вопрос также следует отличить от вопросной формы [6]. Так, например, вопросительное предложение «Ну разве это не гениальная идея?», по сути, вопросом не является. И, напротив, высказывание ученика «У нас получилось так, а в тексте написано иначе!» является вопросом без вопросительного знака. Фиксация противоречия или гипотетическое высказывание, являясь выражением сомнения, содержат в себе скрытые вопросы.

Существует множество классификаций вопросов [1; 5; 13], но все они отвечают определенным практическим или исследовательским задачам. Для нас важно понимать место и смысл вопроса в ходе разворачивания учебной деятельности, поэтому, в первую очередь, мы выделим вопросы спонтанные, возникающие у того или иного ее участника, и вопросы, спровоцированные педагогом.

Спонтанные содержательные вопросы учеников могут возникать по ходу урока/занятия. По нашим наблюдениям и наблюдениям Г.Н. Фахрутдиновой [10], среднее число спонтанных содержательных вопросов учеников основной школы за урок колеблется от 0 до 10—12, причем оно повышается в зависимости от новизны и привлекательности изучаемого материала, степени его «задачности», а также от того, насколько учитель ПОЗВОЛЯЕТ ученикам задавать вопросы. Н.Б. Шумакова отмечает, что активность учеников основной школы в постановке вопросов часто блокируется сложившимися в процессе обучения отношениями, и это является одним из главных факторов, снижающих эту активность от 5—6 к 8—9 классам [13].

Спонтанные содержательные вопросы не всегда предсказуемы и могут уводить от намеченной учителем логики занятия, поэтому следовать за такими вопросами, разворачи-

вая урок в другом направлении, не всегда осмысленно. Но такие вопросы не должны быть потеряны для дальнейшего познавательного движения класса, и ученик, задавший вопрос, должен понимать, что на его вопрос будет получен ответ, раньше или позже. Поэтому в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова принято в подобной ситуации фиксировать детские вопросы в специально отведенных для этого местах («карта проблем», «тетрадь вопросов» и пр.) и возвращаться к ним тогда, когда это уместно. Методически удобно выдавать ученику самоклеящийся листок для записи его вопроса<sup>1</sup> с последующим размещением этого вопроса на «карте проблем» и т.п.

Спонтанные содержательные вопросы играют двоякую роль в учебной деятельности класса. Часто они служат инструментом разворота совместного поиска в новом направлении или фокусировки поиска. В этом случае учитель превращает ситуативный вопрос в гипотезу, требующую проверки [12]. Детский вопрос о предмете он переводит в вопрос о способе поиска ответа. При этом педагог выступает в роли «организатора, модератора учебной ситуации, обеспечивает детям переход к новым средствам и способам работы с учебным материалом и к освоению нового материала» [4, с. 6].

Опытный учитель часто переводит вопрос, заданный одним ребенком, в вопрос классу: «Вы поняли, что он спросил? Объясните, потому что я не поняла». Тот, кто задал вопрос, может согласиться или не согласиться с интерпретатором. Так, спрошенное становится достоянием класса, а не одного ребенка. Собственно, квалификация учителя проявляется в умении переосмыслить детские вопросы, возвращая их детям более направленными, своевременными, уточненными или превращенными в гипотезу.

Вторая чрезвычайно важная функция спонтанных вопросов состоит в том, что их количество и качество могут служить диагностическим показателем деятельностного характера урока [10], на который могут ори-

<sup>1</sup> Прием предложен Г.А. Цукерман.

ентироваться как внешние наблюдатели, так и сам учитель, для которого важна обратная связь от учеников. Количество содержательных спонтанных вопросов на уроке, в котором ученики находятся в активной, деятельной позиции, по нашим наблюдениям и наблюдениям Г.Н. Фахрутдиновой, как правило, бывает не менее 5—6. Причем учителю уместно ориентироваться не только на количество, но и на качество детских вопросов.

Если отбросить вопросы, выполняющие функцию регуляции совместной деятельности, типа: «Сколько времени нам дано на групповую работу?», «Можно ли представить результат работы в таком виде?», и рассматривать только вопросы, относящиеся непосредственно к рассматриваемому предмету, то они чаще всего уточняют понимание, следуя за быстро протекающим разворачиванием содержания.

Примеры:

- «В какой среде это происходит?» (при просмотре видео с движением нематоды, которое нужно проанализировать);

- «Миофибрилла — это вот эта штука?» (при разглядывании рисунка в презентации).

Иногда мысль ученика успевает опередить разворачивание содержания в общеклассной дискуссии.

Примеры:

- «А может быть так, что мало кислорода будет поступать в альвеолярный воздух?»

- «Раз вы говорите, что их (натриевые ворота) становится труднее открыть повторно... Почему при постоянном действии, если, например, ущипнуть и держать, почему это все время чувствуется, продолжает чувствоваться?»

Однако задают спонтанные вопросы не все ученики. Как правило, систематических «спрашивателей» в классе несколько, и они ориентируются, в первую очередь, на свои интересы, вписывая новое содержание в свою картину действительности. Мысль ученика выходит на собственную траекторию, разворачивающееся содержание «цепляет» какую-то собственную проблему/задачу ребенка.

Примеры:

- «Почему толщина мышцы влияет на способность что-нибудь поднять?»

- «Почему после тренировки болят мышцы? Почему они слабеют?»

Многие «спонтанные спрашиватели» — это ученики, сохранившие к 5—9 классу свою «детскость» — поверхностную любознательность.

Пример:

«А что будет, если палец туда положить?» (при просмотре видео с мимозой и венериной мухоловкой)

Однако практически любой вопрос можно интерпретировать по-разному, в зависимости от того, как его расценить. М. Хайдеггер пишет: «Всякое спрашивание есть искание. Всякое искание имеет заранее свою направленность от искомого. Спрашивание есть познающее искание сущего в таковости его бытия. Познающее искание может стать «разысканием» как выявляющим определением того, о чем стоит вопрос. Спрашивание как спрашивание о ... имеет свое *спрошенное*. Всякое спрашивание о ... есть тем или иным образом допрашивание у .... К спрашиванию принадлежит кроме спрошенного *опрашивание*. В исследующем, т.е. специфически теоретическом вопросе спрашиваемое должно быть определено и доведено до понятия. В спрашиваемом лежит тогда как собственно выводываемое *выспрашиваемое*, то, на чем спрашивание приходит к цели (курсив и знаки препинания автора)» [11, с. 5].

Если вопросом про венерину мухоловку фактически выспрашивается характер пищеварения насекомоядного растения или характер его чувствительности (особенности двигательной активности), то тем самым спрашивание ведет к конкретизации строящихся у ребенка биологических понятий питания и движения. Но точно так же звучащий вопрос может идти не «от понятия/схемы», а быть вызванным непосредственным впечатлением от быстрого схлопывания листа венериной мухоловки при его раздражении палочкой: что, если вместо палочки будет палец, — не опасно ли это? Поэтому интерпретация спонтанного вопроса возможна не всегда, даже если учитывать контекст этого высказывания.

Только часть спонтанных вопросов задается очевидно «от схемы», то есть явно направлена на достраивание, освоение или

преобразование понятий в ситуации новой задачи, так как в самом вопросе проглядывают черты понятия, схемы.

Пример: «А гормон — это какое вещество? Углевод, жир, витамин?» И после ответа учителя: «Тогда следующий вопрос, а откуда он в организме добывается или производится?»

Непредсказуемость и плохая интерпретируемость спонтанных вопросов не позволяют при управлении учебной деятельностью опираться на них как на единственное проявление детской активности. Поэтому в курсах по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова разворачивание содержания опирается на провокацию вопрошания «от» схемы, понятия и выдвижения осмысленных гипотез. Каждый цикл учения начинается с фиксации детских вопросов и заканчивается обращением к ним же для оценки своего продвижения: на какие вопросы мы уже можем ответить, а на какие еще нет?

Какова при этом технология работы учителя, ведь вопросы и гипотезы должны быть направлены в определенную сторону, заданную логикой разворачивания предметной линии? Рассмотрим, как организован переход от темы к теме внутри одной предметной линии на примере фрагмента курса биологии: переход от темы «Многоклеточные животные» (в отличие от одноклеточных) к теме «Транспорт у многоклеточных животных». Важно, что

связность этих тем обеспечивается опорой на учебную модель, которая постепенно преобразуется, сохраняя свои основные черты.

В первой теме ученики конструируют «многоклеточное живое существо». Они обсуждают, как оно может и не может быть устроено, как оно осуществляет свои основные вегетативные функции (газообмен, дыхание, питание, выделение). У разных групп рождаются разные конструкции (рис. 1)<sup>2</sup>. Одна из них имеет такой вид (названия клеткам дают дети, поэтому в разных классах они могут различаться):

- внутренние клетки;
- клетки-переносчики;
- клетки-защитники.

Основная и новая для класса идея этой конструкции состоит в появлении в многоклеточном теле по сравнению с одноклеточным специальных «клеток-переносчиков», способных доставлять питательные вещества и кислород до «внутренних клеток», которые не имеют непосредственного контакта с внешней средой. Говоря научными словами, у детей возникает идея транспорта веществ по внутренней среде, которая и служит исходной точкой разворачивания следующей темы.

Какой будет следующая тема, знает лишь учитель. В момент перехода он напоминает детям о конструкции, которая была изобретена ими несколько занятий назад, и предлагает «оживить» ее. Задачей детей становится придумать игру, в которой можно воссоздать исходные модельные условия. По сути дела, роли в этой игре предопределены моделью:

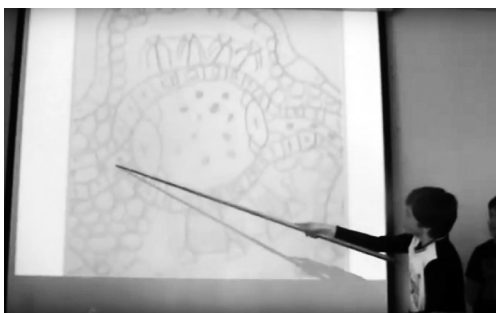


Рис. 1. Группа делает сообщение о придуманной ими конструкции

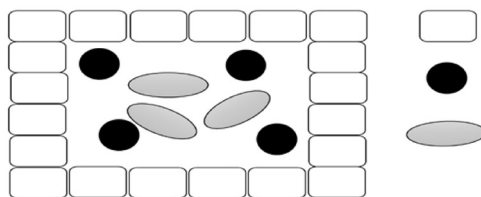


Рис. 2. Конструкция многоклеточного животного, изобретенного учениками

<sup>2</sup> Похожие конструкции рождаются во всех классах, работающих по курсу, так как сама постановка задачи порождает некое возможное поле ее решений.

«клетки-защитники», «клетки-переносчики» и «внутренние клетки». Но необходимо понять, кто из них и как должен двигаться, что именно делать, какими символическими средствами заместить реальные предметы (в данном случае вещества). Таким образом, разработка правил будущей игры — это учебное действие моделирования, преобразование учебной модели, а именно — изменение модельной формы.

Про «клетки-переносчики» понятно сразу, что это должны быть сами ученики, и все сразу изъявляют горячее желание играть эту роль. Гораздо труднее — понять и договориться, кем или чем будут «внутренние клетки», каковы правила передвижения, как «внутренние клетки» должны осуществлять свою «главную работу» — функцию тканевого дыхания, освобождения энергии из питательных веществ с помощью кислорода. Учениками совместно разрабатываются правила имитационной игры: кто будет разными видами клеток, как будут себя вести эти «клетки», что делать. Фиксируется список правил: «внутренние клетки» сидят за партами, а «клетки-переносчики» носят им «органические вещества» и «кислород». «Органические вещества» — это пластилиновые шарики, а «кислород» — это бумажные квадратики. «Внутренние клетки» осуществляют клеточное дыхание, то есть соединяют органические вещества с кислородом (заворачивают пластилиновые шарики в бумажные кусочки) и т.д.

Наконец, все вопросы решены, и игра по команде «старт» проводится в первый раз. Не

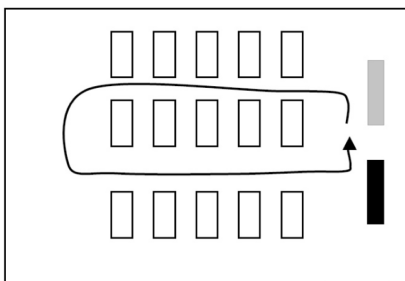
все соблюдают установленные правила! Проводится повторная игра. Да, теперь с соблюдением правил все в порядке. Но результат плачевный: почти все «внутренние клетки» «умерли» в течение 15 секунд игры, — ученики, которые играли роль «внутренних клеток», подняли руки, показывая, что им вовремя не принесли или питательные вещества (пластилиновые шарики), или «кислород» (нарезанные бумажки).

Ученики, обсуждая игру, делают вывод: надо менять правила движения, ведь «переносчики» торопятся, бегут в разные стороны, сталкиваются, получается хаос. Новые правила игры фиксируются на схеме класса (рис. 3).

Отображение правил игры на схеме класса, в которой неподвижные столы — это «внутренние клетки», стены класса — границы организма, представляет еще одно, новое, изменение модельной формы, а значит, требует переозначивания элементов схемы с удерживанием отношения ее к реальности.

Еще 2—3 раза игра проигрывается, при этом каждый раз ученики изменяют правила, а затем надобность в «беготне» отпадает, и все дальнейшие изменения обсуждаются и проигрываются мысленно. В конце концов дети приходят к наиболее эффективной схеме движения — двум кругам (восьмерке) (рис. 4).

Фактически у учеников последовательно возникают идеи направленного движения и разных кругов кровообращения. Подводя итоги игры, ученики формулируют название темы, учитель предлагает новое слово «транс-



- — стол с бумажками
- — стол с пластилином
- — парты учеников, изображающих внутренние клетки
- — направление движения «клеток-переносчиков»

Рис. 3. Схема класса, на которой отображаются правила передвижения



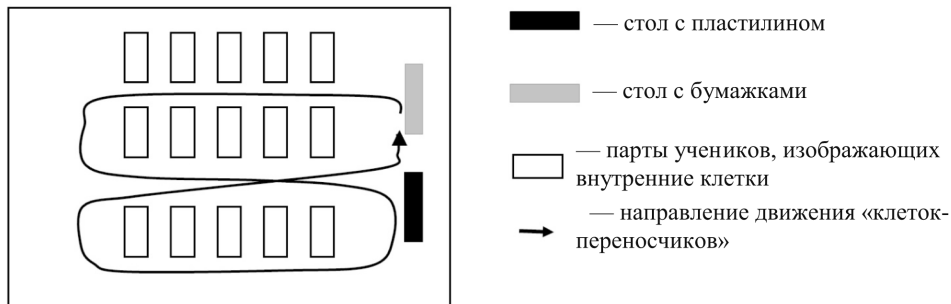


Рис. 4. Новые правила передвижения на схеме класса

порт», а затем (на следующем уроке) ученики задают свои вопросы. Для провокации вопросов нужно организовать систематические переходы от модели к реальности и обратно. Для этого учитель, например, с одной стороны доски записывает атрибуты игры (бумажки, ученики за партами, правила...), с другой стороны доски — чему в реальности это соответствует (кислород, клетки во внутренней среде...), середина доски — для вопросов, которые возникли в результате игры и сопоставления игры с реальностью.

Вот типичный список вопросов одного класса:

- Есть ли у животных клетки-переносчики в крови (внутренней среде)?
- Кислород и органические вещества переносятся одними и теми же клетками или это разные клетки? И, вообще, клетки ли это?
- Дышат ли клетки-переносчики (получают ли энергию из органических веществ и кислорода)?
- Можно ли обойтись без клеток-переносчиков?
- Какая сила толкает питательные вещества или клетки-переносчики? Они двигаются как одноклеточные животные (как амеба или с помощью жгутиков) или иначе?
- Откуда берется направление движения, может быть, есть течение?
- Клетки-переносчики должны делиться на клетки-кормильцы и клетки-дворники (мусорщики) или эту работу могут выполнять одни и те же клетки?

- Могут ли клетки-переносчики брать больше одной частицы кислорода и одной частицы пищи?

В разных классах могут возникать и другие, более специфичные вопросы, уводящие вглубь или вширь, например:

- Как происходит передача частиц пищи и кислорода от клеток-переносчиков к основным клеткам? Может быть, основные клетки сами затягивают эти частицы?
- Могут ли переносчики переносить сообщения?
- Работает ли транспортная система по принципу противотока или там «течение в одну сторону»?
- Газообменная граница (место, откуда во внутреннюю среду поступает кислород), всасывательная граница (место, откуда во внутреннюю среду поступают органические вещества) и выделительная граница — это одно и то же?
- Как клетки-переносчики получают, переносят и отдают кислород? (если это клетки)
- Почему клетки-переносчики никогда не устают?
- Где течет кровь, по дорогам? Сколько таких дорог?

Возвращаясь к мысли Хайдеггера, можно сказать, что спрашивая о клетках-переносчиках, характере «беготни» и пр., ученики опрашивают разные модельные формы, одной из которых можно считать реальность, данную им в виде учебных текстов, видеофрагментов, «осколков» природы, к которым можно прикоснуться непо-

средственно — микропрепаратов, наблюдений за своими порезами, из которых течет кровь, звуков собственного сердца и пр. Выспрашивается, выведывается при этом то, чего ученикам не хватает до полноты понимания процессов, внутреннего устройства системы.

На формулирование вопросов уходит примерно один урок. Работа учителя состоит в том, чтобы помогать оформить детские мысли словесно, так как многие затрудняются именно в этом. Ключевые слова: «Правильно ли я тебя понял(а)...». В этой ситуации активность проявляют часто даже те ученики, которые обычно слабо включены в урок в силу своих индивидуальных особенностей.

Детские вопросы порождаются трудностями игры — имитационного моделирования и задачным характером ситуации: как сделать, чтобы игра сложилась. Сама учебная модель в данном случае получается довольно грубой, но свою основную функцию — порождение осмысленных вопросов — она отлично выполняет.

Трудная сторона работы учителя в подобной ситуации — удержание вопрошания между двумя планами — модельным и реальным. Иначе вопросы о реальности (крови, переносе кислорода и пр.) будут примитивно-натуралистичными, а вопросы о модели вне ее связи с реальностью превратятся в вопросы о том, как лучше бегать по классу, чтобы игра удалась.

Как ситуация провокации вопросов разворачивается дальше? Учитель обобщает заданные вопросы (в случае, если сначала ученики делают эту работу индивидуально) или поручает создать общий список кому-то из учеников. Тогда по списку сразу видно, что эти вопросы волнуют не одного человека, а многих (пример из другого фрагмента курса):

1. Какие процессы происходят в организме растения? — 7 чел.
2. Какие структуры осуществляют данные процессы? — 3 чел.
3. В каких веществах нуждается и как их получает растение? — 7 чел.
4. Есть ли кровь или жидкость, заменяющая кровь? — 4 чел., и т.д.

Иногда в целях обогащения списка вопросов или повышения детской мотивации имеет смысл знакомить учеников с вопросами, заданными другими классами. Если задача, провоцирующая вопросы, ставится умело, то среди вопросов, заданных классом, с высокой вероятностью находятся ключевые вопросы.

Для оценки количества и качества спровоцированных вопросов были зафиксированы и проанализированы вопросы одиннадцати классов, выполнявших одинаковую работу. Восемнадцать из пятидесяти вопросов<sup>3</sup> были заданы в 5—7 из 11 классов, то есть многие вопросы «повторяются», воспроизводятся практически в каждом классе, решающем подобную задачу. Ключевые вопросы, в данном случае это те, поиск ответа на которые существенным образом продвигает класс, способствуя развитию учебной модели/понятия. Разные классы формулируют эти вопросы разными словами, но их смысл остается неизменным.

Примеры (после просмотра анимации, демонстрирующей новое явление, противоречащее прежним знаниям учеников):

- Почему хламидомонады сливаются? (класс А) Почему и зачем они срстаются? (класс Б)
- Как они сливаются? (класс А) Каков механизм соединения двух хламидомонад? (класс Б)

В то же время многие вопросы разных классов, фокусируясь вокруг одного предмета, оказываются оригинальными. Так, из разных 50 вопросов, заданных классами, 28 были заданы только раз, то есть только в одном классе, а 10 вопросов дважды, то есть в 2 классах из 11.

Количество спровоцированных вопросов в значительной степени зависит от познавательной активности класса в целом. Так, 11 обследованных восьмых классов разделились на 2 кластера по количеству заданных вопросов. В первой группе классов было задано более 10 вопросов, во второй — не более 6. В первой группе оказались «отобранные»

<sup>3</sup> Общий список всех заданных вопросов.

гимназические классы, во второй — общеобразовательные классы.

Ситуацию намеренного провоцирования содержательных вопросов можно сравнить с археологическими раскопками, где образовавшееся поле вопросов обозначает площадку — раскоп, нацеливает поиски. Учитель сам выбирает последовательность поиска ответов на заданные вопросы, руководствуясь возможной логикой развития понятия. В отдельных случаях, определяя эту стратегию, он советуется с учениками. Ученики продумывают способы поиска ответов на те вопросы, которые избрал учитель для начала, ищут эти ответы разными способами, главными из которых являются эксперимент и чтение информационного текста. Затем учителем организуется возврат к списку вопросов, их перепросмотр и оценка: на какие вопросы ответ получен, а какие остались пока без ответа.

При организованном спрашивании стремительно нарастает фонд вопросов класса, которые можно использовать на следующих этапах разворачивания учебной деятельности. Другие позитивные эффекты — это, во-первых, неизбежно возникающий легкий соревновательный эффект — детям хочется задать вопрос, который учителю и одноклассникам покажется «крутым». Эффект персонализации — если ученик задал вопрос и в процессе познавательного движения класса получил на него ответ, то его этот ответ волнует его больше знания, полученного иначе. Эффект сопричастности познавательному движению, возникающий у тех учеников, которые затрудняются сами оформить вопрос словесно, но услышав его от других детей, кричат: это мой вопрос, я тоже это хотел спросить. Эффект амплификации количества и качества вопросов — возрастание и стабилизация систематического спонтанного осмысленного спрашивания по ходу уроков.

Таким образом, можно выделить следующие условия инициации осмысленных вопросов: 1. Активное преобразование учениками модели для решения задачи, поставленной или принятой ими. 2. Одновременное различение и удерживание (соотнесение) планов, являющихся отображениями — модельного и

«реального». 3. Наличие трудностей моделирования — не прямое отображение элементов «реальности» в модели. Последнее условие очевидно и достижимо при использовании разных языков моделирования [14], как в приведенном примере (три модельных плана: схема-конструкция организма; игра с правилами; схема класса).

Провокация содержательных вопросов — очень эффективное средство организации учебной деятельности класса, поэтому к ней прибегают не только в ключевых точках познавательного движения, но практически во всех случаях, в которых это возможно и уместно. Опытные учителя часто провоцируют содержательные вопросы, организуя «смысловые дыры», непосредственно в процессе диалога с классом.

Учитель, рассказывая про строение мышечного волокна: «Это участок отдельной как бы клетки».

Ученики (немедленно): Почему «как бы»?

Подводя итоги, вернемся к принципиальному различию учебных ситуаций: вопрошанию учителя и вопрошанию ученика. Задавая вопросы ученикам, учитель задает границы их активности. Провоцируя возникновение содержательных вопросов учеников, учитель порождает направленную поисковую активность, приводящую к развитию понятий. Рассматривая строение продуктивного действия, Б.Д. Эльконин пишет: «Постановка вопроса и проявление условий ответа на него, т.е. выявление задачи — забота самого Автора» [15, с. 3]. Второй такт продуктивного действия, по Эльконину, — испытание продуктивности — выставление продукта (которым может быть, в частности, модель, понятие — прим. мое) на обозрение публики. Таким образом, вопросы класса, совместный поиск ответов на них (развитие понятия) и «публичность» найденного ответа, его пригодность для дальнейшего использования не только автором вопроса, но и другими учениками, позволяют видеть в подобной активности зачатки продуктивного действия. На этом этапе продуктивное действие распределено между автором-создателем учебной модели, учителем и учеником — и носит, как любая исходная форма действия, совместный характер.

**Литература**

1. Баранова Э.А. Особенности вопросительной активности дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2009. № 2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 01.05.2017).
2. Гречкина А.Б. Опыт работы по использованию в учебном процессе по реализации ФГОС технологии проблемно-диалогического обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/10/06/pobuzhdayushchie-i-podvodyashchie> (дата обращения: 23.03.2020).
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Деятельностный подход в образовании. Книга 2 / Составитель В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2019. 304 с.
5. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб: Питер, 2012. 640 с.
6. Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А. Вопросно-ответный диалог: лингвистическая форма и коммуникативное содержание // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016. Выпуск 2(177). С. 83—91.
7. Львовский В.А., Нежнов П.Г. и др. Модель экспертно-методического сопровождения деятельностных образовательных практик. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 32 с.
8. Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 101—113. DOI:10.17759/chp.2018140311
9. Технология проблемного диалога [Электронный ресурс]. URL: [http://school2100.com/school2100/nashi\\_tehnologii/dialog.php](http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/dialog.php) (дата обращения: 23.03.2020).
10. Фахрутдинова Г.Н. Вопросы учащихся как индикатор вовлеченности в процесс учения. Аттестационная работа. МГУ им. М.В. Ломоносова. ФПО. 2018. 43 с.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб, 2006. 451 с.
12. Цукерман Г.А., Хавкин Э.Е., Чудинова Е.В. Что ест на завтрак крокодил? // Знание-сила. 1996. № 12. С. 108—113.
13. Шумакова Н.Б. Диалог и развитие творческой активности у детей // Развитие творческой активности школьника / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991. С. 19—34.
14. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина—Давыдова // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 118—142.
15. Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116—122. DOI:10.17759/chp.2019150112
5. Il'in E.P. Psikhologiya dlya pedagogov [Psychology for teachers]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2012. 640 p. (In Russ.).
6. Kuznetsova T.I., Kuznetsov I.A. Voprosno-otvetnyi dialog: lingvisticheskaya forma i kommunikativnoe sodержanie. [Question-answer dialogue: linguistic form and communicative content.]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta [The Bulletin of the Adyghe State University. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie]*, 2016. Vol. 2, no. 177, pp. 83—91. (In Russ.).
7. L'vovskii V.A., Nezhnov P.G. i dr. Model' ekspertno-metodicheskogo soprovozheniya deyatel'nostnykh obrazovatel'nykh praktik [A model of expert and methodological support for active educational practices]. Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 32 p. (In Russ.).
8. Poluyanov Yu.A. Vzaimodeistvie uchitelya i uchenikov v situatsiyakh spontannogo proyavleniya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'nyim iskusstvom v sisteme razvivayushchego obucheniya [The interaction of teachers and students in situations of spontaneous manifestation of educational independence of younger students in the art classes in the system of developing education]. *Kul'turno-istoricheskaya*

**References**

- psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 101—113. DOI:10.17759/chp.2018140311 (In Russ.).
9. Tekhnologiya problemnogo dialoga [Elektronnyi resurs]. Available at: [http://school2100.com/school2100/nashi\\_tehnologii/dialog.php](http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/dialog.php) (Accessed 23.03.2020).
10. Fakhrutdinova G.N. Voprosy uchashchikhsya kak indikator вовлеченности v protsess ucheniya. [Student questions as an indicator of involvement in the learning process.]. Attestatsionnaya rabota. MGU im. M.V. Lomonosova. FPO. 2018. 43 p. (In Russ.).
11. Khaidegger M. Bytie i vremya [Being and time]. Saint-Petersburg, 2006. 451 p. (In Russ.).
12. Tsukerman G.A., Khavkin E.E., Chudinova E.V. Chto est na zavtrak krokodil? [What does a crocodile eat for breakfast?]. *Znanie-sila [Knowledge is power]*, 1996, no. 12, pp. 108—113. (In Russ.).
13. Shumakova N.B. Dialog i razvitie tvorcheskoi aktivnosti u detei [Dialogue and the development of creative activity in children]. *Razvitie tvorcheskoi aktivnosti shkol'nika [The development of creative activity of a student]*. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow, 1991. P. 19—34. (In Russ.).
14. El'konin B.D., Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme El'konina—Davydova [The teenage stage of school education in the system of Elkonin—Davydov]. *Voprosy obrazovaniya = Educational studies*, 2004, no. 3, pp. 118—142. (In Russ.).
15. El'konin B.D. Produktivnoe Deistvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116—122. DOI:10.17759/chp.2019150112 (In Russ.).

### **Информация об авторах**

Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

### **Information about the authors**

Elena V. Chudinova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

Получена 25.05.2020

Received 25.05.2020

Принята в печать 05.08.2020

Accepted 05.08.2020

# «Сотворчество понимающих». О курсе литературы в системе развивающего образования

**Новлянская З.Н.**

Психологический институт Российской академии образования  
(ФГБНУ ПИРАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)

Описываются теоретические основания и структура курса литературы как предмета эстетического цикла для общеобразовательной школы, созданного на основе концепции развивающего образования Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Отмечается, что данный курс стал первой попыткой создания программы обучения литературе с первого по выпускной классы, что требовало решения сложной проблемы перехода практики развивающего образования из начальной школы в среднюю. Новаторство замысла состояло и в том, что предмет «литература» рассматривался как составляющая предметной области «Искусство», а не «Филология». Задача курса — воспитание культурного читателя, способного вступать в опосредованный текстом диалог с автором. В основу обучения положено отношение «автор—художественный текст—читатель» (М. Бахтин). Показано, что большое значение для воспитания культурного читателя имеет литературно-творческий (авторский) опыт ребенка. Обучение осуществляется путем освоения и смены позиций автора, читателя, критика и теоретика, причем на разных этапах обучения эти позиции играют разную роль в литературном развитии школьника. Главные линии обучения — «Читательская практика и детское творчество» и «История мировой литературы».

**Ключевые слова:** развивающее образование, эстетический цикл, преподавание литературы, младшие школьники, позиционное обучение, позиция автора, позиция читателя, Бахтин.

---

**Для цитаты:** Новлянская З.Н. «Сотворчество понимающих». О курсе Литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 71—80.  
DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407>

## Co-Creation of Understanding. On a Literature Course in the Developmental Education System

**Zinaida N. Novlianskaya**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)



The article describes the theoretical grounds and structure of a literature course as a part of aesthetic education at school, based on the concept of developmental learning by D.B. Elkonin and V.V. Davydov. This course became a first attempt to create a program from the first to the final year at school, which required finding a solution to a complicated problem of transferring the practice of developmental learning from primary to secondary school. The conception was innovative in that it considered literature as a part of Arts rather than Philology. The purpose of the course is to educate a cultured reader who would be able to engage in a text-mediated dialogue with an author. The course is based on the 'author – literary text – reader' relation (M. Bakhtin). It is shown that a child's experience of creative work in literature (as the author) is essential for fostering the cultured reader. Learning happens through acquiring and interchanging the positions of the author, reader, critic and theorist, and furthermore, on different educational stages these positions play different roles in literature development of schoolchildren. The main educational paths are: "Readers' practice and creative work of children" and "History of the world literature".

**Keywords:** developmental learning, aesthetic education, teaching literature, primary school children, position-based education, author's position, reader's position, Bakhtin.

**For citation:** Novlianskaya Z.N. Co-Creation of Understanding. On a Literature Course in the Developmental Education System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 71—80. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250407> (In Russ.)

### Общие положения

Система развивающего образования Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова широко известна тем, что направлена на развитие у школьников теоретического мышления и первоначально разрабатывалась главным образом на материале обучения математике и русскому языку.

Но в лаборатории психологии младшего школьника нашего института, руководимой В.В. Давыдовым, создавались также экспериментальные программы преподавания предметов эстетического цикла, в которых идеи развивающего обучения гибко сочетались с духовно-практическим характером этих дисциплин: преподавание музыки (разработки Л.В. Виноградова) и изобразительного искусства (программа Ю.А. Полуянова). К этому направлению принадлежит и наше с Г.Н. Кудиной исследование, начатое на рубеже 1979—80-х годов, целью которого было создание предмета «Литература» для школ системы развивающего обучения [4; 5; 7]. Нашей задачей стала разработка концепту-

альных основ принципиально нового курса литературы, определение содержания этой дисциплины и создание адекватной новому содержанию методики преподавания. Это была первая попытка построения целостного курса, охватывающего обучение с первого по выпускной классы. В.В. Давыдов, глубоко понимавший важность и сложность проблемы перехода системы развивающего обучения из начальной в среднюю школу, сразу поддержал наш замысел.

Новаторство замысла состояло еще и в том, что литературу в школе мы трактовали как предмет эстетического цикла, включали ее не в предметную область «филология», а в предметную область «искусство», что и было отражено в названии курса. По нашему убеждению, задача предмета «литература» в школе — воспитание хорошего читателя, а не подготовка выпускника к научно-исследовательской деятельности литературоведа.

Начало исследования совпало со временем, когда в педагогическом сообществе вокруг преподавания литературы развернулась

острая полемика. Многочисленные дискуссии сделали очевидным все несовершенство «школьного» обращения с произведениями искусства слова, несостоятельность традиционной методики, которая навязывала растущему читателю готовые, однозначные и крайне идеологизированные трактовки художественных произведений. Преподавание чтения в начальной школе, которое тогда носило название «объяснительного», прямо нарушало основные законы искусства неадекватным обращением с художественным текстом. Обучение состояло, кроме овладения техникой чтения, в основном из пересказов (пересказывались даже стихотворения!) и составления планов этих пересказов. Кроме того, художественные произведения использовались как иллюстративный материал для обсуждения нравственных проблем.

Разрабатывая принципы курса «Литература как предмет эстетического цикла», мы исходили из того, что любое художественное произведение следует рассматривать как эстетическое явление, и такому отношению к художественному тексту надо учить детей с первых шагов в школе. Предмет «Чтение» уже в начальной школе предполагалось преобразовать в предмет «Литература» и наполнить его принципиально иным содержанием.

Младшим классам отводилась роль важнейшего и относительно самостоятельного этапа на пути к конечной цели. А цель была определена как воспитание культурного читателя — эстетически развитого, способного и к самостоятельному пониманию смыслов и оценок автора, и к собственному суждению о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях. Достичь такого результата можно, если основой литературного образования станет литературная деятельность во всей ее полноте; деятельность, в которой возникает и реализуется исходное отношение «автор—художественный текст—читатель», характеризующее и содержание, и условия становления читательской культуры.

Это отношение было сформулировано и глубоко исследовано в работах М.М. Бахтина [1]. Согласно его взглядам, литературное произведение представляет собой «художественную модель мира», внутри которой

всегда присутствуют два «несовпадающих сознания» — героя и автора. Автор, создавая свою модель, занимает позицию «напряженной внеаходимости», когда он одновременно вживается в героя, видит окружающий мир «глазами героя» и сохраняет при этом собственную точку зрения, то есть смотрит на героя «своими глазами», так или иначе оценивает его. Создавая художественное произведение, автор расставляет в тексте свои «вехи» и «указатели», предназначенные для сотворческой работы читателя.

Эстетически развитый читатель тоже совершает двуединый акт. Подобно автору, он вживается в созданный автором мир, непосредственно сопереживает героям. Но в то же время он, занимая позицию внеаходимости, ищет соответствующие авторские «вехи» и «указатели», «сопорождает» с их помощью авторскую оценку и вырабатывает свою точку зрения, свою оценку, сопоставляя ее с авторской. Он строит свою художественную модель мира — адекватную, но не тождественную авторской, *сотворит автору*.

Этот процесс М.М. Бахтин понимал как «сотворчество понимающих» — специфический диалог автора и читателя, опосредуемый художественным текстом. Эстетически неразвитый (наивный) читатель «вживается» в любимшегося ему героя и непосредственно сопереживает ему, но не замечает большинства авторских «вех», неполно, а зачастую и неадекватно понимает созданный автором мир. Он не умеет находить в тексте авторскую точку зрения, а иногда и не подозревает о ее существовании. Художественная картина мира существует для такого читателя не как специально созданная другим человеком, а как существующая «сама по себе»; в этом случае «сотворчества понимающих» не происходит.

Освоение приведенного выше отношения «автор—художественный текст—читатель» требует постоянной практической литературной деятельности не только в позиции читателя, но и в позиции автора. Поэтому наиболее адекватным нашему курсу мы сочли позиционный метод обучения. Причем в деятельности читателя были обозначены две ее позицион-

ные разновидности: читатель-критик (понимание произведения всегда чревато оценкой) и читатель-теоретик (создание и адекватное понимание произведения невозможно без знания законов содержательной художественной формы). Процесс обучения должен представлять собой постоянный переход ученика из одной деятельностной позиции в другую.

Воспитание читателя в нашем курсе обеспечивается двумя линиями обучения. Одна из них — «Читательская практика и детское творчество» — является ведущей в начальной школе и продолжается в основной. На ней происходит овладение позициями автора, читателя-критика и читателя-теоретика.

Другая линия — «История мировой литературы» — в начальной школе носит подготовительный характер и становится ведущей с пятого класса.

Разработав целостную концепцию курса, мы приступили к ее конкретизации и экспериментальной проверке. Для этого было организовано десятилетнее исследование на базе школы № 91 г. Москвы. Занятия в начальной школе вела учитель М.П. Романеева, в средней и старшей школе — учителя О.В. Ионова и Н.Е. Бурштина.

### Начальная школа

Главная цель обучения в начальной школе — поставить учеников в указанные выше позиции и дать им средства работы в каждой из них. Освоение позиций требует не только значительного круга литературного материала, но и особых форм и методов обучения. Кроме подсказанного самим исходным отношением *позиционного метода*, активно использовался и широко применяющийся в системе Эльконина-Давыдова *метод коллективно-распределенной (совместной) деятельности*. Благодаря этому в реальном взаимодействии детей происходит занятие разных позиций, чередование их, переход из одной в другую. Что же представляют собой эти основные позиции и те виды работы, в которых происходит их становление?

#### Позиция читателя.

О работе «чистого» читателя можно говорить только условно, поскольку адекватное

понимание художественного произведения, как уже говорилось, невозможно без оценки (даже непосредственное, «наивное» чтение всегда сопровождается эмоционально-нравственными оценками поступков героев). Следовательно, позиция читателя всегда слита с позицией критика, но ведущую роль может играть то одна, то другая составляющая.

Ведущим видом работы, обеспечивающим становление позиции читателя, становится «акцентное вычитывание»: вычерпывание из текста определенных моментов, существенных для понимания авторских смыслов и оценок. При таком способе работы учитель заранее «назначает» задачу вычитывания, но никогда, однако, не знает ее исчерпывающего решения. Задача на смысл всегда остается открытой, потому что ответ на смысловые вопросы всегда будет индивидуальным и не до конца предсказуемым. Акцентное вычитывание — путь не только к пониманию авторского отношения, но и к осознанию собственных оценок читателя.

Оставаясь на протяжении всего курса основным, этот вид работы приобретает разные формы по мере читательского развития детей. Сначала акцентное вычитывание происходит в форме коллективной классной работы, в процессе которой дети постоянно переходят от чтения текста к его толкованию, интерпретации, пытаются обосновать свое мнение, подтвердить его, «доказать текстом». Это позволяет выявить прочтения, неадекватные авторскому замыслу, и в то же время показать разные варианты индивидуальных прочтений, этому замыслу не противоречащих. Пытаясь найти в тексте обоснование своего мнения, ребенок начинает занимать неразделенную позицию читателя-критика, которая позже осознается. Эта работа, по сути, создает предпосылки для способности создавать развернутое критическое высказывание.

Постепенно коллективные формы работы сменяются формой индивидуального письменного сочинения, в котором ученики, выражая свои читательские мнения, становятся уже не только читателями-критиками, но и авторами-критиками.

Следующий этап акцентного вычитывания — коллективное обсуждение литературно-критических сочинений. В ходе обсуждения читательские мнения корректируются: критики оценивают сочинения одноклассников, помогают уточнить чье-то суждение. Уроки-обсуждения чрезвычайно важны для становления читателя. На них благодаря необходимости повторного обращения к художественному тексту выявляются наиболее трудные для понимания моменты, оценивается допустимое и недопустимое в свободной интерпретации.

#### *Позиция автора.*

Кроме работы автора-критика, которая вырастает из позиции читателя-критика, в нашем курсе существенное место занимают и два других самостоятельных вида авторской работы, соответствующие двум другим видам литературной деятельности — художественной и публицистической.

#### *Позиция автора-художника.*

Широкое включение детского литературного творчества в обучение и его ведущая роль в начальной школе — принципиальная черта курса. Разумеется, перед общеобразовательной школой не стоит задача воспитания писателей-профессионалов. Художественное творчество, как справедливо отмечал Л.С. Выготский [2], необходимо прежде всего для развития воображения, эмоционально-эстетической сферы, для овладения речью как средством выражения внутреннего мира человека.

В нашем случае собственный писательский опыт является важным условием развития культурного читателя. «От маленького писателя — к большому читателю» — так афористично формулировала это условие М.А. Рыбникова [6]. Необходимость «бывания» в авторской позиции подчеркивал и М.М. Бахтин. Действительно, такой опыт обогащает читателя пониманием авторских задач, по-иному высвечивает для него процесс чтения. Кроме того, в каждом авторе в той или иной мере представлен читатель: во-первых, он сам является своим первым читателем, во-вторых, он ориентируется на своего будущего читателя, пытается посмотреть на свое произведение его глазами.

С психологической точки зрения для введения младшего школьника в художественное творчество есть все основания. Во-первых, у него развиты сюжетно-ролевая игра и игродраматизация, в которых содержатся зародышевые формы художественного творчества. В синкретической игровой деятельности «спрятан» прообраз и авторства, и актерского исполнения. Если трансформировать игру, включив в нее зрителя, то ребенок-автор, до этого сочинявший и исполнявший роль «для себя», станет ориентироваться на этого зрителя, а задачи игры начнут меняться на художественно-коммуникативные. Во-вторых, младший школьник еще во многом «первооткрыватель»: ему присуще чувство новизны и удивления по отношению к окружающему миру. Эта «детская свежесть взгляда» роднит его с художником и выступает как еще одна важная предпосылка художественного развития. И, наконец, он очень чувствителен к языку как материалу литературы: у него развито «чувство языка» — ему не безразличны звучание, ритмичность, смысловые оттенки слов.

Но все эти богатые предпосылки в свободном спонтанном творчестве реализуют лишь немногие дети. Для большинства же из них, чтобы из предпосылок «выросли» способности, необходимо руководство взрослого.

Одним из видов работы, важных для становления художественно-творческих способностей, является наблюдение за реальностью, предметами и явлениями окружающей жизни: всматривание, вслушивание, выявление характерных признаков (разглядывание осенних листьев, кочанов капусты, видов из окна и т.п.). Эти впечатления становятся тем материалом, который ребенок преобразует в художественный образ. Подобное наблюдение развивает конкретно-чувственное видение мира, дефицит которого обостряется в наше «компьютерное» время, когда дети много времени проводят в виртуальном мире.

Но для того, чтобы создать художественный образ, необходимо не просто наблюдать, замечать какие-то конкретные неповторимые признаки предмета или явления, необходимо научиться открывать через них в предмете его возможную внутреннюю жизнь,

родственную собственной внутренней жизни. Внимательно всматриваясь в мир, художник как бы постоянно переходит границу «я» и «не я», соединяя области субъективного и объективного через художественный образ, воплощая в нем свое единство с миром.

Наблюдение происходит вначале в форме коллективного творческого этюда под руководством учителя. Дети решают общую задачу: рассматривают предметы и пытаются представить их возможный внутренний мир по характерным внешним признакам. В этой коллективной работе происходит реальное распределение позиций: авторы-художники сочиняют, читатели-критики оценивают создаваемый образ и помогают его совершенствовать. Следующий этап — индивидуальная письменная работа, классное или домашнее сочинение. Завершающий урок — обсуждение детских сочинений, на котором читатели-критики оценивают работу автора-художника. На уроках-обсуждениях ребенок развивается и как автор, и как читатель. Это становится возможным прежде всего потому, что критической оценке подвергается не творение писателя, достигшего высот мастерства, а творческая попытка сверстника, имеющего право на ошибку. К нему можно обратиться с вопросами, сравнить замысел и результат, можно вступить в очный, а не заочный диалог. Другой вид работы основывается на наблюдении за художественным текстом. Вычитывание текста открывает детям то, как наблюдает за действительностью художник-профессионал. Художественный текст выступает как некая «вторичная» реальность, уже трансформированная по законам искусства.

#### *Позиция автора-публициста.*

Детская публицистика не имеет свойственного настоящей публицистике широкого общественного звучания, пока еще это — открытие самого себя и друг друга. Уже имеющийся жизненный опыт ставит перед ребенком довольно серьезные проблемы, поэтому такая работа позволяет развить важное для публициста качество — умение искать решение проблемы, занимать и выражать собственную позицию по тому или иному вопросу. Публицистика помогает детям выработать собственное мнение

о явлениях окружающей действительности, осознать его и углубить, пробуждает интерес к внутреннему миру сверстников, к мнению и точке зрения другого.

Обсуждение детских публицистических сочинений строится особым образом. Если при обсуждении художественных работ основная задача — создание и понимание содержательной художественной формы, то цель обсуждений сочинений публицистического характера — сопоставление различных мнений, разных точек зрения на одну и ту же проблему. Такие уроки имеют явную воспитательную доминанту и направлены на становление мировоззрения, а задачи языкового воплощения в ходе обсуждения встают лишь постольку, поскольку автор и его читатель не могут достигнуть взаимопонимания.

#### *Позиция теоретика.*

Главная задача теоретической работы детей — открытие закона художественной формы и способов создания художественного образа. Литературоведческие понятия, которые открывают дети в коллективном исследовании, должны стать средствами, которые обеспечивают успешность их действий в авторской и читательской позициях. Необходимость теоретических понятий для практики не означает, что теоретические знания могут вводиться хаотично, по принципу «путности». Они должны стать теоретическим «стержнем» курса. В этом — принципиальное отличие от традиционной школьной практики, где знания теории слабо связаны с практической работой ученика.

Чтобы теоретическое знание имело смысл для ребенка и сразу становилось средством его практической работы, оно должно вводиться особым методом: не сообщаться в готовом виде, а открываться и осваиваться самими детьми в их читательской и авторской практике. Учитель ставит перед детьми конкретную творческую задачу и задает направление движения к ее решению. Подчеркнем, что только направление и может задать учитель, так как если это действительно творческая задача, то она не может иметь одного-единственного решения (особенно в области искусства), и каждый раз решается разными

детьми по-своему. Когда решение этой задачи невозможно без теоретических знаний, тогда они и вводятся. Введение теоретических понятий начинается со второго класса, так как главная задача обучения первоклассников — пропедевтическая, т.е. подготовка детей к работе в позициях читателя и автора. Понятие «точка зрения» является теоретическим стержнем второго года обучения. Представление о точке зрения основывается на допущении самой возможности видеть один и тот же предмет по-разному. Главное затруднение детей состоит в том, что они не подозревают о существовании какой-либо другой точки зрения, кроме собственной. Поэтому открытие понятия начинается с ситуации столкновения точек зрения, достаточно далеких друг от друга. Например, с различий во взгляде на мир человека и животного — героя литературного произведения.

Практическое освоение понятия «точка зрения» остается важнейшей задачей для всех последующих лет обучения. Эта длительная и напряженная работа требует от ребенка, в частности, осознания целого мира эмоций, которые скрыты и в нем самом, и в произведениях искусства.

Дело в том, что в жизни младшие школьники переживают разные эмоциональные состояния: они удивляются и боятся, любят и капризничают, им известно чувство восхищения и отвращения. Но, как правило, дети не подозревают о богатстве собственного эмоционального мира, плохо его осознают и не умеют передавать словами (нередко от них можно услышать о существовании всего трех настроений — «хорошего», «плохого» и «нормального», или «среднего»).

Осознания эмоций требует не только жизнь ребенка, но и искусство. Без этого невозможно ни полноценное эстетическое переживание, ни понимание автора, ни обмен с другими людьми собственными впечатлениями о художественном произведении. Невозможно и продвижение в обучении другим предметам эстетического цикла. Поэтому во втором классе дети вместе с учителем создают в процессе общения и работы с художественными текстами «словарь настроений»

(идея В.Г. Ражникова), куда входят самые различные слова-настроения: «таинственное», «торжественное», «хващливое», «не-терпеливое» и пр.

В 3-м и 4-м классах вводится понятие содержательной художественной формы. Третьеклассники работают со структурой постепенно усложняющихся малых жанров народного творчества (считалка, потешка, скороговорка, загадка, небылица, побасенка).

Малые жанры позволяют изучать структуру произведения целостно, в них можно четко выделить задачу жанра. А ведущую роль в решении этой задачи играют такие уровни художественной формы, которые в более сложных жанрах уходят на задний план, становятся служебными. Ведущими уровнями, например, являются ритмический рисунок — в считалке, звуковой рисунок — в скороговорке, метафора и сравнение — в загадке и т.д.

Изучение малых жанров позволяет ребенку в собственной работе открыть закон художественной формы: один и тот же уровень в произведении выступает как форма для вышележащих и как содержание для нижележащих уровней. Движение «сквозь жанры» продолжается в 4-м классе: дети открывают законы построения протяжной песни, народной сказки и народной драмы. Овладение такими сложными жанрами фольклора готовит их к работе с разными жанрами авторской литературы. Программа последнего года начальной школы, по сути дела, является пропедевтикой введения понятия о трех родах художественной литературы.

Достаточно раннее введение понятия родового деления литературы имеет ключевое значение для становления читателя, поскольку ориентация на родовые черты произведения — необходимая установка для понимания авторской позиции. Если читатель приступает к чтению лирического произведения, он должен сосредоточиться на «вычитывании» переживаний, мыслей и чувств особого лирического героя и следить за развитием, изменением его эмоционального состояния. Если же текст эпический, читателю нужно не просто следить за развитием сюжета, а воспринимать сюжет как средство раскрытия внутреннего мира героя в



оценке рассказчика. В драматическом тексте читатель решает задачи, сходные с теми, что возникают при чтении эпоса, но в драме отсутствует рассказчик; поэтому понимание оценок автора по сравнению с эпосом осложнено.

Таким образом, теоретические знания обеспечивают необходимыми средствами практическую работу в позициях автора и читателя-критика. Другая линия обучения, названная нами «История мировой литературы», носит в начальной школе предварительный характер. Дети знакомятся с отдельными литературными произведениями, сюжетами, героями, созданными в разные эпохи и в разных странах. Такое знакомство готовит их к присвоению богатства мировой культуры, приучает к чтению и слушанию звучащих «по-старинному», необычных для современного ребенка текстов.

Обучение в начальных классах, предлагаемое нашим курсом, существенно расширяет возрастные возможности младших школьников и создает базу для перехода к серьезному изучению литературы в основной школе.

### Средняя школа

В основной школе обучение на линии «Читательская практика и детское творчество» продолжает начатую в начальной школе работу по освоению позиций автора, читателя-критика и теоретика. Ученики работают в основном с традиционно изучающимися в средних классах текстами.

Эта линия обучения обеспечивает преемственность перехода из начальной в основную школу. Она позволяет детям в привычных для них формах наращивать свои достижения, осваивать то, что не до конца освоено (например, понятие родового деления литературы). Благодаря этому сохраняется высокая мотивация учения. В позиции читателя продолжается работа по акцентному вычитыванию текста и завершается переход от коллективных устных форм работы к индивидуальным письменным сочинениям.

Сначала такие сочинения задаются после изучения текста в классе. Но постепенно начинают преобладать предваряющие сочинения. Работа ученика над сочинением, совершаемая до коллективного изучения про-

изведения, формирует самостоятельного читателя, создающего собственную трактовку текста. В этом существенное отличие нашего подхода от традиционного, ориентирующего учеников на запоминание готовой трактовки и воспроизведение «чужой», единственно правильной интерпретации.

В позиции автора продвижение учащихся по творческой линии обучения предполагает: а) овладение формами развернутого литературно-критического высказывания; б) самостоятельное публицистическое творчество, которое развивается в направлении от тем личного звучания к темам общественно значимым; в) художественное творчество, которое становится все более самостоятельным и не требует уже предваряющей коллективной проработки задания, как это было в начальной школе.

В позиции теоретика продолжается освоение понятий теории литературы. Особую роль играет при этом понятие «род литературы» как необходимая установка для формирования культуры читателя. Это понятие углубляется путем дальнейших теоретических «открытий» (например, лироэпических жанров).

Таким образом, линия «Читательская практика и детское литературное творчество» продолжает свое развитие в основной школе. Но при всей ее важности она теряет свое ведущее значение. На первый план выступает теперь другая линия обучения — «История мировой литературы». Она предполагает изучение художественных произведений на историко-литературной основе в хронологической последовательности и в соответствии с государственным стандартом общего образования, построен на концертрическом принципе.

*Первый концерт* охватывает обучение в 5—9-х классах. В позиции «читатель» обучение на исторической линии начинается со знакомства в пятом классе с литературными памятниками эпохи мифологического сознания: изучаются художественные тексты, созданные в Древнем Египте, Шумере, Вавилоне, Древней Греции, а также фрагменты отдельных книг Ветхого Завета. В шестом классе ученики изучают фольклор и литературу Средневековья, знакомятся с Новым Заветом. Вниманию семиклассников предлагаются литературные

памятники эпохи Возрождения и XVII—XVIII веков. В восьмом классе изучается литература XIX века, а в девятом — XX века.

Процесс исторического развития литературы разворачивается перед учениками, с одной стороны, как рождение, созревание, отмирание определенных содержаний и форм, связанных с культурно-историческим контекстом. С другой — как бесконечный ценностный поиск человечества, как попытки представить идеальный образ человека, ответить на вечные «смысловые» вопросы человеческого существования.

Для освоения материала, предлагаемого исторической линией обучения, необходимо вписать произведения, созданные в далеких, чуждых детям культурах, в круг их возрастных интересов, в круг привычного чтения. Это требует постепенного введения лекционно-семинарской работы, в которой сочетались бы информационные моменты и самостоятельная работа учеников с текстами. «Связь времен» помогает осуществить и самостоятельная работа самих детей в позиции автора: сочинение инсценировок, стилизаций, пародий, а также сочинения, ставящие проблемы соотношения исторического материала и современности. За время обучения в основной школе теоретические понятия, введенные в начальной школе, окончательно осваиваются. Они становятся средствами работы с любыми художественными произведениями, независимо от времени и места их создания. Кроме того, открываются новые литературоведческие понятия (новые жанры, литературные направления), которые осваиваются в процессе литературной практики.

### Старшая школа

Второй концентр курса литературы, построенный на основе историко-литературного принципа, разворачивается в 10—11 классах. В этот период учащиеся совершают новый круг прочтения произведений мировой литературы от древности до наших дней. С некоторыми литературными произведениями — шедеврами мировой литературы — старшеклассники встречаются повторно для более глубокого изучения и понимания (например, «Гамлет» У. Шекспира, «Фауст» И.-В. Гете).

Эти произведения перешагнули временные рамки, перешли границы искусства. Они превратились в особые культурные символы, вторгаясь в область философии и самых широких мировоззренческих проблем, отвечающих возрастным интересам юности.

На последнем этапе обучения читательская деятельность учеников достигает полной самостоятельности. Они готовы к созданию индивидуальных читательских «партитур» изучаемого произведения. Это позволяет вводить и более сложные темы сочинений исследовательского характера (например, «Образ рассказчика в романе А.С. Пушкина "Евгений Онегин"», «Образ Печорина и проблема идеального героя в творчестве М.Ю. Лермонтова»).

Учитель становится теперь равноправным участником обсуждения того или иного произведения, таким же заинтересованным читателем, как и его ученики, только обладающим большим культурным кругозором и опытом, а значит, и большей доказательностью, убедительностью своих критических суждений.

Так выглядит в общих чертах созданный нами курс «Литература как предмет эстетического цикла». Последовательное воплощение всех его частей в экспериментальном обучении показало, что в общеобразовательной школе при определенных психолого-педагогических условиях можно добиться качественного уровня литературного развития большинства учащихся. В процессе исследования были собраны уникальные по ценности материалы: коллекция детских творческих работ за все годы обучения (художественные, публицистические, литературно-критические), данные систематически проводимых диагностических обследований литературного развития учеников экспериментального и контрольного классов, анкеты, отражающие отношение учеников к новому курсу литературы [7].

На основе полученного в десятилетнем эксперименте материала нами было создано полное учебно-методическое оснащение курса. На протяжении 90-х годов были подготовлены полная программа курса, учебно-методические комплекты для всех младших классов и для 5-8 классов основной школы. Многие из этих комплектов неоднократно

переиздавались. В настоящее время учебники и методические пособия для начальной школы выпускаются издательством «Промсвещение».

За прошедшие годы учителями развивающего обучения, работающими в различных регионах страны, был накоплен определенный опыт преподавания нашего курса в на-

чальных и средних классах. Этот опыт убеждает, что результаты нашего исследования, воплощенные в программе и комплектах учебных пособий, позволяют коренным образом перестроить преподавание литературы в общеобразовательной школе и получить качественно иные результаты литературного развития школьников.

### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 422 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 502 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1966. 541 с.
4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 48—52.

### References

1. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [The Aesthetics of Verbal Creation]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 422 p. (In Russ).
2. Vygotsky L.S. Sbranie sochineniy v 6 t. T. 2. [Collected works: in 6 vol. Vol. 2.]. Moscow: Pedagogika, 1982. 502 p. (In Russ).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivaiuscheho obucheniya [Developmental learning theory]. Moscow: Intor, 1966. 541 p. (In Russ).
4. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye printsipy i . experimentalnogo kursa "Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla" [Basic principles and methods of the experimental course "Literature as a subject of the aesthetic cycle"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996, no. 4, pp. 48—52. (In Russ).
5. Novlyanskaya Z.N., Kudina G.N. Osnovnye printsipy i metody experimentalnogo kursa "Literatura

5. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» (для средней школы) // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 40—44.
6. Рыбникова М.А. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. 248 с.
7. Экспериментальный курс Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» [Электронный ресурс] // Сайт Психологического института РАО. URL: <http://www.pirao.ru/science/projects/> и <http://www.pirao.ru/science/projects/literature-> (дата обращения: 17.08.2020г.).

5. как predmet esteticheskogo tsikla" (dlya sredney shkoly) [Basic principles and methods of the experimental course "Literature as a subject of the aesthetic cycle" (for secondary school)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997, no. 1, pp. 40—44. (In Russ).
6. Rybnikova M.A. Izbrannie sochineniya [Selected Works]. Moscow: Pedagogika, 1985. 248 p. (In Russ).
7. Experimentalniy kurs G.N. Kudinoiy i Z.N. Novlyanskoiy "Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla" [Experimental course by G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya "Literature as a subject of the aesthetic cycle"]. *Site of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education*. URL: <http://www.pirao.ru/science/projects/> and <http://www.pirao.ru/science/projects/literature-> (Accessed 17.08.2020).

### Информация об авторах

Новлянская Зинаида Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской Академии образования (ФГБНУ ПИРАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)

### Information about the authors

Zinaida N. Novlyanskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>, e-mail: [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)

Получена 09.07.2020

Принята в печать 05.08.2020

Received 09.07.2020

Accepted 05.08.2020

---

## ВОСПОМИНАНИЯ О В.В. ДАВЫДОВЕ

### REMEMBERING V.V. DAVYDOV

---

# К 90-летию со дня рождения В.В. Давыдова

**Веджетти М.С.**

Университет Сапиенцы, г. Рим, Италия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-7650>,

e-mail: [serena.veggetti@uniroma1.it](mailto:serena.veggetti@uniroma1.it); [serena.veggetti@gmail.com](mailto:serena.veggetti@gmail.com)

Представлено авторское понимание основ психолого-дидактической теории выдающегося русского психолога В.В. Давыдова, роли этой теории в обосновании путей развития образовательных систем. Описано своеобразие первых встреч В.В. Давыдова с итальянскими коллегами. Обсуждаются методологические основания концепции учебной деятельности В.В. Давыдова, распространение ключевых идей этой концепции в Италии. Рассматриваются эффект сотрудничества между Психологическим институтом РАО, возглавляемым В.В. Давыдовым, и Университетом Сапиенцы в Италии, а также дальнейшее расширение этого сотрудничества на основе междууниверситетских образовательных программ Университета Сапиенцы и Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Ключевые слова:** теория развивающего обучения, культурно-историческая психология, деятельностный подход, междууниверситетское сотрудничество, обязательное образование, новый вид школьного учения/обучения, совместная, коллективная деятельность.

---

**Для цитаты:** Веджетти М.С. К 90-летию со дня рождения В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 81—88. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250408>

# On the 90<sup>th</sup> Anniversary of V.V. DavydoV's Birth

**Serena M. Veggetti**

Sapienza University of Rome, Italy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-7650>,

e-mail: [serena.veggetti@uniroma1.it](mailto:serena.veggetti@uniroma1.it); [serena.veggetti@gmail.com](mailto:serena.veggetti@gmail.com)

The present study aims to stress the meaning of the psychodidactical conception of the outstanding Russian psychologist V.V. DavydoV through the analysis of

the 5 following points, enumerated hereby. An account is given about the first encounters among Davydov and the Italian colleagues and the further development of the forms of present-day joint university programmes. 1. Methodological references of the Davydov's didactical conception. 2. Presence and dissemination of the upper referred conception in Italy. 3. About the cooperation among the Institute of Psychology of the Russian Academy of Education and the Sapienza University until the present. 4. The conception of Davydov at MSUPE and a new school in Russia. 5. A school for the creation of projects as a school for future.

**Keywords:** theory of developmental learning, cultural historical psychology, activity theory approach, basic instruction, new type of school-instruction based on teaching/learning, inter-university cooperation.

**For citation:** Veggetti M.S. On the 90<sup>th</sup> Anniversary of V.V. Davydov's Birth. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 81—88. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250408> (In Russ.)

### **1. Методологические основы теории учебной деятельности В.В. Давыдова**

Всем, кто знаком с трудами в области культурно-исторической психологии и теории деятельности, хорошо известно, что В.В. Давыдов углубленно работал над созданием теории учебной деятельности, опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева [9]. Однако В.В. Давыдов считал себя также последователем научной школы Л.С. Выготского. Идеи этих ученых широко представлены в научных взглядах В.В. Давыдова. Будучи иностранным стажером на кафедре общей психологии у А.Н. Леонтьева в МГУ, я имела возможность познакомиться впервые с В.В. Давыдовым. Так случилось, что представил меня Василию Васильевичу А.Н. Леонтьев. В то время я еще не возглавляла кафедру общей психологии на филологическом факультете в Университете Сапиенцы в Риме. Тогда я занималась изучением теории Л.С. Выготского и встречалась с А.Н. Леонтьевым, чтобы обменяться мнениями и обсудить возможные вопросы в понимании идей культурно-исторической психологии. Работая преподавателем в маленьком университете города Сиены, я сотрудничала с известным издателем из Флоренции Ренато Джунти, которого часто сопровождала в Москву, где в Московском Университете он вел беседы с А.Р. Лурией и другими психологами Московской школы.

Ренато Джунти возглавлял старинное издательство под названием «Джунтине» и был первым, кто публиковал в Италии тексты по психологии. Книга Л.С. Выготского «Мышление и речь» [3; 25], изданная в Италии в переводе с американского издания, вышла на итальянском языке именно у Джунти. Помню, как сама рассказывала В.В. Давыдову о том, что издатель попросил меня прочитать английскую версию работы Л.С. Выготского и сопоставить ее с русским текстом, опубликованным в 1956 году в Москве [4, с. 39—386]. Спустя несколько месяцев я пришла к выводу, что найти соответствие между обоими вариантами невозможно, хотя концептуальные положения в целом были сохранены. Кончилось тем, что издатель попросил меня перевести 7 главу с русского языка, а затем включил этот перевод в итальянское издание. Получилось в итоге, что данная глава оказалась по объему больше, чем целый текст в переводе с английского, но в ней мне удалось сохранить основные идеи и своеобразный стиль текста Л.С. Выготского.

### **2. Распространение давидовской концепции в Италии**

Встречи В.В. Давыдова с итальянскими коллегами всегда были яркими и успешными, где бы они ни состоялись — с юга до севера, от Милана до Неаполя. Неслучайно поэтому Ренато

Джунти принял решение о публикации основной работы В.В. Давыдова «*Виды обобщения в обучении*» [5]. Книга вышла в Италии в 1979 году с предисловием известного уже в то время педагога Альдо Визалберги [24], основателя базовой программы по воспитательным наукам в Университете Сапиенцы. Альдо Визалберги — экспериментальный педагог, он высоко ценил работы В.В. Давыдова, уже на первой встрече пригласил его стать членом редакции журнала «Школа и Город», который рассчитан на преподавателей, воспитателей и всех работников школы и воспитательных учреждений.

Появление и распространение книги открыло путь к следующим приглашениям В.В. Давыдова в Италию, которую он посетил несколько раз. Визиты В.В. Давыдова финансировал Национальный комитет Италии в области научных исследований. В рамках подготовленного мной проекта были организованы последующие визиты В.В. Давыдова в главные университеты страны — в городах

Неаполе, Милане, Риме и Сиэне, где широко обсуждались идеи Московской психологической школы. Доклады и выступления В.В. Давыдова всегда вызывали огромный интерес, а тексты его выступлений публиковались на итальянском языке. Приятно вспоминать, что В.В. Давыдову особенно понравился город Неаполь и, конечно, Везувий, а также римский Колизей, где он захотел сфотографироваться на память (см. фото). В Риме при его участии состоялась сессия международного общества Искар (тогда именуемого ИСКРАТ)<sup>1</sup>.

Василий Васильевич глубоко понимал гегелевскую теорию и немецкую философию в целом. И в этом отношении он был близок к Л.С. Выготскому. Считаю, что фундаментальные основы его концепции складывались на пересечении знания теоретической философии и работ раннего Выготского. Неслучайно именно В.В. Давыдову принадлежала инициатива переиздать в 1991 году раннюю и до тех пор мало распространенную работу Л.С. Вы-



Рис. В.В. Давыдов и Везувий

<sup>1</sup> Общество ISCRAT (International Association for Cultural Research on Activity Theory) было основано по инициативе группы психологов из разных стран, в основном из Западного Берлина. Группу возглавил профессор педагогики Берлинского Hochschule der Kuenste Г. Рюкрим. Главная цель – способствовать развитию сотрудничества между советскими учеными и коллегами с Запада. Сегодня такое общество существует и имеет эффективное сотрудничество с МГППУ (Московский государственный психолого-педагогический университет), прежде всего, с профессором В.В. Рубцовым, который был ректором, а теперь является президентом данного университета.



готского «Педагогическая психология». Тогда это было второе издание после 1926 года, так как данная работа больше не издавалась [2]. Публикация этого труда Л.С. Выготского готовилась и на итальянском языке, под моей редакцией и с моими комментариями.

И тогда, и сегодня эта работа кажется мне принципиальной для подготовки молодых воспитателей, поэтому она является в настоящее время базовой при обучении в Университете Сапиенцы. В этой книге, которую сам Выготский посвятил работникам школы, автор, ссылаясь в том числе на идеи педагога Блонского [1], пишет, что единственно возможный способ обучения основан прежде всего на желании самого ребенка и воспитанника, поскольку обучение происходит только тогда, когда событие, связанное с обучением, становится значимым для него самого. «... С научной точки зрения, — писал Выготский, — нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому...» [2, с. 51]. Ибо «... единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма» [2, с. 51]. Социальный опыт ребенка, согласно Выготскому, — это основной фактор, порождающий изменения, которые происходят благодаря воспитанию. Из этого следует важное утверждение о том, что всякое изменение в человеке, обусловленное воспитанием, имеет не индивидуальный, а социальный характер, всегда относящийся к коллективу [2, с. 366]. Особая роль коллектива в процессах обучения и воспитания подчеркивалась Л.С. Выготским во многих его работах, хотя основное внимание в теоретическом обосновании содержания обучения уделялось им историческому характеру человеческого опыта.

В.В. Давыдов, ссылаясь на Л.С. Выготского, также полагал, что совместные, коллективно-распределенные формы деятельности определяют процессы развития в общении и обучении. В своей последней книге именно коллективный характер деятельности он рассматривал как одну из основных нерешенных проблем теории деятельности: «**Вторая**, во многом еще нерешенная **проблема** теории де-

ятельности, — писал В.В. Давыдов, — затрагивает соотношение непосредственной коллективной и индивидуальной деятельности, соотношение коллективного и индивидуального субъектов» [6, с. 26] (выделено В.В. Давыдовым). В этой связи он подчеркивал, что многие сторонники теории деятельности «признают наличие процесса интериоризации, т.е. процесса становления индивидуальной деятельности на основе коллективной» и что выделяют сходство в структурах обеих форм. Однако отмечал, что исследователи не обращают внимание на их различие.

В.В. Давыдов, обсуждая проблемы совместности в обучении, нередко упоминал работы В.В. Рубцова [10] как одного из тех, кто теоретически рассматривает данный вопрос. В сотрудничестве с В.В. Рубцовым им были опубликованы результаты эмпирических исследований по данной теме. В теоретическом обосновании совместности В.В. Давыдов [6] ссылался также на работы философа Э.В. Ильенкова [8]. Согласно последнему, коллективность связывается с личностью: последняя обнаруживает себя в событиях, связанных с отношениями человека к человеку и к самому себе. С его точки зрения, как для дидактики, так и для воспитания это важное положение требует специального осмысления. Когда «индивид в своих действиях и в продукте своих действий производит результат... всех других индивидов волнующий, всех других касающийся, всем другим близкий и понятный», тогда личность, как утверждает В.В. Давыдов, ссылаясь на Э.В. Ильенкова, «рождается на переднем крае возникновения всеобщей культуры» [6, с. 46]. В данном случае личность свободна, потому что сумела преодолеть существующие препятствия. «Личностью обладает творческий (“свободно”) и талантливо действующий человек, создающий новые формы общественной жизни» [6, с. 47].

### **3. Начало сотрудничества между Психологическим институтом РАО, возглавляемым В.В. Давыдовым, и Университетом Сапиенцы**

Василий Васильевич Давыдов предложил новое определение учения, рассматривал его как **всеобщую форму человеческой жизни**,

утверждая, что человеческая жизнь в ее существенных измерениях является результатом процесса обучения. В своей работе «Теория развивающего обучения» он предложил понимание теоретического мышления [5; 6; 7], основанное на диалектической логике. Более того, в отличие от Пиаже [18], В.В. Давыдов не рассматривал формально-логические операции в качестве основы развития личности ребенка.

В течение длительного времени совместно с русским философом и логиком Э.В. Ильенковым он работал над проблемой теоретического мышления. В.В. Давыдов полагал, что теоретическое мышление в анализе любого явления раскрывает сам процесс происхождения явления. Причем такой анализ опирается на акт особого содержательного обобщения. Основы теоретического мышления, по мысли В.В. Давыдова, не формируются у детей в условиях традиционной школы. Здесь требуется особо организованная форма обучения — специфическая учебная деятельность, основанная на сотрудничестве детей и взрослых.

Во время своего визита в Италию он беседовал об этом с директором первого Психологического института, основанного при Университете Сапиенцы, врачом и психологом Ладзари [22]. В то время он был президентом Вычислительного центра Сапиенцы и являлся крупным экспертом по статистике в области психологических исследований. Профессор Ладзари особенно интересовался когнитивными процессами, специфическими для научных знаний и определяющими, с его точки зрения, успешность обучения учеников и студентов. В результате этой встречи появился проект сравнительного совместного исследования особенностей теоретического мышления, нашлось необходимое финансирование. Так началось творческое сотрудничество между В.В. Давыдовым, тогда уже вице-президентом РАО в Москве, и его римскими коллегами — педагогами, психологами, со мной, в целом — с факультетом философии Сапиенцы.

В основу проекта были положены принципы теоретического мышления и его структуры, предложенные В.В. Давыдовым. Согласно его взглядам, теоретическое мышление опирается на выполнение особых действий. Среди них он выделял **содержательный**

**анализ, планирование**, состоящее в выявлении человеком взаимосвязей и компонентов определенного явления, и, наконец, **рефлексиию**. Эти мысленные действия составляют целостную трехступенчатую систему: **анализ** — на первой ступени, **планирование** — на второй и **рефлексия** — на третьей ступени. Последняя имеет принципиальное значение для школьного обучения. Подобный мыслительный процесс является, как известно, стратегическим мышлением, описанным Дж. Брунером в 1956 году [14]. Такой процесс определяется в психологической литературе последнего десятилетия как «надзнанийный» или мета-когнитивный (*meta-cognitive*).

#### **4. Теория учебной деятельности В.В. Давыдова, МГППУ и новая школа в России**

Согласно В.В. Давыдову [6], продуктивное школьное обучение должно быть «развивающим», то есть ориентироваться на развитие целостной личности, подобно тому, как это утверждали Л.С. Выготский и Мария Монтессори [17]. Основываясь на данных эмпирических наблюдений, Давыдов полагал, что для того, чтобы достичь такой цели, учебная деятельность должна опираться на процессы совместного исследования, специально организованного в школе. Только в этом случае она обогащается новыми действиями, которые порождают мотивацию самих учащихся, и ставит для них новые цели обучения.

Важно подчеркнуть, что такие процессы, подобно тому, что происходит в любой человеческой деятельности на macrosocialном плане, имеют место в ситуации общения и кооперации. Поэтому сотрудничество в малых группах в школе становится, согласно выражению Давыдова, «инкубатором» теоретического мышления. Если мы вслед за Давыдовым [6] рассмотрим компоненты теоретического мышления, то заметим, что образующие его процессы высшего порядка не только выявляют «клеточку», существенное содержание объекта или явления, но характеризуют стратегический путь для данного достижения — возможность ориентации посредством рефлексии, ориентации в системе межличностных отношений, взаимо-

действий и общении. В этом обстоятельстве заключается закон развивающего обучения, и на это положение в текстах В.В. Давыдова есть много ссылок (напр., [6, с. 384]).

Можно считать принципиальным результатом развития концепции В.В. Давыдова тот факт, что он вновь обратил внимание на значение для развития в обучении социального опыта, конкретно — на роль самой формы совместной коллективно-распределенной деятельности детей и взрослых, а также самих детей. На новой основе поставил проблему интериоризации—экстериоризации. С этой точки зрения программа магистратуры на кафедре «Культурно-историческая психология детства», открытая в Московском государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ), имеет исключительное значение для формирования и совершенствования профессиональной квалификации преподавателей для новой школы, получившей название «Культурно-историческая» [11]. Для такой школы трансляция в общении и деятельности культурно-значимых образцов становится важной задачей обучения и воспитания.

Помимо недавно открытой в МГППУ программы магистратуры, считаю также значимым результатом нашего взаимодействия, продолжающим традицию российско-итальянского сотрудничества, открытие совместной программы Университета Сапиенцы и МГППУ по Педагогике и воспитательным наукам. Эта программа является на сегодняшний день единственной программой Университета Сапиенцы в гуманитарной сфере, где есть совместные программы по экономике, русскому языку и литературе. Считаю, что такую программу удалось продвинуть за счет межуниверситетского взаимодействия профессоров и доцентов обоих университетов. И здесь я также хочу подчеркнуть, что качественная программа не смогла бы быть сделана, если бы этому не предшествовала история наших тесных, дружеских (российско-итальянских) отношений с В.В. Давыдовым и его ближайшими учениками, распространение основ деятельностной дидактики в Италии, культурно-исторической психологии и теории деятельности.

Важно также отметить роль в нашем сотрудничестве воспитательной практики зна-

менитого украинского педагога и воспитателя Антона Макаренко. Наш коллега Никола Сичилиани Де Кумис, сегодня президент Международной Макаренковской Ассоциации, посвятил много лет именно преподаванию концепции и чтению вместе с нашими студентами и магистрантами *Педагогической Поэмы* [16]. С ними вместе он готовил первую научно-критическую версию данного произведения, до тех пор существующую только в виде очень устаревшего перевода на итальянский язык. По случаю 125-ой годовщины рождения А. Макаренко один наш выпускник, защитивший диплом по идеям Макаренко, инициировал основание единственного «Воспитательного Центра Макаренко», действующего в нашей стране в области Базиликате. Оба ученых являются ярким примером эффективного сочетания профессиональной практики воспитания и новой науки о психологии воспитания, оба подобно тому, как это удалось сделать В.В. Давыдову, способствовали организации тесного сотрудничества в сфере воспитания между Италией и Россией.

### **5. Школа проектирования как школа будущего**

Упомянутый выше блестящий результат применения теории В.В. Давыдова в образовании — не единственный. Проект нового типа школы, опирающейся на идеи деятельностной дидактики, разработан В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом и В.А. Гуружаповым [11; 12], идет эксперимент по оценке применения этого проекта в системе российского образования. Фокусом проекта является развитие детско-взрослых общностей и видов деятельностей, специфических для разных возрастных этапов школьного детства. В.В. Давыдов и В.В. Рубцов провели исследование рефлексии, определяющей процессы мышления в связи с школьными видами деятельности [10]. Этот тип мышления включает самопознание и саморегуляцию в процессе обучения. Причем с возрастом эффекты самопознания и саморегуляции обусловлены формами совместной деятельности как в школе, так и в других учреждениях, где имеет место сотрудничество детей и взрослых. Важные данные в этом направлении получены сотрудни-

цей В.В. Давыдова Г.А. Цукерман [13], а также представлены в работах В.В. Рубцова и его со-трудников [19; 20; 21]. Кроме того, существуют результаты, доказывающие эффективность обучения в форме совместных исследований и получившие подтверждение в нашей стране, в других университетах Европы (см. [22]). В текущем году отмечается 150 лет со дня рождения Марии Монтессори, выдающегося итальянско-го врача и педагога, также придающей большое

значение процессам активных действий детей в обучении и организации исследований в школь-ном обучении. Будем надеяться, что и в услови-ях дистанционной дидактики, востребованной в школах в период коронавируса, также представ-ится возможность применить гениальные идеи В.В. Давыдова и М. Монтессори об обучении на базе исследований. Это можно рассматривать как путь, обозначенный Э.В. Ильенковым, путь, когда «школа должна учить мыслить» [8].

### Литература

1. *Блонский П.П.* Трудовая Школа. М., 1919.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. Краткий Курс. М.: Раб. просвещения, 1926.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.; Л.: Сочекгиз, 1934.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Избранные Психологические Исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. С. 39—386.
5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении / ит. пер. *Aspetti della generalizzazione nell'insegnamento.* Флоренция, Джунти, 1979.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. В 2 т. М.: Педагогика, 1986. En. transl. "Problems of developmental learning". *Soviet education*, Part I: 30/8, 1988, pp. 15—97; Part II: 30/9, 1988, pp. 3—83; Part III: 30/10, 1988, pp. 3—77.
8. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М., Воронеж: НПО «Модек», 1964, 2002.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
10. *Рубцов В.В.* Введение и Заключение к тому под. ред. Давыдова В.В. и Рубцова В.В. «Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе деятельности». Новосибирск, 1995.
11. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4.
12. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Ит. transl. Per una scuola storico/culturale (Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // «Educational, cultural and psychological studies». 2014. № 9. С. 419—439.
13. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Razvitie učebnoj samostajatel'nosti (Development of self-autonomy in instruction). М.: OIRO, 2010. p. 432.
14. *Bruner J.S. et al.* A Study of Thinking. An analysis of Strategies in Utilizing of Information for Thinking and Problem-solving. New York, Wiley, 1956.
15. *Hildebrandt Nilshon M., Rueckriem G.* (eds). Proceedings 1 Internationaler Kongress zur Taetigkeitstheorie Berlin 3—5 Oktober 1986. Vol. I/IV. Berlin, 1988.
16. *Makarenko A.S.* Poema pedagogico / Под ред. N. Siciliani de Cumis. Совместно с F. Craba, A. Hupalo, E. Konovalenko, O. Leskova, E. Mattia, B. Paterno, A. Rybčenko, M. Ugarova и др. студенты курса по Общей Педагогике Сапиенцы. 1992—2009. Rome, l'albatros, 2009.
17. *Montessori M.* Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini (Scientific pedagogy and its application in education of children in Infant houses). Città di Castello, 1909.
18. *Piaget J., Inhelder B.* De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Paris, P.U.F., 1955.
19. *Rubtsov V.V.* Social'no-genetičeskaja psihologija rasvivajuščego obrazovanija: Dejatel'nostnyj podhod // Socio-genetical Psychology of incremental Instruction: the method of activity. Part III, I. M.: MGPPU, 2008. Pp. 210—231.
20. *Rubtsov V.V.* Cultural-Historical Scientific School: Issues that L.S. Vygotsky Brought up // Kul'turno-istoričeskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology, 2016. Vol. 12(3). P. 4—14. DOI:10.17759/chp.2016.120301 (Russ., abstr. in Engl.).
21. *Rubtsov V.V.* Sociogenesis of joint action: Mutual understanding between individuals as a precondition for understanding things, interview by V.T. Kudrjavev // Kul'turno-istoričeskaja Psihologija = Cultural-Historical Psychology. 2018. Vol. 14 (4). P. 106—121.
22. *Veggetti M.S., Lazzari R., Taddei S., Marzi V.* Attività scolastiche e pratiche sociali: risultati sulle forme del pensiero // School activities and social practics: results on the thinking abilities, Scuola e citta, School and town, 30. XI. 2000. P. 483—492.
23. *Veggetti M.S.* Makarenko i Vygotskij: dva velikana v sfere vospitatel'nyh nauk. Makarenko and Vygotsky: two giants in educational sciences. International Ass. A.S. Makarenko, Mezhdunarodnaya Rossijskaya Makarenkovskaya Assozijazija, Proceedings R.G.S.U, Moskva, 2013. P. 46—59.
24. *Visalberghi A.* Представление к ит. изд. Давыдов В.В. Виды Обобщения в обучении. Firenze, Giunti, 1979.
25. *Vygotskij L.S.* Pensiero e linguaggio. Firenze, Universitaria G. Barbera, 1966.

## References

1. Blonskii P.P. Trudovaya Shkola [Labor school]. Moscow, 1919.
2. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology]. Kratkii Kurs. Moscow: Rab. prosveshcheniya, 1926.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Moscow; Leningrad: Sochekgiz, 1934.
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speaking]. Izbrannyye Psikhologicheskie Issledovaniya. Moscow: APN RSFSR, 1956, pp. 39—386.
5. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in teaching]. Aspetti della generalizzazione nell'insegnamento. Florentsiya, Dzhunti, 1979.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: IntOR, 1996.
7. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental learning]. V 2 t. Moscow: Pedagogika, 1986. En. transl. "Problems of developmental learning". Soviet education, Part I: 30/8, 1988, pp. 15—97; Part II: 30/9, 1988, pp. 3—83; Part III: 30/10, 1988, pp. 3—77.
8. Il'enkov Eh.V. Shkola dolzhna uchit' myslit' [School must teach thinking]. Moscow, Voronezh: NPO «ModeK», 1964, 2002.
9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975.
10. Rubtsov V.V. Vvedenie i Zaklyuchenie k tomu pod red. Davydova V.V. i Rubtsova V.V. «Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v protsesse deyatel'nosti». Novosibirsk, 1995.
11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 4.
12. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. It. transl. Per una scuola storico/culturale (Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) ) [Cultural-historical type of school]. *Educational, cultural and psychological studies*, 2014, no. 9, pp. 419—439.
13. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoj samostajatel'nosti [Development of self-autonomy in instruction]. Moscow: OIRO, 2010, p. 432.
14. Bruner J.S. et alii A Study of Thinking. An analysis of Strategies in Utilizing of Information for Thinking and Problem-solving, New York, Wiley, 195.
15. Hildebrandt Nilshon M. & Rueckriem G., eds, Proceedings 1 Internationaler Kongress zur Taetigkeitstheorie Berlin 3—5 Oktober 1986, Berlin 1988, vol. I/IV.
16. Makarenko A.S. Poema pedagogico. Siciliani de Cumis N. (eds.). Students of the course of General Pedagogy 1992-2009, Rome, l'albatros, 2009. (In Ital.).
17. Montessori M. Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini [Scientific pedagogy and its application in education of children in Infant houses]. Città di Castello, 1909. (In Ital.).
18. Piaget J., Inhelder B. De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1955. (In Ital.).
19. Rubtsov V.V. Social'no-geneticheskaja psihologija rasvivajushchego obrazovanija: Dejatel'nostnyj podhod [Socio-genetical Psychology of incremental Instruction: the method of activity]. Moscow. M.G.P.P.U., Part III, I, 2008, pp. 210—231.
20. Rubtsov V.V. Cultural-Historical Scientific School: Issues that L.S. Vygotsky Brought up. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12 (3), pp. 4—14. DOI:10.17759/chp.2016.120301 (Russ.).
21. Rubtsov V.V. Sociogenesis of joint action. Mutual understanding between individuals as a precondition for understanding things, interview by V.T. Kudrjavzev *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 106—121. (In Russ.).
22. Veggetti M.S., Lazzari R., Taddei S., Marzi V. Attività scolastiche e pratiche sociali: risultati sulle forme del pensiero [School activities and social practices: results on the thinking abilities]. *Scuola e città [School and town]*, 30.XI.2000, pp. 48—492.
23. Veggetti M.S. Makarenko i Vygotskij: dva velikana v sfere vospitatel'nyh nauk" [Makarenko and Vygotsky: two giants in educational sciences]. *Mezhdunarodnaya Rossijskaya Makarenkovskaya Assozijazija [International Ass. A.S. Makarenko]* Proceedings R.G.S.U. Moscow, 2013, pp. 46—59.
24. Visalberghi A. Presentation to it. ed. Davydov V.V. Types of generalization in training, Firenze, Giunti, 1979.
25. Vygotskij L.S. Pensiero e linguaggio. Firenze, Universitaria G. Barbera, 1966.

## Информация об авторах

Мария Серена Веджетти, PhD, профессор общей психологии, академик РАО, Университет Сапиенцы, г. Рим, Италия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-7650>, e-mail: [serena.veggetti@uniroma1.it](mailto:serena.veggetti@uniroma1.it); [serena.veggetti@gmail.com](mailto:serena.veggetti@gmail.com)

## Information about the authors

Serena M. Veggetti, Degree in Philosophy, Specialization in Psychology at MGU. Full professor of General Psychology, Chair of Psychopedagogy of Communication, Sapienza University of Rome, Rome, Italy, Academic RAO, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3247-7650>, e-mail: [serena.veggetti@uniroma1.it](mailto:serena.veggetti@uniroma1.it); [serena.veggetti@gmail.com](mailto:serena.veggetti@gmail.com)

Получена 04.08.2020

Принята в печать 20.08.2020

Received 04.08.2020

Accepted 20.08.2020



# Василий Васильевич Давыдов в Нижневартковске: расширение образовательного пространства развивающего образования

**Максимов Л.К.**

МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда»  
(МОУ Лицей № 8 «Олимпия»),  
г. Волгоград, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2911-9836>, e-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)

**Максимова Л.В.**

МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда»  
(МОУ Лицей № 8 «Олимпия»),  
г. Волгоград, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4061-3982>, e-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)

На примере одного из регионов России описывается деятельность выдающегося отечественного психолога и организатора науки В.В. Давыдова в период активного внедрения технологии учебной деятельности в массовую практику российской школы. Показаны интересующие В.В. Давыдова проблемы практической реализации теоретического подхода его научной школы к разработке нового содержания, форм и методов образования. Прикладные направления исследований научной школы В.В. Давыдова, получившие оформление в образовании как система развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, востребованы до настоящего времени. Авторы показывают отношение В.В. Давыдова к региональной методике подготовки учителя для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и обучению в форме учебной деятельности детей коррекционных классов начальной школы. В основу текста положены воспоминания авторов, аудио- и видеозаписи выступления В.В. Давыдова на научно-практическом семинаре, встреч с учителями и учениками г. Нижневартковска и г. Мегиона.

**Ключевые слова:** В.В. Давыдов, содержание обучения, психическое развитие, учебная деятельность, подготовка учителя, организация учебной деятельности в классах коррекции, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова (РО).

---

**Для цитаты:** Максимов Л.К., Максимова Л.В. Василий Васильевич Давыдов в Нижневартковске: расширение образовательного пространства развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 89—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250409>



# Vasily Vasilyevich Davydov in Nizhnevartovsk: Expanding the Educational Space of Developmental Learning

**Leonid K. Maximov**

Lyceum № 8 “Olympia”, Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2911-9836>, e-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)

**Larisa V. Maximova**

Lyceum № 8 “Olympia”, Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4061-3982>, e-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)

Using one of the Russian regions as an example, the article describes the activities of an outstanding Russian psychologist and scientist V.V. Davydov during the period of active introduction of the technology of learning activity into the mass educational practice in Russian schools. We outline the problems V.V. Davydov was interested in, the ones connected with the practical implementation of the theoretical approach of his scientific school to the development of a new content, forms and methods of education. The applied researches of V.V. Davydov’s scientific school which were defined as the system of developmental learning by D.B. Elkonin—V.V. Davydov are still in demand. We describe the attitude of V.V. Davydov to the regional specifics of training teachers for the Elkonin—Davydov developmental learning system and to teaching primary school children with special educational needs within the learning activity framework. The article is based on our recollections, audio and video recordings of V.V. Davydov at a scientific and practical seminar, meetings with teachers and students of Nizhnevartovsk and Megion.

**Keywords:** V.V. Davydov, content of teaching, mental development, learning activity, teacher training, organization of learning activity in corrections classes, Elkonin—Davydov system of developmental learning.

---

**For citation:** Maximov L.K., Maximova L.V. Vasily Vasilyevich Davydov in Nizhnevartovsk: Expanding the Educational Space of Developmental Learning. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 89—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250409> (In Russ.)

В этом тексте описан небольшой, но очень значимый для нас период общения с Василием Васильевичем Давыдовым — три дня апреля месяца 1997 года, которые он провел в городе Нижневартовске Ханты-Мансийского автономного округа (Югра). Совместная работа с В.В. Давыдовым по внедрению экспериментальной программы обучения младших школьников математике (1—3 классы) на

основе психологической теории учебной деятельности в практику работы одной из школ г. Волгограда началась нами еще в 1981 году.

Из Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста были получены образцы учебных тетрадей для учащихся, конспекты уроков для учителей. Первые годы учителями были мы сами: осваивали новое содержание курса математики, способы организации учеб-

ной деятельности младших школьников на различных этапах постановки и решения учебных задач. Регулярно проводили диагностику успешности освоения математических понятий, развития основных компонентов учебной деятельности в различных условиях обучения (традиционное и развивающее).

В сентябре 1985 года Василий Васильевич приехал в Волгоград. Он посетил и проанализировал уроки, проводимые нами в школе № 45. Пообщался с родителями учеников и учителями, которые отметили оригинальность программы и ее положительное влияние на развитие учащихся в области математики. Обсудили специфику работы по внедрению экспериментальной программы по математике в практику работы обычной школы, выделили достижения и трудности, возникающие при ее организации. В качестве особой была отмечена проблема подготовки учителей к работе по новой технологии обучения младших школьников. Проанализировали изменения, внесенные нами в содержание отдельных тем курса математики 1—3 класса, их необходимость и обоснованность.

Начиная с 1987 года по просьбе В.В. Давыдова мы включились в работу по исследовательской программе АПН СССР «Психолого-педагогические основы четырехлетнего начального образования» (научные руководители: д.чл. АПН СССР В.В. Давыдов, чл.-кор. АПН СССР А.М. Пышкало).

Исследования в рамках этой проблемы потребовали включения в опытно-экспериментальную деятельность других образовательных организаций. Ими стали средняя школа № 68 г. Волгограда и Кузьмичевская средняя школа Городищенского района Волгоградской области (сельская школа).

В процессе решения поставленных задач разрабатывалось и апробировалось содержание курса математики 1—4 классов (с учетом и на основе курса математики, разработанного в Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста). По просьбе В.В. Давыдова особое внимание уделялось построению содержания программы по математике для первоклассников-шестилеток. Проектировалось содержание курса математики для 5—6 классов, разрабатывалась

методика подготовки (через курсы повышения квалификации) учителей начальных классов и учителей математики к работе в условиях системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.

Результаты этих исследований были представлены на III Всесоюзной конференции «Психологические основы новых педагогических технологий» (сентябрь 1990 года). К сожалению, Василий Васильевич не смог приехать на конференцию. Проявляя к ней особый интерес, он вносил значимые предложения как в содержание обсуждаемого проблем психологии обучения, так и в итоговое решение конференции. Одним из них стало проектирование психологических исследований по проблемам воспитания школьников различных возрастных групп.

Характерной особенностью девяностых годов прошлого столетия стала активная работа педагогических коллективов школ страны по внедрению в практику школьного образования авторских методик и технологий (Л.В. Занков, С.Н. Лысенкова и др.).

Одним из регионов России, в которых в практику обучения младших школьников в эти годы активно внедрялась технология учебной деятельности (Д.Б. Эльконин—В.В. Давыдов), стал Ханты-Мансийский автономный округ. В городе Нижневартовске в октябре 1991 года на базе школы-гимназии № 15 (директор — И.Ф. Османова) была создана лаборатория «Развивающего обучения младших школьников и младших подростков». Мы были приглашены на работу в эту лабораторию, дали согласие и переехали в этот город.

Сотрудники лаборатории активно работали не только с учителями школы-гимназии № 15, но и с учителями начальных классов других школ городов Нижневартовска, Мегиона, Покачи. Программы РО по математике и русскому языку пожелали осваивать более 50 учителей начальных классов. Специалисты лаборатории обеспечивали подготовку учителей по математике (Л.К. Максимов, Л.В. Максимова), ИЗО (В.А. Гуружапов). Освоение содержания других учебных предметов (русский язык, литература) осуществлялось учителями на семинарах МАРО в Москве.

К 1997 году в школе-гимназии № 15 по системе развивающего обучения с 1 по 5 класс велось обучение математике (В.В. Давыдов, Г.Г. Микулина и др.), русскому языку (В.В. Репкин), литературе (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская), ИЗО (Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис). Кроме того, изучалась химия (8 класс, программа С.Т. Сатбалдиной) и география (8 класс, программа В.П. Сухова). В школах других городов ХМАО, сотрудничающих с лабораторией, младшие школьники осваивали по системе РО только математику, русский язык и литературу.

В Нижневартовск Василий Васильевич Давыдов приехал 17 апреля 1997 года. На протяжении трех дней он посещал уроки математики, русского языка, литературы в начальных классах школы-гимназии № 15, принимал активное участие в обсуждении и анализе посещенных уроков, общался с учителями и учениками. Были встречи с учителями начальных классов г. Нижневартовска и г. Мегиона, работающими по программам Развивающего обучения, завучами школ, курирующими внедрение этой технологии в практику школьного обучения, руководителями образования города Нижневартовска.

Одним из вопросов, возникших у В.В. Давыдова ко мне как руководителю лаборатории, к директорам школ, начальнику управления образования г. Нижневартовска, — был вопрос о подготовке (точнее, о переподготовке) учителей начальных классов к работе в условиях реализации технологии Развивающего обучения (Д.Б. Эльконин—В.В. Давыдов).

Как известно, учитель начальных (и старших) классов, ранее работавший по любой другой технологии, ориентировался на учебник, созданный тем или иным авторским коллективом. Во время обучения в вузе (педагогическом колледже) будущий учитель осваивал содержание учебного предмета и методику его преподавания.

Применительно к начальным классам системы Развивающего обучения (Д.Б. Эльконин—В.В. Давыдов) на начальной стадии ее внедрения в практику работы массовой школы были созданы не учебники, а учебные тетради, в которых представлены задания, которые должен

выполнять ученик на каждом этапе постановки и решения той или иной учебной задачи. Авторами программ по каждой теме были написаны конспекты для учителя. В конспектах достаточно подробно описаны действия учителя по организации учебной деятельности младших школьников на различных этапах постановки и решения учебных задач на уроках математики, русского языка, литературы, ИЗО. Кроме того, прописаны возможные варианты (правильные и ошибочные) ответов учеников на различных этапах постановки и решения учебных задач. В конспектах фактически была соединена учебная деятельность ученика и педагогическая деятельность учителя. Учебник, с точки зрения В.В. Давыдова, «разрывает такую связь».

Для В.В. Давыдова была представлена схема нашей работы с учителями начальных классов г. Нижневартовска, которые осваивали новое содержание курса математики 1—3 класса, и новые (для учителей, ранее работавших по традиционным программам) формы организации учебной деятельности младших школьников при освоении этого содержания.

Было отмечено, что в сентябре 1992 года обучение математике первоклассников в условиях системы РО начали 25 учителей г. Нижневартовска. Одновременно с математикой новое содержание обучения русскому языку и литературе стали осваивать только 15 учителей этой группы, остальные изучали только математику. Обоснованием освоения содержания только одного учебного предмета для таких учителей стала «трудность освоения содержания сразу двух новых учебных предметов».

Занятия с этой группой учителей проводились еженедельно в течение трех лет (с 1 по 3 класс). По этой же схеме работа велась нами с каждой новой группой учителей, изъявивших желание работать по системе РО. На них учителям раскрывалось содержание предметного материала (представленного в учебной тетради в форме специальных заданий, соответствующих определенному этапу решения учебной задачи), демонстрировались формы организации учебной деятельности младших школьников на различных этапах постановки и решения учебных задач курса математики. При этом организовыва-

лась деятельность учителей (работа в группах с последующей защитой выполненных заданий) по конструированию уроков постановки и решения учебной задачи, уроков освоения способа предметного действия, контроля и оценки и др. Содержательная подготовка этих же учителей в области русского языка и литературы осуществлялась на семинарах МАРО, проводимых в Москве.

Не всегда все получалось, у учителей возникали проблемы как при освоении содержания предметного материала ряда тем курса математики (системы счисления, решение задач на процессы и др.), так и при организации учебной деятельности на уроках. Проводились специальные консультации, направленные на раскрытие сущности содержания предметного материала; в процессе посещения и анализа уроков особое внимание уделялось вопросам организации на уроке учебной дискуссии, работе в парах, в группе и др.

Как отмечали учителя, осваивающие новую технологию, им «необходимо было отказаться от наработанных годами приемов и методов традиционной системы обучения, освоить новые формы организации учебной деятельности младших школьников». Учителя отмечали, что «изучая новое, приходится ломать свои стереотипы, перешагивать через свой многолетний опыт работы по традиционным программам» (Наталья Б.), «начинать с азав, имея большой стаж работы, достаточно сложно» (Нина Р.), «системе РО характерен путь познания “от ученика”. Приходится отказываться от старых представлений об обучении» (Виктория Б.), «на начальной стадии работы с учебной задачей хочется самой все рассказать, четко и ясно сформулировать правило, а не ждать, пока ученики сами смогут выделить и назвать нужные операции изучаемого способа действия» (Ольга Т.).

Регулярно проводилась диагностика успешности освоения младшими школьниками содержания предметного материала курса математики 1—3 класса. Психологами школ изучались особенности развития основных компонентов учебной деятельности (мотивация, контрольно-оценочные действия и др.) младших школьников в процессе реализации программ РО. Прово-

дились сравнительные исследования развития таких же компонентов у младших школьников других образовательных систем (традиционная, система Л.В. Занкова и др.)

После прохождения такого курса подготовки к работе в системе РО (Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) учитель начальных классов обретал достаточно высокий уровень самостоятельности в области формирования учебной деятельности младших школьников при работе с любым предметным материалом. Он мог выступать в роли помощника, оказывающего методическую помощь в освоении этой технологии другим учителям начальных классов своей школы. Был готов (после соответствующей подготовки в предметной области) продолжить работу по предмету (например, по математике, русскому языку, литературе) в 5—6 классах, что снимало проблему предметной и психологической адаптации перехода детей из младшего школьного в подростковый возраст.

Следует отметить, что проблема подготовки и переподготовки учителей для работы в системе РО (Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) актуальна и для современного этапа развития образования в России.

Еще один вопрос, заданный нам Василием Васильевичем Давыдовым, был направлен на выявление наличия или отсутствия изменений в содержании курса математики начальной школы в условиях его массовой апробации.

Такой вопрос для нас не был неожиданным. Еще в 1981 году, когда делались только первые шаги в апробации программы по математике (в средней школе № 45 г. Волгограда), В.В. Давыдов, давая «добро» на такую работу, ставил задачу возможного совершенствования программы, устранения ее «слабых» мест (если таковые обнаруживались и если для них было установлено соответствующее теоретическое обоснование). Такое поручение было очень ответственным (всем другим исследователям, апробировавшим эту программу, было категорически запрещено вносить в нее какие-либо изменения), требовало не только знаний в области математики, но и в области психологии учебной деятельности школьников.

Для выполнения этого поручения нами в течение семи лет проводились все уроки ма-

тематики с 1 по 3 (4) класс при трехлетнем и четырехлетнем обучении младших школьников, проводилась диагностика освоенности способов предметных действий, понимания сущности изучаемых математических понятий. В процессе такой работы нами было установлено, во-первых, что в курсе математики отсутствует ряд тем, необходимых для последующего успешного усвоения целого класса математических понятий. Например, специально на уровне постановки и решения учебной задачи не изучается «Расстановка порядка действий в арифметических примерах на вычисление». Способ расстановки порядка действий задается в «готовом виде». Требуют доработки и уточнения темы: «Состав чисел в пределах десяти», «Сложение и вычитание чисел с переходом через разряд» и др. Во-вторых, было установлено, что при постановке и решении ряда учебных задач общий способ действия (операции, входящие в состав способа) с математическим материалом задается в «готовом виде». При этом ряд операций входят в состав такого способа действия путем «прилаживания действия к предметным условиям», а не как «сознательно освоенные, на уровне специальной цели действия» (А.Н. Леонтьев).

Мы смогли показать на практике и обосновать теоретически, что прежде чем организовать деятельность младших школьников по освоению понятий, их нужно описать в виде действий и операций. Такое описание требует особой деятельностной проработки. Если операция не освоена целевым способом, то выполнять действие нельзя. Оно должно быть «остановлено» до тех пор, пока весь его операционный состав не будет освоен на уровне действий.

Что значит освоить действие целевым способом? Это значит выяснить условия его происхождения (решается учебная задача), изменения, развития. Процесс усвоения понятия при его описании во взаимных переходах «действие-операция» приобретает качественно иной вид: деятельность по усвоению понятия идет уже не параллельно как, например, учебная по отношению к содержанию понятия, а в процессе проработки этого содержания. При этом она требует для себя адек-

ватной формы, обусловленной спецификой освоения операций как действий на уровне построения и решения учебных задач. Такой формой выступает учебная деятельность со всеми ее структурными компонентами.

На основании такого теоретического подхода нами предпринята попытка описания содержания математических понятий в 1—5 классах (в рамках программы В.В. Давыдова и др.) во взаимопереходах «действие-операция» и опытно-экспериментальная проработка вопроса о его деятельностном усвоении.

Для Василия Васильевича нами было представлено переработанное содержание математического материала с первого по третий (пятый) класс, которое сохранилось по его содержательным признакам, но существенно изменилось по способу описания и усвоения учащимися начальных классов.

К моменту его приезда в Нижневартовск изменения курса математики начальной школы прошли практическую апробацию, подтвердили их результативность.

Более того, этот вариант программы (на свой страх и риск) нами был апробирован в коррекционном классе школы-гимназии № 15 г. Нижневартовска (в девяностые годы прошлого столетия создание таких классов в обычных школах, в том числе в школах-гимназиях (!) приветствовалось руководителями образования ХМАО). Дети, поступающие в такой класс, проходили специальную диагностику. Важным моментом было наличие сохранного интеллекта.

Единственным особым условием, которое выдвигалось для родителей детей этого класса, было четырехлетнее обучение в начальных классах (вместо обычных трех лет). Согласие родителей оформлялось документально.

Василия Васильевича мы пригласили на урок математики, не предупредив его о том, что это коррекционный класс. Это был урок постановки учебной задачи (один из наиболее трудных для большинства учителей). Он проходил в соответствии с требованиями, предъявляемыми к урокам такого типа. Завершился урок конструированием способа предметного действия, в котором активное участие принимали ученики этого (третьего) класса.

По завершении урока мы спросили у В.В. Давыдова о том, «что он может сказать об учениках, которые работали на этом уроке, об их понимании предметного материала, взаимодействия друг с другом, с учителем». Ответ Василия Васильевича был таким: «Ученики были активны при разрешении выявленного противоречия, они выделили и зафиксировали существенное отношение в изучаемом материале, их высказывания по ходу решения учебной задачи говорят о понимании того предметного содержания, с которым они начали работать. Замечательные дети!»

После того, как мы сказали В.В. Давыдову о том, что он был на уроке в коррекционном классе, он нам не поверил, попросил документы, подтверждающие заключение о необходимости обучения в классе такого типа. Учитель класса, школьные психологи представили соответствующие документы. Состоялась продолжительная беседа Василия Васильевича с учителями класса, воспитателями, психологами, администрацией школы, с нами — руководителями эксперимента. Ее итогом стало заключение В.В. Давыдова о том, что увиденное на уроке его радует и восхищает. Что освоение учащимися коррекционного класса курса математики, построенного на основе психологической теории учебной деятельности (с деятельностно описанным содержанием изучаемых понятий), развивает их в соответствующей предметной области, формирует у них основные компоненты учебной деятельности, корректирует общее психическое развитие. Программа достигает основной цели обучения таких детей — она их развивает.

19 апреля на базе школы-гимназии № 15 г. Нижневартовска был проведен научно-практический семинар «Развивающее образование: достижения, проблемы и перспективы». Участниками семинара были учителя, завучи, психологи, директора школ г. Нижневартовска, г. Мегиона, г. Покачи, студенты и преподаватели Нижневартовского педагогического института.

Программа семинара включала в себя: 1. Выступление руководителя эксперимента — доктора психологических наук, профессора Л.К. Максимова. 2. Проведение уроков (восем-

надцать учителей давали уроки), построенных на основе психологической теории учебной деятельности. Первые классы: математика, русский язык; вторые и третьи: математика, русский язык, ИЗО; пятые: математика, русский язык, история; шестые: русский язык; седьмые: математика, русский язык; восьмые: химия. 3. Обсуждение и анализ проведенных уроков. 4. Выступление вице-президента РАО, доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.В. Давыдова. Тема выступления: «Развивающее образование на современном этапе развития общества».

В своем выступлении Василий Васильевич отметил, что «вся практика мирового образования, построенная на идеях З. Фрейда, Ж. Пиаже, стремится показать, что обучение и воспитание не влияют на психическое развитие ребенка. Оно проходит по своим внутренним закономерностям. Первым человеком в начале 30-х годов двадцатого века, который сформулировал идею о том, что обучение и воспитание определяют развитие ребенка, был Л.С. Выготский. Благодаря его гипотезе в нашей стране разрабатываются системы развивающего обучения (РО), которые имеют общее происхождение (идут от идей Л.С. Выготского) и существенные различия: система Л.В. Занкова и развивающее обучение Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова» [1].

Своеобразие системы РО Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова состоит, с точки зрения В.В. Давыдова, в том, что в ее основе «лежит особая теория периодизации психического развития ребенка. В других системах нет развернутой теории психического развития» [1].

Чтобы правильно строить теории развивающего обучения, отметил Василий Васильевич, нужно «владеть философскими, логическими теориями, опираться на развернутые экспериментальные исследования в особых (экспериментальных) школах (нужно понять законы чего-то сначала в пробирке, а потом увидеть их на заводе). Экспериментальная школа — это “пробирка” для ученого. В течение 30 лет работы в таких школах (средняя школа № 91 г. Москвы, школы № 4 и № 17 города Харькова и средняя школа № 11 города Тулы) создавали систему развивающего обучения,



которая только в 1981 году была признана Министерством образования СССР» [1].

С точки зрения В.В. Давыдова, особую проблему составляет понимание исследователями и работниками системы образования того, что «представляет собой тот или иной возраст психического развития ребенка. Например, дошкольник (от трех до шести-семи лет). Его подлинное проявление связано с игрой, которая в паре с художественными занятиями развивает воображение и произвольные действия. Развитое воображение — основная способность человека. Не получил развитие воображения — не наигрался. В детских садах не должно быть обучения! Нужно научить ребенка играть. Критерий готовности к школе: развитое воображение и произвольность поведения.

Ведущей в младшем школьном возрасте является учебная деятельность. В результате ее формирования у младших школьников формируются желание и умение учиться, теоретический тип сознания и теоретическое мышление. В обычных начальных классах школ Москвы, других сел и городов нашей страны нет учебной деятельности. Учителя нужно научить формировать учебную деятельность в младшем школьном возрасте (в царской России образование было не российским, а европейским)» [1].

Анализируя результаты работы руководимой им Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста, В.В. Давыдов отметил, что за двадцать лет были «получены интересные результаты по математике, русскому языку, литературе, ИЗО и другим учебным предметам. Эти результаты отражены в учебных тетрадях и конспектах для учителей. Они были депонированы и стали востребованы в школах России. В начале 1994 года была создана Международная Ассоциация Развивающего Обучения (МАРО). Возникла особая проблема — проблема подготовки учителей начальной школы и учителей-предметников для работы по программам РО» [1].

Далее он отметил, что «приехал в Нижневартовск с большим скепсисом, связанным с нежеланием распространять нашу систему развивающего обучения. Одна из причин —

очень сложно решается проблема подготовки учителей для нашей системы. Но!!! Что увидел здесь? Что сделали? Работают до 7 класса! Могу читать лекции про то, что они здесь делают. Уникально!!! Вводят систему детям, которые учатся в коррекционных классах. Берут детей из микрорайона. Мы в 91 школу города Москвы таких детей не берем. Нас в Москве и других местах обвиняют в том, что в свою систему отбираем только способных детей.

Понаблюдая, убедился, что с помощью нашей системы можно воспитывать и обучать детей с недостатками психического развития. Наша система для этого и нужна, она должна развивать. Есть выравнивание к пятому-шестому классу. Нормальный мозг — условие коррекционного класса» [1].

Завершался семинар заседанием круглого стола «Внедрение технологии учебной деятельности в практику работы школ: состояние дел, проблемы и перспективы». В его работе принимали участие руководители школ, внедряющие в обучение младших школьников и младших подростков технологию учебной деятельности, В.В. Давыдов, руководители эксперимента (Л.К. Максимов, Л.В. Максимова), преподаватели кафедры психологии, кафедры педагогики и методики обучения в начальной школе, художественно-графического факультета НГПИ.

Были подведены итоги работы научно-практического семинара: отмечены достижения в работе над проблемой внедрения технологии учебной деятельности в практику работы школ, дана высокая оценка урокам, проведенным учителями для слушателей семинара. Выделены проблемы, над которыми предстояло работать лаборатории «Развивающего обучения младших школьников и младших подростков», экспериментальным школам, управлениям образования г. Нижневартовска, г. Мегиона. В качестве ближайших перспектив была отмечена возможность подготовки к работе по программам РО (Д.Б. Эльконин—В.В. Давыдов) будущих учителей начальных классов — студентов факультета «Педагогики и методики начального образования» Нижневартовского государственного педагогического института (наличие оригинальной экспериментальной площадки для

практического освоения способов организации учебной деятельности младших школьников).

18 апреля 1997 года В.В. Давыдов встретился с учителями и учащимися гимназии № 5 г. Мегиона. В этой гимназии учителя не только активно работали над внедрением технологии РО в практику обучения младших школьников, но и в практику работы младших подростков (математики, филологи, биологи, историки). Они поделились с В.В. Давыдовым своими достижениями, обозначили проблемы, над которыми предстояло работать. В частности, разговор шел о возможности использования в преподавании истории и биологии модульного построения содержания учебного предмета, а также построения расписания учебных занятий, предполагающих проведение в один день двух (спаренных) или трех уроков (вместо двух дней по одному уроку). Были представлены преимущества такого построения учебного материала для освоения его в условиях реализации РО.

Представили первый опыт содержательного оценивания достижений учащихся в процессе постановки и решения учебных задач: отсутствие отметок, содержательной оценке подлежал способ предметного действия, составляющие его операции.

В.В. Давыдов положительно отнесся к такому варианту работы с предметным материалом, к попытке использовать содержательное оценивание освоения предметного материала. Интересовался отношением родителей и самих учащихся к такому способу оценивания учебных достижений школьников.

Запоминающейся была встреча Василия Васильевича с учениками гимназии № 5 г. Мегиона — победителями командного тура Первой Международной олимпиады школ Развивающего обучения (1996 год) (рис. 1). Кроме того, один из членов команды стал Призером по математике (второе место) в подгруппе 5—6 классов.

Члены команды (ученики вторых-шестых классов) рассказали о своих впечатлениях от участия в Олимпиаде, достижениях в учебе, об успехах и неудачах в решении олимпиадных заданий индивидуального, парного и командного туров. Василий Васильевич пожелал команде и их наставникам успехов в учебе и побед на будущих Олимпиадах РО. Посоветовал проводить такие Олимпиады не только на школьном, но и на городском, региональном уровне.

Эти пожелания и советы были воплощены в практику: на базе гимназии № 5 г. Мегиона было подготовлено (разработаны задания для



Рис. 1. В.В. Давыдов и победители командного тура Первой Международной олимпиады школ РО (команда гимназии № 5 г. Мегиона)

индивидуальных, парных туров по математике, русскому языку, литературе, естествознанию, живописи, а также для командного тура) и проведено две Окружных Олимпиады школ развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). В каждой Олимпиаде приняли участие по 15 команд школ городов и поселков Ханты-Мансийского автономного округа.

Учителя начальных классов и учителя-предметники гимназии № 5 принимали самое активное участие в разработке олимпиадных заданий, в проверке выполненных работ, их анализе.

Очень быстро пролетело время пребывания В.В. Давыдова в Нижневартовске. Была общая заинтересованность тем делом, которому всю свою жизнь посвятил Василий Васильевич, которому уже много лет посвящали мы. В процессе общения с ним мы смогли посмотреть на свои дела «глазами В.В. Давыдова», убедиться в их правильности, необходимости для общего дела — внедрения системы РО в практику ра-

боты школ. За разговорами, спорами засиживались допоздна у нас дома либо в гостинице («Журавушка»), где жил Василий Васильевич.

На знакомство с городом и его осмотр не хватало времени. Смогли показать основные достопримечательности только в день отъезда. Кстати, в этот день на улице стало прохладнее, появился снежок и морозец, в то время как все предыдущие дни в городе было по-весеннему солнечно и тепло. Такая погода в апреле для Нижневартовска — редкое исключение, и в этом мы «винили» Василия Васильевича, его неумную энергию, жизненные, работоспособность, которые сделали все вокруг ярче и теплее!

Завершая наше описание, приведем письмо В.В. Давыдова в адрес начальника Нижневартовского управления образованием, в котором он отразил итоги своего пребывания в регионе и поддержал расширение границ образовательного пространства «развивающего обучения» (рис. 2).

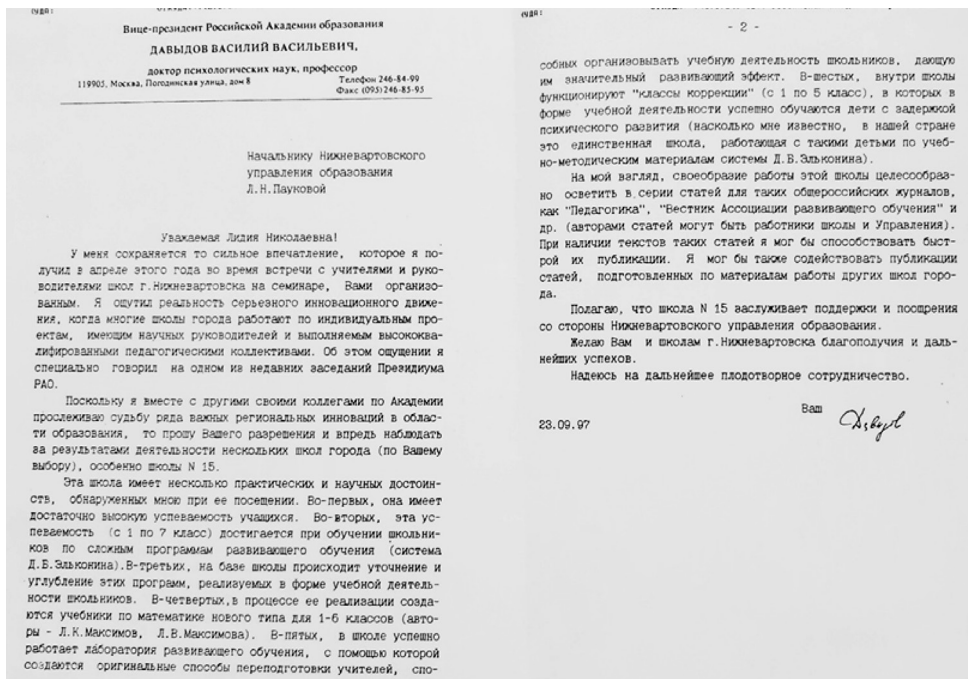


Рис. 2. Письмо В.В. Давыдова начальнику Нижневартовского управления образованием Л.Н. Пауковой

### **Литература**

1. Давыдов В.В. Развивающее образование на современном этапе развития общества. Текст

выступления на научно-практическом семинаре «Развивающее образование: проблемы и перспективы». Нижневартовск, 19.04.1997. 8 с.

### **References**

1. Davydov V.V. Razvivayushcheje obrazovanie na sovremennom etape razvitiya obshchestva. Tekst vystupleniya na nauchno-prakticheskom seminare "Razvivayushchee obrazovanie: problemy

I perspektivy"[Developing education at the present stage of development of society. The text of the speech at the scientific and practical seminar "Developing education: problems and prospects"]. Nizhnevartovsk, 19.04.1997. 8 p.

### **Информация об авторах**

Максимов Леонид Константинович, доктор психологических наук, профессор, научный консультант Муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда» (МОУ Лицей № 8 «Олимпия»), г. Волгоград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2911-9836>, e-mail: [lalemaks@mail](mailto:lalemaks@mail.ru)

Максимова Лариса Викторовна, методист Муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда» (МОУ Лицей № 8 «Олимпия»), г. Волгоград, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4061-3982>, e-mail: [lalemaks@mail](mailto:lalemaks@mail.ru)

### **Information about the authors**

Leonid K. Maximov, Doctor of Psychology, Professor, Scientific Adviser, Lyceum № 8 "Olympia", Volgograd, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2911-9836>; e-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)

Larisa V. Maximova, Specialist in Teaching Methods, Lyceum № 8 "Olympia", Volgograd, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4061-3982>; e-mail: [lalemaks@mail.ru](mailto:lalemaks@mail.ru)

Получена 14.07.2020

Received 14.07.2020

Принята в печать 05.08.2020

Accepted 05.08.2020

# Мои личные встречи и заочные деловые контакты с В.В. Давыдовым

**Василев В.К.**

Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского,  
г. Пловдив, Республика Болгария

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-5754>, e-mail: [veselin\\_vasilev@abv.bg](mailto:veselin_vasilev@abv.bg)

В статье автор — болгарский психолог — выражает свое мнение и дает оценку личности, творческого и научного дела В.В. Давыдова, опираясь как на личные впечатления и совместную работу, так и на оказавшие на него влияние непосредственные и заочные контакты с выдающимся российским психологом, а также с его учениками и последователями.

**Ключевые слова:** личные встречи, заочные деловые контакты, методологические идеи, личность.

---

**Для цитаты:** Василев В. Мои личные встречи и заочные деловые контакты с В.В. Давыдовым // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 100—104. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250410>

## My Personal Meetings and Business Contacts in Absentia with V.V. Davidov

**Veselin K. Vasilev**

University of Plovdiv, Bulgaria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-5754>, e-mail: [veselin\\_vasilev@abv.bg](mailto:veselin_vasilev@abv.bg)

The article shares opinions and assessments about the personality and creative and scientific work of V.V. Davydov, as the author — a Bulgarian psychologist — is based on his personal meetings with V.V. Davydov, their common endeavors, as well as the experienced influence of their contacts — direct and extramural — with an outstanding Russian psychologist and his students and followers.

**Keywords:** personal meetings, business contacts in absentia, methodological ideas, personality.

---

**For citation:** Vasilev V. My Personal Meetings and Business Contacts in Absentia with V.V. Davidov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 100—104. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250410> (In Russ.)

Моей первой заочной встречей с В.В. Давыдовым является знакомство с его теоретическими идеями, и этому я обязан своему учителю в профессии — доц. Азаря Джалдетти, у которого была прекрасная возможность стажироваться в Москве, где он тесно общался с П.Я. Гальпериным, А.Р. Лурией, Д.Б. Элькониным, Л.И. Божович и др. О личном знакомстве с В.В. Давыдовым при мне он не упоминал, но популярную в те времена книгу «Виды обобщения в обучении» [4] мы не раз обсуждали. Я достал экземпляр этой книги и с увлечением читал ее, будучи еще молодым преподавателем и ученым. Для меня стал настоящим вдохновением анализ философских, гносеологических и логических оснований, посредством которых В.В. Давыдов извлекал оригинальные идеи осмысления и совершенствования обучения младших школьников с учетом формирования теоретических знаний. Поскольку меня всегда интересовало влияние философских теорий и методологических идей на психологию, после ознакомления с книгой В.В. Давыдова этот интерес углубился. Позже я направил его на изучение философско-гносеологических корней и источников обширной теории Жана Пиаже в сопоставлении с оригинальной теорией Л.С. Выготского [1].

Основные положения В.В. Давыдова об обучении на основании теории содержательного обобщения мы с доц. А. Джалдетти включили отдельной темой в общем учебнике по педагогической психологии еще в 1982 году [9] (позже сам В.В. Давыдов сказал мне, что это, наверное, первый учебник для студентов, в котором представлена его теория).

Несомненно, для целого поколения молодых ученых-психологов и педагогов, как и для специалистов в области образования, стала настоящим откровением смелая позиция В.В. Давыдова о том, что образовательная система и парадигма, в условиях которой мы выросли, и которую он обозначил как традиционную, не являются единственно возможными и обязательными, что они нуждаются в глубоком теоретическом переосмыслении; тем более для общества и поколений молодых людей будет полезно, если традицион-

ная образовательная система будет глубоко трансформирована и в реальной практике.

Я уже хорошо знал и следующую знаменитую книгу Давыдова «Проблемы развивающего обучения» [5], в которой наряду с теоретическим анализом содержится и проект-замысел, и практический образец, как эту трансформацию можно осуществить — и как масштабный формирующий (генетический) эксперимент, и как широкую образовательную практику, — когда мне посчастливилось встретиться и познакомиться с Василием Васильевичем, и эта встреча переросла в творческое сотрудничество.

Весной 1988 года В.В. Давыдов вместе с группой сотрудников (В.И. Слободчиков, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко) посетил Болгарию — Благоевградский педагогический институт (ныне — Юго-Западный университет) пригласил московских гостей для проведения Организационно-деятельностной игры (по модели Г.П. Щедровицкого). Вместе с моим коллегой Руменом Стаматовым мы приняли участие в этом интересном мероприятии и там познакомилась сначала с В.И. Слободчиковым и Н.Г. Алексеевым, а чуть позже с Василием Васильевичем. По-видимому, мы с Руменом ему понравились, он одобрил наши научные интересы (Румен в то время исследовал в основном феномен понимания, а я увлекался проблемами рефлексии). Сразу появилась идея написать общую статью, над которой мы работали и в последующие дни, когда Василий Васильевич откликнулся на наше приглашение посетить наш древний и красивый город Пловдив [8] (позже мы подготовили совместную статью и с В.И. Слободчиковым [13]).

В Пловдиве В.В. Давыдов встретился с учителями школ и преподавателями университета, а вечером во время дружеского ужина, держа на коленях моего пятимесячного сына, предсказал ему, что когда вырастет, будет, как отец, психологом. Прогноз сбылся — сын уже защитил свою докторскую диссертацию. А на экземпляре своей книги «Проблемы развивающего обучения» Василий Васильевич написал мне дружеский автограф: «Дорогому Веселину Василеву — с добрыми пожелания-



ми в успехах, в творчестве и в дружбе с нами “грешными”. В. Давыдов, Пловдив, 22.4.88».

Через год (весной 1989 года) В.В. Давыдов вместе с сотрудниками — В.В. Рубцовым, Г.А. Цукерман и Б.Д. Эльконым — снова приехали в Пловдив. Во время этого приезда мы обсуждали проект общего масштабного образовательного эксперимента, сочетающего теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова с технологией изобретательной образовательной программы в нашей стране (известна как «система Благовеста Сендова»), которая нуждалась в углубленных инновативных психологических идеях. К сожалению, из-за наступивших чуть позже перемен в обществе этот проект не осуществился, а наше сотрудничество продолжилось лишь заочно и не так интенсивно.

Так, судьба распорядилась встретиться лично с В.В. Давыдовым всего два раза, и каждая из этих встреч была продолжительностью в два-три дня. Во время этих коротких встреч Василию Васильевичу удалось вдохнуть в меня решительность, заступиться за меня (в прямом смысле слова — защитить меня), повысить мою самооценку, дать мне конкретные рекомендации, закрепить мои намерения продолжать работать в выбранном направлении, расширить мои интересы, помочь их конкретизировать, упорядочить и организовать свои приоритеты...

В 1991 году (21 октября) В.В. Давыдов написал мне: «Дорогой Веселин! Рад был получить через В. Слободчикова сведения о Вашей жизни, а также сборник по рефлексии. Хорошо, что ваш пловдивский коллектив так упорно работает над очень важной психолого-философской темой, касающейся деятельности рефлексии. Сборник просто замечательный!...»

После такой поддержки уже ничто не смогло сбить нас с выбранного пути, и вот уже три десятилетия [12] поддерживаем свою самобытную пловдивскую традицию в исследовании рефлексивной проблематики, сегодня она известна далеко за пределами Болгарии — в России, США, Западной Европе, Китае [2; 3; 10; 11].

Уже несколько десятилетий я много раз задаюсь вопросами: Как возможно всему этому произойти всего лишь за две короткие личные встречи? А если бы была возможность общаться продолжительное время с подобной личностью? А не сказывается ли на человеке влияние большой личности и на расстоянии, даже на большом расстоянии?

Я убежден, что суть ответа на эти вопросы содержится в масштабности, в грандиозности самой личности Василия Васильевича. Такой личности я не встречал до тех пор, не встретил и позже в своей жизни. Позволю себе дать свою оценку личности Давыдова (как раз расстояние позволяет мне сделать это — ведь «большое видится на расстоянии», как справедливо заметил поэт Сергей Есенин).

Сам В.В. Давыдов придерживается позиции, что личность связана с творчеством и проявляется в творческих возможностях индивида, в его способности создавать новые формы общественной жизни, созидать творчески, свободно и талантливо и самого себя, реализуя таким образом свою основную потребность [5, с. 82; 6, с. 45, 47, 270; 7, с. 145, 148]. И как скромный продолжатель его идей позволю себе добавить — выдающаяся личность умеет созидать и других, помогать другим усовершенствовать себя; и я категорически убежден, что Василий Васильевич обладал этой личностной чертой в огромном масштабе, так как испытал его влияние на себе самом. Поэтому мы должны оценить эффект многолетней работы Давыдова и в таком плане: своей масштабной теоретической и экспериментальной работой он способствовал научному и профессиональному росту многочисленных исследователей-психологов и учителей-практиков нескольких поколений.

В творческом потенциале В.В. Давыдова вряд ли кто-то сомневается, но я считаю, что его личностный портрет не будет полным, если не обратить внимание на его ведущее качество — на его смелость: на его интеллектуальную смелость создавать новые идеи и на его личностную смелость их отстаивать, следуя своим достойным и социально значимым целям.

А через десятилетие после кончины В.В. Давыдова наши контакты и совместная деятельность с его учениками и последователями возобновились и стали интенсивными и продуктивными. В рамках договорных отношений между Московским государственным психолого-педагогическим университетом и Пловдивским университетом мы реализуем ряд успешных проектов — обучение студентов нескольких

совместных магистерских программ, подготовка докторантов (аспирантов) по психологии, совместные публикации, общие научные конференции, выпуск общих научных сборников.

В основе этого сотрудничества находится замечательное дело выдающегося ученого В.В. Давыдова, и поэтому любое начинание, построенное на таком крепком фундаменте, не может не быть успешным.

### Литература

1. Василев В., Судани Т. Жан Пиаже и Лев Виготски — съпоставителен анализ. Принципите на компаративната психология. Пловдив: Сема, 1999.
2. Василев В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив: Макрос, 2006.
3. Василев В.К. Рефлексия как прикладна проблема на психологията // Культурно-историческа психология. 2016. Том 12. № 3. С. 208—225. DOI:10.17759/chp.2016120311
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 2005.
7. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: ИЦ «Академия», 2005.

### References

1. Vasilev V., Sudani T. Jean Piaget I Lev Vigotski — sapostavitelen analiz. Principite na komparativnata psikhologiya [Jean Piaget and Lev Vygotsky — comparative analysis. The principles of comparative psychology]. Plovdiv: Sema, 1999. (In Bulg.).
2. Vasilev V. Pefleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktikatа [Reflection in knowledge, self-knowledge and practice]. Plovdiv: Makros, 2006. (In Bulg.).
3. Vasilev V. Refleksiya kak prikladnaya problema psikhologii [Reflection as an applied problem of psychology]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 208—225. DOI:10.17759/chp.2016120311 (In Bulg.).
4. Davidov V.V. Vidi obobshteniya v obuchenii [Types of summaries in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. (In Russ.).
5. Davidov V.V. Problemi razvivaushetogo obucheniya: Oпит teoreticheskogo i eksperimentalnogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of

8. Давидов В.В., Василев В., Стаматов Р. Теоретичен анализ на някои особености на активните методи на обучение // Научни трудове на Пловдивски университет «Паисий Хилендарски». 1988. Том 25. № 25.
9. Джалдети А., Василев В. Въпроси на педагогическата психология. Пловдив: ПУ, 1982.
10. Книга за рефлексията (отг. ред. В. Василев). Пловдив: УИ «П. Хилендарски».
11. Лefевр В.А., Yordanka Dimova. Reflective Approach to Education. LAP Lamber Academic Publishing. Рефлексивные процессы и управление. 2011. Том 11. № 1—2.
12. Рефлексия. Дейност. Култура. Научни трудове на Пловдивски университет «Паисий Хилендарски» (отг. ред. В. Василев). Ч. 2. Педагогика и психология. 1990. Том 27. № 2.
13. Слободчиков В., Василев В., Стаматов Р. Анализ на предпоставките за възникване на рефлексията в онтогенезата // Психология. 1989. № 6.

developmental learning: An attempt at theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Pedagogika, 1972. (In Russ.).

6. Davidov V.V. Teoriya razvivaushetogo obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1986. (In Russ.).
7. Davidov V.V. Lekcii po obshtey psikhologii [Lectures on general psychology]. Moscow: Akademiya, 2005. (In Russ.).
8. Davidov V., Vasilev V., Stamatov R. Teoretichen analiz na nyakoi osobenosti na aktivnite metodi na obuchenie [Theoretical analysis of some features of active teaching methods]. *Nauchni трудове na Plovdivski universitet Paisiy Hilendarski*, 1988. Vol. 25, no. 25. (In Bulg.).
9. Djaldety A., Vasilev V. Vaprosi na pedagogicheskata psikhologiya [Questions of pedagogical psychology]. Plovdiv: Plovdivski universitet, 1982. (In Bulg.).
10. Книга за refleksiyaта [A book about reflection] (Otg. red. V. Vasilev). Plovdiv: Plovdivski universitet Paisiy Hilendarski, 2018. (In Bulg.).
11. Lefevr V.A., Yordanka Dimova. Reflective Approach to Education. LAP Lamber Academic Publishing.

- Refleksivnie prochessi i upravlennie*, 2011. Vol. 11, no. 1—2. (In Russ.).
12. Refleksiya. Deynost. Kultura [Reflection. Activity. Culture]. *Nauchni trudove na Plovdivski universitet Paisiy Hilendarski*, 1990. Vol. 27, no. 2. (In Bulg.).
13. Slobodtchikov V.I., Vasilev V., Stamatov R. Analiz na predpostavkite za vaznikvane na refleksiya v ontogenezata [Analysis of the prerequisites for the occurrence of reflection in ontogenesis]. *Psikhologiya*, 1989, no. 6. (In Bulg.).

### **Информация об авторах**

Василев Веселин Костов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Пловдивский Университет им. Паисия Хилендарского, г. Пловдив, Республика Болгария, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-5754>, e-mail: [veselin\\_vasilev@abv.bg](mailto:veselin_vasilev@abv.bg)

### **Information about the authors**

Veselin K. Vasilev, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Psychology, University of Plovdiv, Bulgaria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-5754>, e-mail: [veselin\\_vasilev@abv.bg](mailto:veselin_vasilev@abv.bg)

Получена 17.08.2020

Received 17.08.2020

Принята в печать 20.08.2020

Accepted 20.08.2020