

**БИБЛИОТЕКА  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

•  
**ВЫПУСК ТРИНАДЦАТЫЙ**

**В. В. ДАВЫДОВ**

**О ПОНЯТИИ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**



**«ПЕЛЕНГ»**

СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

«БИБЛИОТЕКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ»

ВЫПУСК 13

В. В. ДАВЫДОВ

О ПОНЯТИИ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

*Сборник статей*

ТОМСК • «ПЕЛЕНГ» • 1995

**ДАВЫДОВ Василий Васильевич**

**О понятии развивающего обучения.** Сборник статей.  
Автор: В.В. Давыдов. — Томск: «ПЕЛЕНГ», 1995. —  
144с. ISBN 5-88630-025-2.

*По вопросам приобретения учебников, учебно-методической литературы и подготовки учителей по программе развивающего обучения (система Д.Б. Элькрнина — В.В. Давыдова) обращайтесь в Сибирский институт развивающего обучения по адресу:*

*634050, РОССИЯ, Томск, Ленина, 76.*

✉ *634055, Томск-55, а/я 3993, «ПЕЛЕНГ».*

☎ *(8-382-2)-222736.*

факс: *(8-382-2)-224118.*

E-mail: *root@peleng.obluo.tomsk.su*

© В. В. Давыдов, 1994.

© Издательство «ПЕЛЕНГ», 1994.

**ISBN 5-88630-025-2**

## Предисловие

В последние годы той системой развивающего обучения, у истоков которой стоял Д. Б. Эльконин, интересуется достаточно большое количество школьных учителей, методистов, преподавателей педагогических училищ и институтов, управленцев разного уровня. Многие из них стремятся реализовать в своей практической работе материалы этой системы. В нескольких городах уже функционируют центры, в которых осуществляется переподготовка специалистов, желающих работать по этой системе (в Москве, Харькове, Томске, Кемерово, Самаре, Риге и т.д.). Предпринимаются попытки начать очную и заочную подготовку студентов, могущих затем в качестве учителей работать по этой системе развивающего обучения.

Возникло соответствующее педагогическое движение, внутри которого организуются и проводятся различные конференции и семинары. В октябре 1994 года на подмосковной учредительной конференции была создана российская межрегиональная Ассоциация развивающего обучения (по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). Основная цель деятельности Ассоциации состоит в совершенствовании и практическом освоении этой системы.

Подготовка и переподготовка специалистов предполагает, конечно, наличие особых научно-методических материалов, опираясь на которые преподаватели и сами специалисты могли бы проводить требуемую работу. Часть таких материалов уже издана <sup>1)</sup>, но этого далеко недоста-

---

<sup>1)</sup> Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989; Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992; Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993; Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение. Томск, 1993.

точно. Необходимо расширять их круг. В этом состоит задача данного сборника, в который вошли статьи, разрозненно опубликованные мною в самое последнее время или еще не опубликованные.

Первая статья сборника посвящена рассмотрению общих особенностей развивающего обучения с позиций научной школы Л. С. Выготского, к которой я принадлежу. Именно Л. С. Выготский сформулировал такую оригинальную гипотезу о соотношении обучения и психического развития детей, экспериментальное обоснование которой позволило некоторым его последователям создать вполне определенную теорию развивающего обучения. В статье описаны различные подходы к этому сложному процессу, а также сформулированы основные характеристики самого понятия развивающего обучения. При этом приведены основные положения той его теории, которая была разработана Д. Б. Элькониным и мною.

Психическое развитие детей осуществляется при выполнении различных типов деятельности. Так, развитие младших школьников происходит при усвоении ими знаний, умений и навыков в форме учебной деятельности. Вторая статья (она публикуется впервые) затрагивает вопросы ее содержания и строения. В этой статье показано своеобразие теоретических знаний, которые составляют основное содержание учебной деятельности. Существенными ее компонентами являются учебные задачи, учебные действия и операции. Теория учебной деятельности позволяет обновлять содержание школьных учебных предметов и разворачивать их преподавание посредством организации решения детьми различных учебных задач. При выполнении учебной деятельности, например, младшими школьниками у них развивается теоретическое мышление, ряд других психических функций, а также личность.

В третьей статье рассматриваются необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования как основы его гуманизации (при этом представлено мое понимание процесса гуманизации образования). В этой статье показаны предпосылки теории развивающего обучения (образования). Чтобы ее разработать, необходимо предварительно иметь теоретическое понимание принципов периодизации психического развития школьников, различения основных типов их сознания и мышления, содержания и строения учебной деятельности и других видов деятельности, связей учебной деятельности со способами построения различных учебных предметов и создания учебно-методических материалов.

Без наличия и использования соответствующих теорий, на мой взгляд, просто невозможно правильно сформулировать, а тем более приступить к решению сложных проблем развивающего образования, к разработке его теории. Это важно учитывать при организации переподготовки и подготовки учителей и методистов, способных практически работать согласно требованиям развивающего образования, – им очень важно овладеть пониманием смысла всех этих теорий (отмечу, что их разработка предполагала усилия специалистов многих гуманитарных научных областей).

Рассмотренные три статьи сборника имеют прямое отношение к практической организации развивающего обучения (образования). Следующие две статьи содержат идеи очень важные для правильной общей ориентации в современном образовании. Так, четвертая статья (текст ее ранее не публиковался) кратко описывает нынешнее состояние и перспективы психологической науки как существенной составляющей полидисциплинарного

научного обеспечения реформирования нашего образования.

Пятая статья (она написана мною в соавторстве с доктором психологических наук Ю. В. Громыко) посвящена новым методам научно-практического подхода к совершенствованию современного образования, в том числе подхода к организации развивающего образования (этими методами являются проведение формирующих экспериментов и реализация проектирования новых форм образования). Конечно, проблематика этой статьи весьма спорна, но без ее формулирования невозможно продвигаться в экспериментальной работе в сфере образования. А такая работа очень необходима, поскольку в современной России существует много инновационных школ, – без проведения продуманной и сильной экспериментальной работы их судьбы останутся неопределенными.

Шестая статья, посвященная вкладу Л. С. Выготского в реформирование российской школы, подготовлена на основе текста моего доклада, сделанного на Международной конференции «Лев Семенович Выготский и школа», прошедшей в Москве в самом начале 1994 г. Содержание этой статьи соответствует проблематике всего сборника, а главное показывает тот существенный вклад, который вносят труды Л. С. Выготского в реформирование современного российского школьного образования. В статье изложены основные положения знаменитой концепции Л. С. Выготского о культурно-исторической природе психического развития человека, – эти положения являются теоретической основой его гипотезы о психологических закономерностях развивающего обучения (смысл гипотезы раскрыт в статье сборника «О понятии развивающего обучения»). Экспериментальная проверка этой гипотезы нашим исследовательским коллективом позволила разрабо-

тать развернутую теорию и создать вполне определенную практически значимую систему развивающего обучения, которая представлена в данном сборнике.

Полагаю, что ознакомление читателей со статьями данного сборника будет полезно для расширения их теоретических представлений, относящихся к проблемам развивающего обучения (образования), для осмысления многих сложных вопросов, возникающих в этой области. Такое осмысление, на мой взгляд, помогает сделать правильный выбор в определении путей практической работы.

В текстах отдельных статей имеются некоторые повторения (их заметят и сами читатели), но я был вынужден оставить их, чтобы не нарушать общей логики изложения проблем, рассматриваемых в каждой статье.

*Президент Ассоциации «Развивающее обучение»,  
профессор В. В. Давыдов*



## О понятии развивающего обучения

В последнее десятилетие как теоретики, так и практики нашего образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Этим проблемам посвящены серьезные научные труды, их стремятся решать с помощью различных особых учебников и методических пособий. Министерство образования Российской Федерации подготавливает и издает специальные программы по развивающему обучению [42]. Все это свидетельствует о том, что проблемы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников становятся весьма актуальными в нашем образовании, — более того, одним из принципов реформы современного школьного образования является принцип его строительства в качестве подлинно развивающего образования (см., напр. [20, с.159-160] и др.).

Необходимо отметить, что вопрос об отношении обучения и развития школьников представляет, по словам Л.С.Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» [8, с.374]. Таково было положение дел более шестидесяти лет назад, когда сказаны эти слова, — фундаментальность вопроса об отношении обучения и развития сохраняется и сейчас. На наш взгляд, многие теоретические и практические проблемы современной педагогической психологии и психологической педагогики могут быть успешно решены в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы!

развивающего обучения.

Вместе с тем мне, как специалисту, много лет работающему в этой области, приходится наблюдать тот факт, что многие педагоги-ученые, учителя и методисты не имеют достаточно четких представлений о развивающем обучении, о различных его видах и формах, более того — у них отсутствуют ясные представления об основных теориях, так или иначе трактующих вопрос об отношении и возможной связи обучения и развития школьников. В данной статье нами сделаны попытки рассмотреть эти моменты и сформулировать свое понимание развивающего обучения.

В 1935 г. вышел сборник статей Л.С.Выготского под общим названием «Умственное развитие детей в процессе обучения». В него вошла статья «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», написанная Л.С.Выготским в 1933-1934 году, а также тексты стенограмм нескольких его докладов, обработанных уже после его смерти в 1934 г. его учениками Л.В.Занковым, Ж.И.Шиф и Д.В.Элькониным. Наиболее глубоко и последовательно основная проблематика обучения и развития рассмотрена Л.С.Выготским в соответствующей статье (она затем была переиздана в 1956 г. в «Избранных психологических исследованиях» Л.С.Выготского, а затем снова переиздана в 1991 г. в одном из сборников его трудов [8] — на последнее издание этой статьи мы и будем ниже ссылаться).

Уже к началу 30-х годов более или менее отчетливо выявились основные психологические теории, касающиеся соотношения обучения и развития, — эти теории как раз и были описаны в указанной статье Л.С.Выготского. Первая теория имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения.

В этом случае обучение рассматривается, как писал Л.С.Выготский, «как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление» [8, с.375]. И далее, согласно этой теории: «Развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному [этому] наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» [8, с.376].

Этой теории придерживались такие психологи, как А.Гезелл, З.Фрейд и др. Взгляды выдающегося психолога Ж.Пиаже на умственное развитие детей целиком соответствовали этой теории и поддерживали ее. Да и значительная часть современных крупных наших и зарубежных детских психологов и педагогов придерживается тех позиций, которые так ярко и однозначно описал Л.С.Выготский. Многие полагают, что за такими позициями стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя практика устоявшегося образования, ведь этой психологической теории вполне соответствует знаменитый дидактический принцип, — принцип доступности (согласно ему, как известно, детей

можно и нужно учить лишь тому, что он «может понять», для чего у него уже созрели определенные познавательные способности). Изложенная теория, естественно, не признает так называемого «развивающего обучения», — это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности проявления такого обучения.

Вторая теория, согласно Л.С.Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что обучение полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек). Сторонником этой теории являлся, например, такой крупный американский психолог, как В.Джемс [8, с.376-378].

Естественно, что по этой теории любое обучение является развивающим, поскольку обучение детей, например, каким-либо математическим знаниям может приводить к развитию у них ценных интеллектуальных привычек. Нужно иметь в виду, что учителя и методисты, опирающиеся в своей работе по-преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения достаточно сложных процедур по различению процессов «обучения» и процессов «развития» (а они порой действительно трудно различимы).

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в процессе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с обучением. В этой теории развитие (созревание) подготавливает и делает возможным процесс обучения, а процесс обучения как бы стимулирует

и продвигает вперед процесс развития (созревания) [8, с.378]. Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л.С.Выготский, «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают» [8, с.381-382]. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Три теории о соотношении обучения и развития, описанные Л.С.Выготским более шестидесяти лет назад, с некоторыми модификациями существуют и в современной психологии, имея за собой соответствующее фактическое обоснование как экспериментального, так и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по своему внутреннему смыслу эти теории делят его на два лагеря. К первому лагерю относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие детей, кто отрицает самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). Вторым лагерем составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и, главным образом, третьей теории).

Но вся проблема как раз состоит в том, что же реально психологически стоит за самим фактом развивающего обучения? Как истолковать сам процесс детского развития? В настоящее время вряд ли можно найти таких российских

психологов, которые бы отождествляли обучение и развитие, а самое развитие сводили бы к накоплению «привычек» (как это полагает вторая теория). Видимо, мало у нас таких учителей и методистов, которые придерживались бы этих позиций, поскольку все больше накапливается сведений, позволяющих вполне определенно различать процесс «обучения» и процесс «развития», а в «развитии» видеть существенные изменения интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер школьников.

В третьей теории Л.С.Выготский, как мы отмечали выше, выделил две основные черты. Первая черта — это взаимосвязь обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения на развитие и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. На наш взгляд, эту черту теории развивающего обучения активно разрабатывали такие крупные советские психологи, как Г.С.Костюк [29], Н.А.Менчинская [36] и др.

Вторая черта этой теории состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии (гештальтпсихологии), представителем которой был один из создателей этой теории крупный немецкий психолог К.Коффка (см. [8, с.381]). Суть такого объяснения состоит в предположении о том, что, овладевая какой-либо конкретной операцией, ребенок вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции, — поэтому, овладевая отдельной операцией, дети в дальнейшем получают возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций, что свидетельствует о наличии определенного развивающего эффекта. Л.С.Выготский специально пишет о

том, что, согласно взглядам К.Коффки, «образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях» [9, с.285].<sup>1)</sup>

На наш взгляд, некоторые идеи структурной психологии действительно позволяют выявить отдельные условия развивающего процесса обучения. В советской психологии эти идеи (зачастую без указания первоисточников) использовались, например, при изучении проблем так называемого «переноса» усвоенных знаний и умений в какие-либо другие области (см. [5], [25], [26] и др.). Изучение «переноса» также в той или иной степени относится к проблематике развивающего обучения.

В статье Л.С.Выготского имеется следующее суждение: если отталкиваться от рассматриваемых теорий, то можно «наметить более правильное решение» вопроса об отношении обучения и развития [8, с.382]. Это говорит о том, что сам Л.С.Выготский не соглашался с решением этого вопроса ни в одной из теорий, даже в третьей теории, которой он симпатизировал, по-видимому, в наибольшей степени.

В этой же статье он в весьма сжатом виде формулирует свою гипотезу о «более правильном решении» обсуждаемого вопроса: «Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые

---

1) Л.С.Выготский очень интересовался работами по структурной психологии, особенно теми, которые относились к проблемам детского развития, — достаточно отметить, что он написал предисловие к русскому переводу книги К.Коффки «Основы психического развития» (М.-Л., 1934) — см.: Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии. Критическое исследование [9].

идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития...<sup>1)</sup> Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход от одного в другое» [8, с.389]. И далее: «Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что, хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [8, с.390].

И тут же Л.С.Выготский набрасывает краткую схему обоснования своей гипотезы. Прежде всего он излагает содержание основного генетического закона развития высших психических функций человека (этот фундаментальный закон был сформулирован им раньше, являясь основой всей его культурно-исторической концепции психического развития человека). «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка, — пишет Л.С.Выготский, — появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, соци-

---

1) Л.С.Выготский ввел в психологию важнейшее понятие «зоны ближайшего развития». Смысл его состоит в следующем: ребенок, подражая сверстникам и взрослым, в коллективной деятельности с ними может сделать гораздо больше того, что входит в пределы его собственных возможностей, — и притом сделать с пониманием. То, что ребенок сделает сегодня с помощью других, завтра он сделает самостоятельно [8, с.385]. Это «то» и является содержанием зоны ближайшего развития, — она «помогает нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое, но и находящееся в процессе созревания» [8, с.385].



альная; второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка...» [8, с.387].

Далее следует главнейшее рассуждение Л.С.Выготского по всему вопросу о соотношении обучения и развития: «Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения. Мы не побоялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [8, с.388].

Таким образом, вопрос о соотношении обучения и развития детей сам Л.С.Выготский гипотетически решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, т.е. в общении и сотрудничестве со взрослыми и товарищами. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как он делал это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть

обучение.

«... Только то обучение является хорошим [т.е. «правильно организованным» — В.Д.], которое забегаает вперед развития» [8, с.386]. Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны некоторые такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение — внутренне необходимый и всеобщий момент развития ребенка. Без «хорошего обучения» эффективное психическое развитие ребенка невозможно.

Такова сущность оригинальной гипотезы Л.С.Выготского об источниках и психологических закономерностях развития ребенка: источник развития — обучение ребенка как его общение и сотрудничество со взрослыми и товарищами; основные закономерности — правильная организация общения и сотрудничества, т.е. создание зон ближайшего развития, и «перевод» коллективного выполнения какой-либо психической функции в план ее индивидуально-самостоятельного осуществления.

В работах самого Л.С.Выготского, к сожалению, нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений так понимаемого развивающего обучения. Многие годы его гипотеза оставалась только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать, уточнить и обосновать определенным предметным содержанием (особенно в этом направлении работали А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.В.Эльконин и др.). Правда, эта гипотеза по уровню своей перспективной научно-практической значимости стоит, на наш взгляд, гораздо выше всех теорий, относящихся к вопросу об отношении обучения и развития. Это, кстати, хорошо понимают специалисты многих стран (в частности, и наши российские специалисты), которые в последнее время начали усиленно разрабатывать, например, проблематику «зоны ближай-

шего развития» как важнейшего объективного элемента развивающего обучения (см., например, [6], [55] и др.).

С самых разных теоретических позиций проблемы развивающего обучения или смежные с ними проблемы с 30-х годов экспериментально изучали многие специалисты. Так, в 30-е годы немецкий психолог О.Зельц вместе со своими сотрудниками и последователями в Германии и Нидерландах провел интересное лабораторное исследование, продемонстрировавшее влияние обучения на умственное развитие детей [57]. На протяжении 30-50-х годов советские психологи закладывали основы формирующего (или обучающего) эксперимента как существенного метода разработки проблем развивающего обучения и пытались решить некоторые из них, например, проблемы «переноса» (работы представителей научной школы Л.С.Выготского - А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина и др., работы С.Л.Рубинштейна, Г.С.Костюка, Н.А.Менчинской и их сотрудников и др.). Разные стороны развивающего обучения интенсивно разрабатывались в 60-80-е годы в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования, образования детей с задержками психического развития (см., например, [7], [19], [27], [34], [35], [38], [46], [54] и др.).

Результаты этих исследований позволили, во-первых, экспериментально обосновать положение о существенной роли обучения в развитии детей, во-вторых, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения.

Таким образом, эти исследования позволяют серьезно критиковать теорию о независимости развития от обучения и теорию «совпадения» обучения и развития (по Л.С.Выготскому, это первая и вторая теории; см. выше). Вместе с

тем указанные результаты, на наш взгляд, не выходят за пределы третьей теории, позволяя уточнить и конкретизировать взаимосвязь обучения и развития или психологические условия влияния обучения на развитие некоторых психических функций детей (последнее в основном связано с работами «по переносу»).

Всерьез, развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С.Выготского о развивающем обучении начали проверять, обосновывать и конкретизировать с конца 50-х годов два научно-исследовательских коллектива — коллектив Л.В.Занкова и коллектив Д.Б.Эльконина (в начале 60-х годов к руководству вторым достаточно большим коллективом подключился автор этой статьи). В дальнейшем мы будем излагать в основном результаты многолетних исследований этих двух коллективов, непосредственно связанных именно с идеями Л.С.Выготского. К тому же оба эти коллектива результаты своей экспериментальной работы смогли перенести в практику массовой школы и тем самым оформили их в виде целостных систем развивающего обучения.

Коллектив Л.В.Занкова разрабатывал новую дидактическую систему обучения младших школьников, направленную на их общее психическое развитие [37], [44].

Изложим постановку соответствующих проблем Л.В.Занковым и основные результаты исследований его коллектива.

Исходя из того, что обычное начальное обучение, опирающееся на традиционную дидактику, не обеспечивает должного психического развития детей, Л.В.Занков поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» [23, с.96].

Новую дидактическую систему предполагалось созда-

вать путем организации экспериментально-педагогических исследований, проведение которых в реальных школьных классах изменяло бы существующую практику обучения детей, демонстрируя определенную эффективность использования особых программ и методов в характере и уровне общего психического развития младших школьников. Для этого создавались экспериментальные классы. Результаты воздействия экспериментального обучения на развитие детей таких классов постоянно сравнивались с уровнем развития детей в обычных классах.

Экспериментальное обучение было вместе с тем комплексным педагогическим воздействием на школьников. Это выражалось прежде всего в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные учебные предметы, методы и приемы, а проверка правомерности и эффективности принципов целостной дидактической системы, охватывающей развивающее начальное обучение [23, с.102]. Новая система имеет следующие взаимосвязанные принципы: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль теоретических знаний; 3) в изучении материала идти высокими темпами; 4) осознание школьниками процесса учения; 5) систематическая работа над развитием всех учащихся [23, с.113-119]. Эти принципы были конкретизированы в программах и способах обучения младших школьников грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей.

Методика экспериментального начального обучения, реализующая принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой

[23, с.156, 159]. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников, обучающихся в экспериментальных и обычных классах, проводилось путем индивидуального обследования детей с помощью специальных психологических методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности духовного роста и учения отдельных детей на протяжении всего начального обучения [23, с.105-106]. В частности, изучалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Благодаря этому обследовалось состояние общего психологического развития детей, а не только умственного.

Особенности наблюдения определялись с помощью методики, требующей от детей выявления и описания свойств и качеств предлагаемых незнакомых предметов (чучела птицы, растения из гербария). Уровень наблюдения оценивался по таким показателям, как количество выделенных ребенком свойств и качеств предмета, по умению ребенка сравнивать данный предмет с каким-либо другим представляемым предметом, по степени обобщенности описываемого свойства. Результаты исследования выявили следующее обстоятельство: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у учащихся обычных классов (они выделяли и описывали большее количество свойств и качеств предметов, лучше их сравнивали и т.д.) [23, с.188-201, 306-307].

Особенности мышления у детей изучались с помощью методики, требующей от них выявления и обоснования об-

щности предлагаемых групп предметов по нескольким основаниям (аспектам). Так, перед детьми располагались геометрические тела, различающиеся по форме, высоте и цвету. Эти тела образовывали 4 группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками — определенной высоте и форме (например, низкие цилиндры назывались «цев»). Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Реальная работа детей по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней. Для самой низшей из них характерно то, что ученик не понимал смысла самого задания, требующего отобрать предметы, сходные с образцом по двум признакам. Ребенок, находящийся на самой высокой ступени, выделяет сходство фигур по высоте и форме и дает словесное обоснование группировок фигур по этим признакам. Для других ступеней характерны различные виды ориентировки детей на основания требуемых группировок (эти виды ориентировки находятся по определенной градации между низшей и высшей ступенями умения выполнять группировки предметов).

Результаты обследования младших школьников с помощью изложенной методики показали, что продвижение детей на последующие более высокие ступени в экспериментальных классах происходило интенсивнее, чем в обычных, — это свидетельствовало и о более интенсивном их умственном развитии [23, с.203-210].

На основе соответствующих экспериментальных материалов аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий, — учащиеся экспериментальных классов значительно успешнее изготавливали заданный предмет, чем их сверстники из обычных классов [23, с.224-228].

Поскольку наблюдение, мышление и практическое действие являются, по мнению Л.В.Занкова, основными линиями общего психического развития ребенка, то приведенные данные позволили ему сделать вывод о том, что имеется «фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии...» [23, с.306].

Рассмотрим смысл и подлинное содержание исследований коллектива Л.В.Занкова. Прежде всего нужно отметить, что созданная им новая дидактическая система имеет прямое отношение к разработке проблем развивающего начального обучения на основе ряда идей Л.С.Выготского. Ее использование действительно продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление, ручные поделки. В этом большое научно-практическое значение исследований указанного коллектива (до сих пор издаются соответствующие учебно-методические пособия, которые успешно применяются сторонниками научной школы Л.В.Занкова).

Вместе с тем применительно к этой дидактической системе возникает ряд вопросов. Главный из них связан с тем, развитие какого нового типа или цикла сознания и мышления младших школьников обеспечивает данная система?

К сожалению, этот важный логико-психологический вопрос в отчетливой и прямой форме в коллективе Л.В.Занкова не ставился и не разрабатывался. А он, с точки зрения гипотезы Л.С.Выготского, представляет особый интерес, поскольку обучение, создающее зоны ближайшего развития детей, должно ориентироваться на новые типы или циклы развития. Правомерно было бы поставить вопрос о том, в чем своеобразие мышления младших школьников в отличие от мышления дошкольников, каково тем самым



принципиальное новообразование в мыслительной сфере младших школьников, которое необходимо развивать посредством обучения. Но, повторяю, этот вопрос применительно к мышлению (а также к наблюдению) детей разного возраста по-настоящему в коллективе Л.В.Занкова проработан не был.

Вместе с тем специальный анализ особенностей методик обследования детей и фактических материалов, получаемых с их помощью, свидетельствует о следующем. Методика, обследующая наблюдение, позволяет выявить особенности выделения, словесного обозначения и сравнения младшими школьниками свойств чувственного непосредственного данного предмета, — все это характерно для эмпирического сознания детей. Методика, обследующая мышление, была нацелена, как было показано несколько выше, на выявление умения младших школьников группировать (классифицировать) предметы по внешним признакам (форме и высоте). Такое умение характерно для эмпирического (или классифицирующего) мышления (см. [13, с.88]). Методика, выявляющая планирование действий в процессе построения предмета по образцу, также раскрывает особенности эмпирического планирования.

Но материалы детской психологии показывают, что хорошая ориентация в чувственных свойствах предметов, а также их группировка (классификация), т.е. основы эмпирического сознания и мышления, присущи уже детям дошкольного возраста (см. [39] и др.). Следует отметить, что методику на группировку предметов, которую в несколько видоизмененном виде использовали сотрудники Л.В.Занкова, создал в свое время ученик Л.С.Выготского Л.С.Сахаров, — применялась она по-преимуществу в экспериментальных работах с дошкольниками (по результатам использования этой

методики Л.С.Выготский выявил наличие у них синкретов, комплексов и псевдопонятий как особых усложняющихся мыслительных образований [10, с.128-130, 136-148].<sup>1)</sup>

Традиционное начальное образование как раз и культивировало у младших школьников основы эмпирического сознания и мышления (или, как принято говорить в психологии, наглядно-образного или конкретного мышления [13, с. 83-96]), которые возникают у детей еще в дошкольном возрасте.

И все методики, используемые сотрудниками Л.В.Занкова для обследования психического развития младших школьников, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления, — и это независимо от того, что же реально развивалось у детей, обучающихся в экспериментальных классах согласно установкам новой дидактической системы.

Однако, на наш взгляд, эта система и не предполагала выход развития детей за пределы их эмпирического сознания и мышления. Хотя один ее принцип был ориентирован на усвоение детьми именно «теоретических знаний», но он не был глубоко проработан с логико-психологической стороны. Термин «теоретические знания» в системе Л.В.Занкова не получил сколько-нибудь развернутого толкования. Рассмотрение содержания многих учебно-методических пособий, подготовленных его коллективом, показывает, что при всем его своеобразии в нем не про-

---

1) Приведем следующее замечание, сделанное Л.С.Выготским в отношении того детского возраста, которому присущи псевдопонятия как предшественники подлинных понятий: «... В реальном жизненном мышлении ребенка псевдопонятия составляют наиболее распространенную... форму комплексного мышления **дошкольника**» [10, с.149]. (Разрядка наша — В.Д.).

ведена линия на развертывание собственно теоретических знаний (в нашем их понимании). Содержание этих пособий остается эмпирико-утилитарным, как и в традиционных учебниках.

Однако благодаря использованию принципов системы Л.В.Занкова эмпирическое сознание и мышление у учащихся экспериментальных классов оказалось более развитым, чем у учащихся обычных классов. Как же объяснить этот факт? На наш взгляд, развивающий эффект системы Л.В.Занкова свидетельствует лишь о том, что традиционное начальное образование, культивирующее у детей основы эмпирического сознания и мышления, делает это все же недостаточно совершенно, оставляя в себе значительные резервы. Именно такие резервы и были выявлены системой Л.В.Занкова (вместе с тем допустимо, что они могут выявляться и какими-либо другими дидактическими системами).

Отметим, что, согласно взглядам Л.В.Занкова, развивающее значение имеет самое обучение: «Построение обучения, — пишет он в своем основном труде, — выступает как причина, а процесс развития школьника — как следствие» [23, с.305]. В этом положении отсутствует идея о каком-либо опосредующем звене между обучением и развитием, о каких-либо их сложных «динамических зависимостях», не позволяющих охватить связь «причины» и «следствия» наперед данной формулой. Правда, кроме внешней детерминации со стороны обучения процессу развития «свойственна внутренняя обусловленность» [23, с.305]. Но в чем конкретно состоит эта «обусловленность», Л.В.Занков не раскрывает.

Отметим также, что в его работах отсутствует понимание своеобразия теоретического мышления в отличии от эмпирического. Более того, критикуя нашу позицию, Л.В.Зан-

ков специально пишет о том, что «само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно» [23, с.121]. Но он, видимо, не знал, что такое «расщепление» признавал крупный наш логик, как Б.М.Кедров [28] (уже не говоря о таком «старике», как Гегель [11]).

Необходимо отметить еще одно странное обстоятельство. Л.В.Занков хорошо понимал внутреннюю связь «зон ближайшего развития» с психическим развитием детей (см. [23, с.94]). Однако в принципах его дидактической системы эта связь никак не отражена. В экспериментальном же обучении, проводимом его коллективом, очень слабо представлены моменты организации учебного общения и сотрудничества детей, их коллективной учебной работы как существенных путей создания зон ближайшего развития. Иными словами, остался в тени важнейший аспект отношения обучения и развития.

Научно-исследовательский коллектив, созданный в свое время Д.В.Элькониным и нами, в своей экспериментальной работе стремился с наибольшей точностью следовать всем существенным моментам гипотезы Л.С.Выготского (см. выше) и на широком фактическом материале превратить эту гипотезу в развернутую теорию развивающего обучения. Такая теория, на наш взгляд, в настоящее время в основном создана. Однако это потребовало разработки нескольких «вспомогательных» теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Л.С.Выготского, что позволило превратить ее в полноценную теорию (его понимание основного закона генезиса психических функций, зоны ближайшего развития, обучения как учебного общения и сотрудничества, его понимание «правильной организации» такого развернутого обучения и процесса его ин-

териоризации).

Поскольку наш коллектив по-преимуществу изучал соответствующую проблематику в младшем школьном возрасте, то прежде всего необходимо было установить, какие подлинные психологические новообразования могут возникать именно в этом возрасте. Иными словами, важно было установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе детских возрастов, — эта задача была решена в оригинальной концепции Д.Б.Эльконина, посвященной периодизации детского развития [53], и в работах некоторых других сотрудников нашего коллектива (см. [13], [47] и др.). Было выявлено, что в современных условиях (именно в современных!) этот возраст может решить свои образовательные задачи в отношении других возрастов, если на его протяжении будут возникать и развиваться следующие основные новообразования: учебная деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением (естественно, что другие возрасты имеют свои собственные основные новообразования).

Нами было обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у большинства младших школьников именно этих новообразований, — это означает, что традиционное начальное образование не создает в работе с детьми необходимых зон их ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникали и начали развиваться у детей еще в дошкольном возрасте (это чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Но это же означало, что необходимо организовывать (до поры до времени в экспериментальном порядке) такое обучение, которое могло бы

создавать у младших школьников необходимые зоны ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования (или, говоря словами Л.С.Выготского, в зоны актуального развития [8, с.384]). Такая работа в конце 50-х годов была начата и продолжается указанным коллективом до сих пор.

Далее возникла необходимость разработать такую «вспомогательную» теорию, которая раскрыла бы на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления, основных видов соответствующим им мыслительных действий. Такая теория была разработана [12]. Было показано, что эмпирическое сознание и мышление направлено на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение (выявление одинаковых, сходных, формально общих признаков в группе предметов). Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе эмпирические представления, а также осуществляющееся на их основе мышление, играют в жизни ребенка очень большую роль, позволяя ему упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления, ориентирующегося на наглядно-чувственные общие свойства предметов, ребенок решает многочисленные задачи, которые возникают в ситуации тех или иных знакомых ему предметов.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание (отношение). Выделение и фиксация этого основания — это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на обобщение, человек может затем мысленно

проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего основания.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, как различны и результаты их функционирования — эмпирических знаний (представлений) и теоретических знаний (понятий). Приведем перечень их основных различий.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами естественного и искусственного языка.

Создание и оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. О двух видах обобщения, соответствующих эмпирическому и теоретическому мышлению, мы уже говорили несколько выше. Важными компонентами мышления являются также такие мыслительные действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы — эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для теоретико-содержательной формы этих мыслительных действий характерно то, что они связаны с отражением существенных отношений и связей окружающего мира. Содержательная рефлексия связана с поиском и рассмотрением человеком существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения



от привходящих и частных его особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и в определении оптимального действия, соответствующего существенным условиям задачи.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления и соответствующих им мыслительных действий и знаний следует отметить, что оба эти типа мышления необходимы каждому человеку и как бы дополняют друг друга при решении задач разного рода. При этом следует иметь в виду, что теоретическое мышление решает присущие ему задачи (см. выше) в самых различных сферах развитого общественного сознания — в сферах научного познания, создания художественных образов, разработки правовых норм, поиска нравственных и религиозных ценностей (поэтому неправомерно связывать теоретическое мышление с оперированием лишь научными понятиями).

С позиций нашего коллектива, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательных действий: анализа, планирования, рефлексии. Именно это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы детей. Поэтому наш коллектив большое внимание уделяет изучению процесса формирования у младших школьников учебной деятельности и ее субъекта. При обследовании детей, обучающихся в наших экспериментальных начальных классах, изучаются особенности и уровень сформированности у них главных психологических новообразований, а также их проявления в мышлении, памяти, воображении, в личности детей в целом. Наша основная задача состоит в том, чтобы, опираясь на материалы исследования, полу-

ченные в этой области, дать характеристику того уровня психического развития младших школьников, который достигается ими при усвоении теоретических знаний в процессе выполнения учебной деятельности.

Основой нашего понимания сути развивающего обучения является теория учебной деятельности и ее субъекта (эта теория представлена во многих работах — отметим лишь основные из них [14], [47], [50], [53], [56], и др.). Прежде всего в ней речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Философия и психология показывают, что любая деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в первый класс, целостной ее структуры еще, конечно, нет. Она формируется у детей в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно — в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности.

Чтобы у младших школьников (а затем и у школьников более старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит

в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с хода» и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является действие принятия учебной задачи, вторым — преобразование ситуации, входящей в такую задачу. Эти действия нацелены на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всего многообразия частных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения учебной задачи.

Усвоение младшими школьниками теоретических знаний в процессе решения учебных задач посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Осуществление такой ориентации как раз и предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении младшими школьниками теоретических знаний возникают условия развития у них именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления (см. [13], [22], [43], [45] и др.).

Носителем учебной деятельности является ее субъект, — именно ему принадлежат ее содержание и структура. Младший школьник как субъект выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими детьми и с помощью учителя. Развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда младший школьник постепенно превращается

в учащего-ся, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя в процессе осуществления учебной деятельности. Чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребенок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность [16], [52]. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться. Овладение учебными действиями, с помощью которых решаются соответствующие задачи, формирует у ребенка умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего вместе с тем такими важными личными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т.д.

Необходимо отметить, что первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, т.е. поддерживают друг друга в принятии и решении учебной задачи и вместе с тем проводят диалоги и развернутые дискуссии по вопросам выбора лучших действий, лучшего пути решения (именно в этих ситуациях у детей возникают зоны их ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах формирования учебной деятельности она выполняется коллективным субъектом. Но постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый ребенок, становящийся индивидуальным ее субъектом (см. [16], [52] и др.).

Наше понимание развивающего обучения (или его теория) синтезирует основные возможности нескольких «вспо-

могательных» теоретических подходов (см. выше). Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе любое разумно построенное обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же рассмотрели здесь не развивающее обучение «вообще», а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие у младших школьников основ теоретического мышления, на развитие у них творчества как основы личности [15]. Именно этот тип развивающего обучения мы сопоставляем с традиционным типом обучения, который не способствует развитию у младших школьников таких качеств. На наш взгляд, нельзя рассуждать о развивающем обучении «вообще», — необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и с вполне определенными возрастными периодами человека.

Согласно основным идеям научной школы Л.С.Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание. Они могут быть, конечно, как стихийными, так и целенаправленными, но всегда именно благодаря им человек присваивает различные ценности материальной и духовной культуры. Это присвоение осуществляется в процессе собственной деятельности человека, адекватно воспроизводящей те виды деятельности и способности ранее живущих людей, посредством которых эти ценности сами исторически возникали и развивались [33, с.373, 544].

Очень важны те обстоятельства, что, во-первых, процессы обучения и воспитания человека сами протекают

внутри его собственной, личной деятельности [8, с.118] и, во-вторых, только на основе формирования у человека конкретных типов и видов деятельности у него возникают и развиваются определенные психологические новообразования.

Иными словами, согласно теории Л.С.Выготского и его последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте — игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте — учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [53, с.509].

Вот почему, рассматривая развивающее начальное образование, необходимо первоначально специально и тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие младших школьников. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи тем или иным возрастным периодам жизни человека.

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные такие показатели: 1) каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде; 2) какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих но-

вообразований; 3) каковы содержание и способы совместного осуществления этой деятельности; 4) каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности; 5) с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований; 6) каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и применительно к тем реальным средствам обучения детей этого возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Интересное понимание развивающего обучения младших школьников содержится в последних работах В.В.Репкина: «Развивающее обучение, — пишет он, — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» [48, с.3]. Организовать такое обучение можно в форме учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии у младшего школьника заинтересованности и потребности в самоизменении. «Превращение ребенка в субъекта, — продолжает В.В.Репкин, — заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения являются основной целью развивающего обучения, которая принципиально от-

личается от цели традиционной школы — «подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни» [48, с.4].

Наше понимание развивающего обучения получило свою проверку и воплощение в реальной организации учебно-воспитательного процесса в различных школах (например, в экспериментальной московской школе № 91 РАО, в школе № 17 г.Харькова, в школе № 11 г.Тулы, в школе № 106 г.Красноярска и др.). Существенная роль в таком воплощении принадлежала тому, что в соответствии с этим пониманием наш коллектив построил новые программы основных предметов начальной школы [42], разработал соответствующие учебники для младших школьников по русскому языку [49], математике [1], [17], [24], естествознанию [51], подготовил методические пособия для учителей по изобразительному искусству [41], математике [18], литературе [30].

В настоящее время в ряде школ проверяется эффективность использования наших учебно-методических материалов. К тому же в последние годы наш коллектив начал переподготовку определенной части учителей массовой школы с целью их дальнейшей работы по нашей системе развивающего начального обучения.

Отметим также, что в течение многих лет мы разрабатываем психодиагностические методики, с помощью которых можно проверить развивающий эффект использования нашей системы начального обучения (эти методики позволяют определить уровень сформированности учебной деятельности и ее субъекта, уровень развития теоретического мышления, воображения, личности) младших школьников [13], [21], [22], [40], [43], [45], [50].

Сопоставление системы Л.В.Занкова и нашей системы



развивающего обучения показывает их принципиальное различие. Оно обнаруживается в конкретных теоретических предпосылках, в ожидаемых результатах развития, в путях их достижения (например, система Л.В.Занкова не включает в себя формирование у младших школьников совместной учебной деятельности). Вместе с тем каждая из этих систем нуждается в создании надлежащих условий для своей практической реализации, а также в конкретизации и уточнении на основе новых данных и аргументов.

Следует отметить, что в российском образовании в настоящее время разрабатывается и проверяется еще несколько теорий развивающего обучения. Так, в работах Ш.А.Амонашвили и его сотрудников были детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных «зон ближайшего развития», имеющих у младших школьников, в их актуальное развитие. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя с учащимися, а также постоянное общение учащихся между собою. Эта общность и такое общение предполагают споры, умение ставить вопросы, умение оценивать старания и результаты работы друг друга. Благодаря такому сотрудничеству и взаимопомощи у детей развивается своеобразная «социально-зависимая самостоятельность» [2, с.42]. Изучение процессов становления этой самостоятельности школьников позволило Ш.А.Амонашвили разрабатывать проблемы «педагогике сотрудничества». Вместе с тем он выявил развивающее значение такого обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки [3].

В 80-е годы применительно к проблемам образования под руководством В.С.Библера начались теоретические и экспериментальные исследования в области «диалога куль-

тур». В.С.Библер полагает, что человеческие культуры находятся в постоянном общении. Поскольку каждая в истории существующая культура весьма своеобразна и несводима к другим культурам, то их общение является диалогом [4, с.288-296]. Содержанием «школы диалога культур» как раз и является диалог античной, средневековой культуры и культуры нового времени. Современный школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур — в их диалоге.

Согласно этому подходу, в 1-2 классах школы у детей могут завязываться те начальные «узелки» понимания перечисленных основных предметов (слова, числа и т.д.), которые в последующих классах будут осваиваться в диалоге культур, в их «разноречии». Так, в 3-4 классах дети могут осваивать их понимание с точки зрения античной культуры, в 5-6 классах — средневековой культуры, в 7-8 классах — культуры нового времени, а в 9-10 классах — культуры современности. В первых классах у детей возникают «точки удивления», загадки в отношении вечных проблем, связанных со словом, числом и т.д., — и в дальнейшем они будут искать ответы на имеющиеся у них вопросы в процессе диалога культур. Например, курс античной культуры в 3-4 классах осваивается в постоянном диалоге с культурой средневековья или нового времени, носителями которых являются «десанты» учащихся более старших классов и их преподавателей на уроки 3-4 классов. Этот диалог различных форм понимания существует при их одновременности.

Если в обучении детей придерживаться принципа одновременности различных форм понимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает, ко-

нечно, введение в такое обучение особого содержания и особых методов. Усвоение же этого содержания приводит к своеобразной «траектории» психического развития детей, существенно отличающейся от «траектории» развития обычных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы «школы диалога культур» [31], делаются попытки их реализации в различных классах, — особенно активно такая работа проводится в начальных классах [32].

Теория и экспериментальная практика описанного типа образования достаточно интересны. В этом образовании может найти, на наш взгляд, свое место и учебная деятельность (естественно, в соответствующей трактовке). Однако, эта теория требует более развернутого экспериментального обоснования, в частности конкретно-психологического.

Рассматриваемая теория диалога культур отрицает, на наш взгляд, сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов. Мы признаем это единство, которое предполагает сохранение в логическом всего того, что в исторических явлениях (например, в исторически разных культурах) существенно значимо для развития современной культуры. Теоретические знания, усваиваемые детьми в учебной деятельности, как раз и представляют требуемое единство логического и исторического [12]. Поэтому при усвоении теоретических знаний, протекающем как раскрытие процесса их происхождения, например, младший школьник в логической форме «проходит» античную стадию, не выделяя специально для себя частные исторические особенности античного взгляда на предметы математики, лингвистики и т.п. (как этого по сути дела требует теория В.С.Библера). Это, конечно, не исключает специального раз-

вернутого изучения школьниками истории культур в качестве особого учебного курса.

Как видим, сейчас имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения школьников, — время покажет, какая из них в отдельности или в синтезе с другими оправдывает себя. Однако во всех случаях необходимо, на наш взгляд, руководствоваться тем общим психолого-педагогическим пониманием развивающего обучения, которое было изложено в данной статье.

## Литература

1. Александрова Э.А. Математика. Учебники для 1, 2 классов. Под ред. В.В.Давыдова. Харьков, 1992.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986.
3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1984.
4. Библер В.С. От наукоучения — к логике культур. М., 1991.
5. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
6. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности. — Психологический журнал, 1994, № 3.
7. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М., 1965.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений, т.1. М., 1992.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений, т.2. М., 1982.
11. Гегель. Сочинения, т.1. М.-Л., 1929.
12. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
13. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
14. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.

15. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1992, № 1-2.
16. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. — Вопросы психологии, 1992, № 4.
17. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика. 1 класс. М., 1994.
18. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике. Методическое пособие. 1 класс. М., 1994.
19. Дети с задержкой психического развития. Под ред. Т.А.Власовой, В.И. Лубовского, Н.А.Цыпиной. М., 1984.
20. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
21. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения. — Вопросы психологии, 1983, № 1.
22. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
23. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.
24. Захарова Г.М., Фещенко Т.И. Математика. Учебники для 1, 2, 3 классов. Под ред. В.В.Давыдова. Томск, 1993.
25. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения. — Советская педагогика, 1965, № 1.
26. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
27. Калмыкова З.И. Особенности генезиса продуктивности мышления детей с задержками психического развития. — Дефектология, 1978, № 3.
28. Кедров Б.М. Обобщение как логическая операция. — Вопросы философии, 1965, № 12.
29. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М., 1988.
30. Кудина Г.М., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие для 1, 2, 3 классов. М., 1992-1994.
31. Курганов С.Ю. Экспериментальная программа школы диалога культур. 1-IV классы. Кемерово, 1993.

32. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
33. Леонтьев А.Н. Проблемы психического развития. 4 изд. М., 1981.
34. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982.
35. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
36. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
37. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование. Под ред. Л.В.Занкова. М., 1975.
38. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
39. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
40. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство. — В кн.: Психическое развитие младших школьников. Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990.
41. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Методическое пособие по изобразительному искусству. 1 класс. М., 1994.
42. Программы развивающего обучения (по системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова). 1-5 классы. Русский язык. Математика. М., 1992.
43. Психическое развитие младших школьников. Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990.
44. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: экспериментально-педагогическое исследование. Под ред. М.В.Зверевой. М., 1983.
45. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. Под ред. В.В.Давыдова. М., 1983.
46. Развитие познавательных процессов в процессе дошкольного воспитания. Под ред. Н.Н.Поддъякова. М., 1986.
47. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. — Вестник Харьковского университета, 1978, № 171.
48. Репкин В.В. Что такое развивающее обучение? В кн.: Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков - Томск, 1992.

49. Репкин В.В. Русский язык. Учебники для 1, 2, 3 классов. Харьков, 1991.
50. Формирование учебной деятельности школьников. Под ред. В.В.Давыдова, Й.Ломпшера, А.К.Марковой. М., 1982.
51. Чудинова Е.А., Букварева Е.Н. Естествознание. Учебник для 2 класса. М., 1994.
52. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
53. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
54. Якиманская И.В. Развивающее обучение М., 1979.
55. Children's learning in the «zone of proximal development». Podoff B. and Wertsch J. (Eds.), San Francisco, 1984.
56. Lompscher J. Psychologische Analisen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989.
57. Selz O. Versuche zur Hebung des Intelligenzniveraus. — Zeitschrift fur Psychologie. 1935, № 4.

## **Что такое учебная деятельность.**

*В. В. Давыдов*

Положительные изменения в системе современного образования во многом будут зависеть от того, сумеют ли педагоги по-новому организовать весь учебно-воспитательный процесс в школе. В свою очередь, это связано, на наш взгляд, с организацией усвоения школьниками знаний и умений в форме учебной деятельности. Что же такое «учебная деятельность»? Чтобы ответить на этот вопрос, следует прежде всего обратить внимание на более общее понятие деятельности.

Философско-педагогическое понятие «деятельность» означает творческое преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека производны от труда и несут в себе главную черту – творческое преобразование действительности, а в итоге и самого человека.

Советский психолог А. Н. Леонтьев и его ученики, исследуя конкретное строение человеческой деятельности, определили ее компоненты – это потребности и мотивы, цели, условия и средства их достижения, действия и операции.

Важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный или неявный предметный характер, – все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама она обязательно направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта (так, благодаря деятельности рабочего создаются реальные машины, здания, а в деятельности писателя и художника создаются художественные произведения).

Если мы хотим осознанно употребить слово «деятельность» применительно к той или иной сфере жизни челове-



ка, то обязательно должны отчетливо представлять себе предметное содержание ее компонентов, содержание ее конечного продукта. Но если в наблюдаемых нами жизненных событиях мы не можем выделить и определить содержание компонентов деятельности, не можем проследить реальное преобразование человеком той или иной материальной или духовной действительности, то термин «деятельность» к этим событиям применять нельзя. Жизнь некоторых людей лишь частично связана с полнокровной человеческой деятельностью, она лишь теплится у них в неразвитой форме.

Все сказанное прямо относится к тому, что следует называть учебной деятельностью школьника. Во-первых, она содержит все перечисленные компоненты общего понятия действительности. Во-вторых, эти компоненты имеют специфическое предметное содержание, отличающее их от любой другой деятельности (например, от игровой или трудовой деятельности). В-третьих, в учебной деятельности обязательно должно присутствовать творческое или преобразующее начало. Если в реально наблюдаемых нами учебных занятиях школьников отсутствуют перечисленные моменты, то они либо вообще не осуществляют собственно учебной деятельности, либо выполняют ее в весьма несовершенной форме (нужно сказать, что подобное в школе наблюдается нередко).

Однако, по своим историческим истокам правильно поставленное школьное учение является именно учебной деятельностью детей. Мы говорим именно об истоках, поскольку в дальнейшей истории школьного образования были длительные периоды, когда пребывание ребенка в классе не было связано с подлинной учебной деятельностью. Чтобы дети, сидя в классе, учились и усваивали знания и умения в форме полноценной учебной деятельности, ее нужно правильно организовать. В чем же смысл такой правиль-

ной организации?

Ребенок усваивает какой-либо материал в форме учебной деятельности только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения. Далее, это связано с преобразованием усваиваемого материала и тем самым с получением нового духовного продукта, т.е. знания об этом материале. Без этого полноценной человеческой деятельности нет.

Учебные потребности и мотивы нацеливают детей на получение ими знаний как результатов преобразования заданного материала. Такое преобразование вскрывает в материале внутренние или существенные отношения, рассмотрение которых позволяет школьнику проследить происхождение внешних проявлений усваиваемого материала. Учебная потребность – это потребность школьника в реальном или мысленном экспериментировании с тем или иным материалом с целью расчленения в нем существенно-общего и частного, с целью прослеживания их взаимосвязи.

Отметим, что знания о взаимосвязи существенно-общего и частного в логике называются теоретическими. Потребность ребенка в учении как раз и состоит в его стремлении получить знание об общем в предмете, т.е. теоретические знания о чем-либо посредством экспериментирования с предметом. В этом преобразовании предмета неизбежно скрыт творческий момент, конституирующий учебно-деятельностный характер усвоения тех знаний, которые относятся к предмету экспериментирования. Там, где учитель систематически создает в классе условия, требующие от школьников получения знаний о предмете посредством экспериментирования с ним, там дети сталкиваются с задачами, требующими от них осуществления учебной деятельности.

В тех условиях, когда дети должны усваивать некото-

рые уже сформулированные для них знания, предлагаемые им в готовом виде, учебная деятельность детей осуществляться не может, хотя они и выполняют некую «учебную работу». Именно к такой «работе», не имеющей развернутых моментов деятельности, школьников и подталкивает содержание традиционных учебников и методик. С необходимостью преодоления этих традиций как раз и связана одна из характеристик нового педагогического мышления требующая реализации деятельностного подхода к организации обучения.

Несколько слов необходимо сказать о соотношении понятий «учебная деятельность», «усвоение» и «учение». Дети и взрослые постоянно усваивают знания в самых разнообразных видах деятельности (например, в игровой, трудовой деятельности). Усваиваться могут и готовые знания, а учение может осуществляться так, что не будет требовать от учащихся предметного или мысленного экспериментирования. Следовательно, учебная деятельность, включая в себя процессы усвоения, осуществляется лишь тогда, когда эти процессы протекают в форме целенаправленного преобразования того или иного материала. Поскольку «усвоение» и «учение» могут протекать, во-первых, и в других видах деятельности, а во-вторых, и без преобразования усваиваемого материала, то эти понятия отождествлять с учебной деятельностью нельзя.

Необходимо подчеркнуть, что учебная деятельность и соответствующая ей учебная цель связаны прежде всего с преобразованием материала, когда за внешними многообразными его особенностями можно обнаружить, зафиксировать и изучить внутреннее или существенное основание, и таким образом понять все внешние проявления этого материала.

Повторим еще раз: знания, отражающие взаимосвязь внутреннего и внешнего, сущности и явления, исходного и

производного, называются теоретическими знаниями. Но их можно усвоить, только воспроизводя сам процесс их происхождения, получения и оформления, т.е. вновь преобразуя некоторый материал. Этот материал имеет учебное назначение, поскольку он теперь предназначен лишь для повторного прохождения тех путей, которые когда-то реально привели людей к открытию и формулированию теоретических знаний.

Учебное экспериментирование, внутри которого школьники только и могут проследить взаимосвязи внутреннего и внешнего в содержании усваиваемого материала, всегда имеет творческий характер. На наш взгляд, личность человека проявляется в его творческих делах. Поэтому формирование у школьников потребности в учебной деятельности и самого умения осуществлять ее вносит большой вклад в развитие их личности.

Остановимся на вопросе о том, что такое «правильная организация» учебной деятельности? Прежде всего это такая организация учебно-воспитательного процесса, которая реализуется на основе потребности самих школьников в овладении духовными богатствами людей (к этим богатствам относится, в частности, и умение общаться, используя при этом нравственные ценности и правовые нормы). С постепенного, но неуклонного воспитания у школьников такой потребности начинается правильная организация учебной деятельности. Без этой потребности как своего основного компонента она просто не может существовать (вопрос о том, как воспитывать эту потребность, требует особого разговора).

Ребенка-дошкольника нельзя заставить играть. Он должен иметь потребность в игре. Без соответствующей потребности невозможно принудить школьников выполнять учебную деятельность. Правда, без такой потребности он может учить и усваивать различные знания (и даже хорошо

их усваивать), но осуществить творческое преобразование учебного материала он не сможет, так как у него нет таких острых жизненных вопросов, ответы на которые можно найти лишь при поиске тайн, открывающихся только в процессе экспериментирования.

Второе условие правильной организации учебной деятельности это постановка перед школьниками учебной задачи, решение которой как раз и требует от них экспериментирования с усваиваемым материалом. Учебную задачу без такого преобразования решить нельзя. Например, на уроке математики в начальных классах перед детьми можно поставить следующую учебную задачу (конечно, в определенной последовательности других задач): «Если у нас очень большой измеряемый предмет и маленькая мерка, то как можно сократить время самого измерения при выражении его результата с помощью этой мерки?» Для решения этой задачи дети должны произвести серьезное экспериментирование, в частности, ввести в условия задачи более крупную мерку.

Вкратце смысл действий учащихся состоит в следующем: вначале они приходят к мысли о том, что сокращение времени измерения предполагает применение более крупной мерки, затем (уже с помощью учителя) они догадываются о необходимости знать отношение крупной и маленькой мерок. Наконец, зная это отношение и вместе с тем работая крупной меркой, дети быстро измеряют большой предмет, выражая результат в единицах малой мерки.

Хотя эта задача решается детьми под руководством учителя, однако по сути дела они открыли для себя необходимость использования математического действия умножения при поиске ответа на вопрос, имеющий практический характер (данный ответ предполагает ориентацию детей на внутреннее отношение мер).

Учебная задача, с решения которой только и начинается разворачиваться полноценная учебная деятельность, требует, чтобы школьники анализировали условия происхождения тех или иных теоретических знаний и овладевали соответствующими обобщенными способами действий. Иными словами, при решении учебной задачи школьник открывает в предмете его исходное или существенное отношение.

Говоря метафорически, важно изучать не определенное дерево как таковое, а обратиться к рассмотрению его всеобщего основания – семени и только после этого стремиться связать одно с другим. При этом речь идет не о тех заданиях, которые учитель нередко ставит перед учениками на уроке: решить такой-то пример, пересказать такой-то текст. Правильная организация учебной деятельности предполагает постановку перед детьми такой цели, при достижении которой они прежде всего обращаются к анализу «семени», а затем путем предметного и мысленного экспериментирования прослеживают, как оно превращается в «дерево».

Постановка и решение учебных задач требует такого материала, с которым дети могут производить соответствующие преобразования, выполнять предметное или мысленное экспериментирование. Этому требованию в наибольшей мере удовлетворяет материал таких учебных предметов, как физика, химия, биология. Но при соответствующем ведении дела большие возможности для этого имеются и в истории, литературе, русском языке, изобразительном искусстве и т.д. Так, преподавание языка можно вести путем постановки перед детьми учебных задач, при решении которых они, выполняя ряд действий, с удовольствием производят преобразование слов, фраз, абзацев и благодаря этому осваивают многие закономерности

их построения <sup>1)</sup>. Аналогичное преподавание посредством решения школьных учебных задач можно организовать и в области математики, труда и других учебных предметов.

Реализация развернутой учебной деятельности по разным предметам естественно-математического и гуманитарного циклов предполагает особое внимание учителя к полноценному и правильному выполнению школьниками действий и операций, посредством которых успешно решаются учебные задачи. В настоящее время известен ряд таких действий. Остановимся на них. Первым и основным учебным действием является преобразование школьником условий задачи, нерешаемой известными ему способами. Это действие направлено на поиск и обнаружение общей основы частных особенностей всех однородных задач. Именно такое действие выполняли младшие школьники при решении приведенной выше учебной математической задачи, требующей поиска кратного отношения мер.

Другое учебное действие – это моделирование в предметной, графической или знаковой форме уже выделенного отношения в решаемой учебной задаче (для указанной математической задачи такое отношение моделируется в знаково-числовой форме). При этом не всякое изображение того или иного материала можно назвать моделью, а лишь такое, которое фиксирует некоторое общее (существенное) отношение условий решаемой учебной задачи.

Особое учебное действие состоит в преобразовании самой модели с целью тщательного изучения свойств выделенного в ней общего отношения. Еще одно учебное

---

<sup>1)</sup> Жедек П. С., Репкин В. В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии. – Обучение орфографии в восьмилетней школе. Пособие для учителей. М., 1974; Репкин В. В. Контроль в учебной деятельности школьников. – Радянська школа, 1982, № 11.

действие состоит в конкретизации этого отношения в системе различных частных задач, однородных с учебной задачей (в приведенной математической задаче такая конкретизация происходит через выявление школьниками возможностей применения действия умножения во всех ситуациях, где трудно сопоставить измеряемый объект и наличную меру).

В составе учебных действий есть еще такие действия как контроль и оценка. Контроль обеспечивает школьнику правильное выполнение учебных действий, а оценка позволяет ему определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи.

Таким образом, правильная организация учебной деятельности состоит в том, что учитель, опираясь на потребность и готовность школьников к овладению теоретическими знаниями, умеет ставить перед ним на определенном материале учебную задачу, решаемую рассмотренными выше действиями (при этом учитель, пользуясь определенными средствами, воспитывает у школьников указанную потребность, формирует у них умение принимать учебную задачу и выполнять учебные действия). В этом случае учитель преподает соответствующий предмет в соответствии с требованиями учебной деятельности, т.е. методом решения школьниками учебных задач.

Наблюдения показывают, что некоторые учителя осознают ли они это или не осознают, используют в своей практической работе этот метод, правда, часто не в полном его виде и без достаточной цельности. Это происходит из-за того, что в учебниках и методиках преподавания отдельных предметов материал и способ его введения в учебный процесс часто не соответствуют требованиям развернутой учебной деятельности, требованиям метода решения учебных задач. Для преодоления этих существенных недочетов необходимы специальные комплексы исследо-



вания логиков, психологов, дидактов и методистов.

Затронем еще один вопрос, касающийся развивающего обучения. Любое обучение в той или иной степени направлено на развитие или совершенствование сознания и личности учащихся. Развернутая учебная деятельность целенаправленно формирует и развивает у школьников основы теоретического сознания и мышления, способствует развитию их личности. Учителя обычно полагают, что теоретическое сознание и мышление представляет собой абстрактно-отвлеченное отношение к действительности, нередко связанное только со словесно оформленными знаниями. Это – недоразумение, имеющее, правда, определенные причины, связанные с устаревшими философско-психологическими представлениями.

Теоретическое сознание и мышление, во-первых, реализуется в наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-дискурсивной форме, во-вторых, оно представлено в науке и искусстве, в нравственности и праве, в-третьих, суть его состоит в разумном отношении человека к действительности, в разумном решении им как отвлеченных, так и жизненно-практических задач. Но не всяких задач, а таких, решение которых требует от человека (в том числе, естественно, и от школьника) умения разводить внешнее и внутреннее, являющееся и существенное. Известно, что внешние проявления вещи не похожи на ее внутреннюю суть. Здесь могут быть противоречия.

Разрешить противоречия, как известно, способно лишь диалектическое сознание и мышление. Поэтому то, что принято называть теоретическим мышлением, вместе с тем является диалектическим мышлением. Теоретическое сознание направляет внимание человека на осмысление его собственных познавательных действий, на рассмотрение самого знания. На философском языке это называется рефлексией.

Диалектическое мышление необходимо формировать у школьников на всех ступенях образования. От этого зависит развитие у школьников творческих способностей, активности, самостоятельности, т.е. в конечном счете развитие их личности. Все это как раз и способствует правильной организации и реализации учебной деятельности школьников. Развивающее значение этой деятельности многократно возрастет, когда она будет сочетаться с трудовой деятельностью школьников, с их производительным трудом, с которым связаны корни подлинного творческого преобразования вещей, экспериментирования с ними. Соединение учебного экспериментирования с трудовым создает новые источники развития творческого потенциала школьников, т.е. их личности.

Можно спросить: а разве у школьников, занимающихся по общепринятым учебникам и методикам, не формируется теоретическое сознание и мышление? Отвечу сразу: да, формируется, но стихийно, не в полную меру и далеко не у всех школьников. И если это происходит, то часто вопреки многим положениям принятой дидактики и методики, между «нормативами» которых и реальной практикой отдельных учителей существует множество расхождений.

Теория учебной деятельности лежит в основе разработки учебных программ нового типа. Известно, что в программах фиксируется содержание учебных предметов (например, математики, биологии, истории и др.), иерархическое перечисление и способ развертывания во времени конкретных знаний и умений, соответствующих тому или иному учебному предмету. Вопросы построения программ это не частные и не узко методические вопросы, а наиболее существенные и общие вопросы всей системы образования. Перестройка российского образования тесно связана с созданием учебных программ нового типа, таких программ, которые коренным образом отличаются от обыч-

ных программ, принятых в традиционной школе.

Сформулируем главные положения новой педагогической психологии нашего направления, относящегося к построению учебных программ.

Первое положение. Программы традиционной школы построены в соответствии с требованиями формально-логических представлений о человеческом мышлении. Учебный материал в этих программах расположен так, что при его усвоении мысль учащихся двигается от наблюдения за многими частными проявлениями какого-либо объекта к выделению в них некоторых одинаковых, сходных или общих элементов, которые обозначаются словом. В этом случае «общее знание» усваивается учащимися как результат сравнения частных явлений. Мысль учащихся двигается от «частного к общему». Учебные программы, обеспечивающие в процессе усвоения знаний именно такое движение мысли, представляют собой каталог, классификацию или конгломерацию знаний. При усвоении содержания таких программ большую роль играют словесные рассуждения учащихся.

Приведем один пример такого построения программы по математике, связанный с усвоением детьми понятия числа. Хорошо известно, что для ознакомления детей с этим понятием им демонстрируют наборы предметов (например, наборы мячей, палочек, игрушечных машин и так далее). Дети наблюдают за этими наборами, сравнивают их по количеству отдельных предметов, абстрагируются от качественных особенностей наборов, выделяют в них одинаковую или общую числовую характеристику, обозначая ее словами – числительными. В результате один набор можно обозначить числом «два», другой набор – числом «три» и так далее.

Мы привели иллюстрацию процесса формирования у ребенка понятия числа на формально-логической осно-

ве, – но именно по этой схеме у детей формируются и другие понятия, требуемые традиционной программой по математике. А главное – не только по математике, но и по всем другим учебным предметам.

Второе положение. Систематическое обучение школьников по традиционным программам, с одной стороны, формирует у них эмпирические представления и понятия о различных сферах действительности, с другой стороны, культивирует эмпирическое мышление. С помощью этого мышления человек классифицирует все многообразие объектов этих сфер и решает различные задачи, в основе которых лежат родовидовые отношения объектов.

Эмпирическое мышление позволяет человеку хорошо ориентироваться в событиях повседневной жизни. Это мышление соответствует «здравому смыслу». Эмпирическое мышление развивается у человека вне всякого школьного обучения, – обучение лишь оформляет, утилизирует это мышление и культивирует его.

Поэтому, как это не парадоксально, обучение в школе по традиционным программам мышление детей не развивает. Точнее, традиционное обучение не формирует основы какого-либо другого типа мышления, кроме эмпирического. Оно и появляется у человека вне школы и в определенной степени может развиваться вне школьного обучения.

Третье положение. Наши программы строятся на основе диалектического понимания мышления. Учебный материал этих программ учащиеся прежде всего активно преобразуют посредством выполнения определенных предметных или мыслительных действий. В процессе такого преобразования учащиеся открывают и выделяют в материале некоторое существенное или всеобщее отношение, при изучении которого можно обнаружить многочисленные его частные проявления. В этом случае «Общее знание»

сразу усваивается учащимися посредством действенного анализа материала. Его частные проявления выводятся из «общего знания». Мысль учащихся двигается от «общего к частному». Учебные программы, обеспечивающие такое движение мысли, фиксируют целостные системы знаний. При их усвоении решающая роль принадлежит действиям учащихся.

Дадим иллюстрацию построения программы нашего типа на примере введения детей в понятие числа. Предварительно дети знакомятся с математическим понятием величины (оно определяется тремя разностными отношениями:  $a=b$ ,  $a<b$ ,  $a>b$ ). Опираясь на это понятие, дети могут производить непосредственное уравнивание физических величин. Например, используя образец какого-либо деревянного отрезка, дети из большой доски могут сделать много маленьких таких отрезков.

Но встречаются такие ситуации, когда уравнивание величин можно осуществить только опосредствованным путем. Например, человеку необходимо в ведро одной конфигурации налить столько же воды, сколько имеется в ведре другой конфигурации. Чтобы решить эту задачу, человек должен уметь измерять величины с помощью числа. Согласно нашей программе, учитель ставит перед детьми такую задачу, которая требует измерения. Дети догадываются о том, что для реализации этого действия необходимо найти особое средство (например, маленькую кружку, если нужно измерять воду), а также овладеть особыми правилами его использования (например, правилом наполнения этой кружки водой).

Дети с помощью учителя находят средство измерения, усваивают правила его использования и обнаруживают, что сам акт измерения представляет собой поиск кратного отношения величин, приводящий к тому или иному числу. Учащиеся могут сразу в буквенном виде записать общую

формулу этого отношения –  $A:b=N$  («А» – измеряемая величина; «b» – средство измерения); «N» – кратное отношение, фиксируемое числом как выражением результата действия измерения). Усвоив общий смысл этой формулы, дети затем могут выполнять любые виды частных измерений, могут получать конкретные числа, опираясь на которые можно осуществлять опосредственное уравнивание (например, решать задачу уравнивания воды в ведрах разной конфигурации).

Мы привели здесь в очень кратком виде иллюстрацию формирования у детей понятия числа на основе диалектического истолкования особенностей мышления. По этой схеме у школьников можно формировать и другие математические понятия, если систематически обучать их по программе нашего типа. По такой схеме у детей можно сформировать понятия и по другим учебным предметам, – по физике, химии, географии и другим предметам. Главные особенности этой схемы состоят в том, что дети первоначально выполняют действие, выделяющее некоторое общее отношение, а затем находят самые различные его частные проявления. Иными словами, дети прослеживают посредством действий условия происхождения тех или иных понятий.

Четвертое положение. Как показывают специальные психолого-педагогические исследования, систематическое обучение школьников по нашим программам формирует у них теоретические понятия и развивает теоретическое мышление, направленное на поиск условий происхождения тех или общих отношений. Теоретически мышление ориентирует человека в общих отношениях, позволяет ему выводить из них различные частные следствия. Такое мышление не отменяет необходимости и эмпирического мышления – просто оно другого типа и предназначено для решения особых задач.

Теоретическое мышление не возникает и не развивается в повседневной жизни людей, – оно развивается лишь в таком обучении, программы которого опираются на диалектическое понимание мышления. Именно такое обучение имеет развивающий характер. Поэтому разработка и реализация таких программ крайне необходимы российскому образованию, если оно в процессе перестройки будет стремиться к обеспечению подлинного развития интеллектуальных сил молодых людей.

Отметим, что наша теория учебной деятельности и развивающего образования находит достаточно широкое практическое применение. По учебным программам, созданным на основе этой теории, в настоящее время работают многие городские и сельские школы различных регионов нашей страны. Это учебные программы по математике и физике, по родному языку и литературе, по изобразительному искусству и трудовой подготовке, по химии и географии. Эти программы применяются в начальных классах и в средней школе. В последние годы наша программа по математике используется даже на младших курсах Красноярского университета в Восточной Сибири.

Таким образом, происходящая сейчас в нашей стране решительная перестройка образования осуществляется на основе нового педагогического мышления и реализуется путем использования новых программ, создаваемых на основе новой педагогической психологии. Процесс перестройки начался совсем недавно, и для ее успешного протекания необходимы большие усилия как ученых, так и практиков.

# **Концепция гуманизации российского начального образования**

## **(необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования)**

Современное российское начальное образование несет в себе два тяжелых исторических следа, не позволяющих ему выполнять подлинную гуманную роль в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста.

Первый тяжелый след связан со всей историей российского начального образования. Массовая начальная школа сформировалась в России во второй половине прошлого века, — эта школа была первой и последней ступенью образования для подавляющей части детского населения. После окончания начальной школы многие дети вынуждены были заниматься слабо развитым промышленным и сельским трудом. Дальнейшее образование удавалось получить лишь немногим детям из основной массы трудящегося населения. Для общественной жизни в условиях слабо развитого труда подросткам, а затем и многим взрослым людям достаточно было иметь общекультурные умения чтения, письма и счета, которые дети могли усваивать в начальной школе на основе утилитарно-эмпирических знаний о слове и числе. Эти умения (или элементарная грамота) имели, конечно, большое практическое значение, однако они не могли дать детям достаточно высокого уровня психического развития (особенно в сфере творческого воображения и мышления).

Второй тяжелый след определялся условиями социально-



культурного развития бывшего СССР. После революции 1917 г. в нашей стране еще длительное время обязательным оставалось лишь начальное образование (только в 1958 г. обязательным стало неполное среднее образование). При всех действительно больших успехах советского образования социальное назначение начальной школы оставалось тем же, что и до революции, — дать детям элементарную грамоту. Конечно, в советском начальном образовании происходили положительные изменения (особенно в области методики преподавания), но они не меняли по-существу его подлинного содержания. В начальном образовании приоритетными оставались процессы обучения. Другая составляющая образования — эстетическое, нравственное и физическое воспитание детей находились в тени (об этом свидетельствует явное ущемление в учебных планах начальной школы предметов эстетического цикла и физической культуры).

Вместе с тем после революции с каждым десятилетием все большее количество детей получало объективную социально-экономическую возможность учиться после начальной школы. Пребывание в неполной средней школе предполагало наличие у каждого учащегося субъективного желания учиться и умения учиться. Однако, как показывают специальные психолого-педагогические исследования желание и умение учиться с большим трудом возникают и формируются в процессе обучения младших школьников общекультурным умениям на основе утилитарно-эмпирических знаний. Иными словами, традиционная начальная школа не может дать многим своим выпускникам подготовки к дальнейшему учению (с этим связаны большие трудности обучения многих детей в неполной средней школе).

Несколько крупных советских ученых (например, Б.Г.Ананьев [2, с.24], Л.В.Занков [15, с.20] и др.) еще в 50-е

годы выявили и описали следующий факт: большие усилия, направляемые на обучение младших школьников, не давали должного эффекта в их психическом развитии. Со всей остротой была поставлена научно-практическая проблема связи обучения и развития младших школьников. Уже в 60-е годы было обнаружено, что изменение содержания и методов традиционного начального обучения дает определенный положительный эффект в развитии детей (работы Л.В.Занкова [16], Д.В.Эльконица [34] и др.).

На наш взгляд, традиционное российское начальное образование, если исходить из современных мерок, нельзя назвать сколь-нибудь гуманным, поскольку оно не раскрывает у многих детей подлинные возможности их развития, возможности формирования их учебных умений. Подлинно гуманным начальное образование станет только тогда, когда оно приобретет действительно развивающий характер.

Общая негуманная направленность этого образования подтверждается еще одним важным обстоятельством: традиционная педагогика начального образования долгие годы рассматривала ребенка в качестве объекта учебно-воспитательных воздействий, благодаря которым он усваивает утилитарно-эмпирические знания. Основным методом такого обучения является информационно-рецепторный (или репродуктивный) метод [18, с.99], который не учитывает учебно-деятельностной основы усвоения знаний и умений, а, следовательно, фактически игнорирует субъекта процесса учения. При таком теоретическом истолковании начального обучения главным его моментом становится накопление ребенком утилитарно-эмпирических знаний и умений, а развитие его воображения, мышления, сознания и личности отступает на задний план (этот факт как раз и был обнаружен нашими учеными; см. выше).

Таким образом, по-нашему мнению, гуманизация начального образования состоит в следующем: 1) младший школьник должен быть субъектом собственной деятельности; 2) содержание и методы начального образования должны обеспечивать существенное психическое развитие младшего школьника, формирование у него таких учебных умений, которые позволяют без особых трудностей продолжить свое образование.

В настоящее время на волне инновационного движения российское начальное образование постепенно приобретает развивающий характер. Это радующее начало его гуманизации, но путь до ее настоящей реализации долгий. Чтобы облегчить прохождение этого пути, следует создавать ему научное обеспечение. Это означает использование развернутых теорий, разрабатывающих проблемы связи обучения и развития детей. При этом, конечно, нужно опираться на теории, в основе которых лежат понятия деятельности и ее субъекта.

Именно такие теории длительное время разрабатывает на основе экспериментальных исследований большой научно-практический коллектив, созданный в конце 50-х годов проф. Д.Б.Элькониным и ныне руководимый нами. Перечислим уже сделанное — это теория периодизации психического развития в детском возрасте, теория двух типов обобщения и мышления, теория учебной деятельности и ее субъекта, теория развивающего обучения, теория построения соответствующих учебников и методических пособий. Все эти теории взаимосвязаны, хотя каждая из них имеет, естественно, свои особенности.

Уже опубликовано много работ, в которых излагаются эти теории. Гораздо больше опубликовано материалов, в которых представлены результаты соответствующих экспери-

ментальных исследований. Изложим предельно кратко главные положения перечисленных выше теорий, которые уже в ближайшие годы могут стать основанием создания целостной системы развивающего начального образования и которые вместе с тем конкретизируют проблематику его гуманизации.

1. Теория периодизации. Опираясь на работы своих научных учителей Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева, проф. Д.Б.Эльконин разработал оригинальную теорию периодизации психического развития в детском возрасте. Согласно этой теории, в каждом возрастном периоде ребенок осуществляет много видов деятельности, способствующих его психическому развитию. Однако лишь один вид деятельности оказывает решающее и определяющее влияние на это развитие, — эта деятельность называется ведущей (или главной). Для младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность. При ее развернутом и систематическом осуществлении младший школьник усваивает теоретические знания — вместе с тем у него возникают и развиваются такие основные психические новообразования младшего школьного возраста, как произвольность поведения и отвлеченное рассуждающее мышление, делающее восприятие думающим, а память мыслящей [34, с.56]. При изучении проблем мышления мы «отвлеченное и рассуждающее» мышление стали называть теоретическим мышлением (в отличии от эмпирического).

Поэтому можно сказать так: ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, а основными психическими новообразованиями — теоретическое мышление и произвольность поведения. Вместе с тем эта деятельность, конечно, существенно развивает личность детей, их потребности и мотивы.

2. Теория двух типов обобщения и мышления. В тради-

ционной педагогике и психологии начального образования большое внимание правомерно уделяется умственному развитию детей. Однако, при этом «ум» (мышление) чаще всего рассматривается в его нерасчлененном виде, без выделения в нем разных типов. Вместе с тем философия и логика уже давно различают в мышлении два разных его типа — эмпирическое и теоретическое мышление [6].

Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В основе этого мышления лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающую систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения — это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить

происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего отношения.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны. И вместе с тем, решая разные задачи, эти два типа мышления в жизни человека как бы дополняют друг друга. Однако длительное время педагоги и психологи полагали, что для младших школьников характерно лишь эмпирическое (или наглядно-образное, конкретное мышление). Исходя из этого, преподавание в начальных классах было направлено на формирование у младших школьников эмпирических понятий (или знаний). Но эмпирические и теоретические знания отличаются друг от друга. Приведем краткий перечень их отличий.

1) Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2) Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3) Эмпирические знания, в основе которых лежит на-

блюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4) Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5) Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6) Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами естественного и искусственного языка.

Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений. Дошкольная игра расширяет круг этих понятий. Традиционная начальная школа культивирует у младших школьников эмпирическое мышление, обеспечивая усвоение ими большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах усваивают в процессе учебной деятельности теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало.

3. Теория учебной деятельности и ее субъекта представлена во многих работах (отметим лишь основные из них — [7], [8], [26], [33], [34], [35] и др.). Прежде всего в этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. Философия и психология показывают, что деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности. Усвоение школьником тех или иных знаний в форме учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого им материала.

Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Если же мы наблюдаем в школе усвоение ребенком таких знаний, которые уже заранее четко сформулированы и даются ему учителем в «готовом виде» и в содержании которых отсутствуют моменты происхождения и развития изучаемого предмета, то можно твердо сказать, что в данном случае ребенок учебной деятельности не выполняет. При этом он усваивает с помощью иллюстраций и объяснений, предлагаемых учителем, те или иные эмпирические знания. К сожалению, в обычной школе дети чаще всего усваивают именно такие знания. Поэтому полноценной учебной деятельностью в обычной школе обладает сравнительно небольшое количество детей.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в первый класс, целостной ее структуры еще, конечно, нет. Она формируется у некоторой части детей в течение нескольких лет школьной жизни, осо-



бенно интенсивно — в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Ее выполнение младшими школьниками определяет у них формирование главных психических новообразований и прежде всего основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития предметов.

Чтобы у младших школьников (а затем и у школьников более старших классов) формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в последующем решаются школьником как бы «с хода» и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является действие принятия учебной задачи, вторым — преобразование ситуации, входящей в такую задачу. Эти действия нацелены на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения учебной задачи.

Сказанное позволяет сделать выводы, существенные для теории учебной деятельности. Во-первых, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков происходит при решении учебных задач. Во-вторых, решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто общее еще до усвоения его частных проявлений.

В-третьих, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий, короче — метод решения школьниками учебных задач.

Носителем учебной деятельности является ее субъект, — именно ему принадлежат ее содержание и структура. Младший школьник как субъект выполняет собственную учебную деятельность вместе с другими детьми и с помощью учителя.

Развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда младший школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя в процессе осуществления учебной деятельности. Чтобы изменять и совершенствовать самого себя, ребенок должен, во-первых, знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, во-вторых, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать (отметим, что рефлексия является одним из компонентов теоретического мышления, формирующегося в учебной деятельности).

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него желания учиться.

Овладение учебными действиями, с помощью которых решаются соответствующие задачи, формирует у ребенка умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризует младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего вместе с тем такими важными личными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т.д.

Необходимо отметить, что первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, т.е. поддерживают друг друга в принятии и решении учебной задачи и вместе с тем проводят диалоги и развернутые дискуссии по вопросам выбора лучших действий, лучшего пути решения. Иными словами, на первых этапах формирования учебной деятельности она выполняется коллективным субъектом. Но постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый ребенок, становящийся индивидуальным ее субъектом (см. [9], [33] и др.).

Формирование индивидуального субъекта учебной деятельности является ближайшей и прямой предпосылкой воспитания личности младшего школьника. Именно в этот возрастной период у ребенка формируется личность рефлексизирующего субъекта, способного к более развитым видам творчества, чем дошкольник. Это творчество обнаруживается в сфере научного знания, а также в сфере изящной словесности, изобразительного искусства, музыки, художественного труда, в сфере нравственных отношений людей. Развернутая учебная деятельность, инициативно выполняемая ее субъектом, служит основанием хорошей восприимчивости младшего школьника к содержанию научных понятий, художественных образов, нравственных и религиозных ценностей и правовых норм, все они необходимы при организации соответствующих видов воспитания без осуществления которых невозможен процесс полноценного развития личности и индивидуальности ребенка младшего школьного возраста.

4. Теория развивающего обучения. Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности (например, тради-

ционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же рассматриваем здесь не развивающее обучение «вообще», а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие у младших школьников теоретического мышления, на развитие у них творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения мы сопоставляем с традиционным типом обучения, который не способствует развитию у школьников таких качеств. На наш взгляд, нельзя рассуждать о развивающем обучении «вообще», — необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и с вполне определенными возрастными периодами человека.

Согласно основным идеям научной школы Л.С.Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание [4]. Они могут быть, конечно, как стихийными, так и целенаправленными, но всегда именно благодаря им человек присваивает различные ценности материальной и духовной культуры. Это присвоение осуществляется в процессе собственной деятельности человека, воспроизводящей те способности ранее живущих людей, посредством которых эти ценности сами исторически возникали и развивались [19, с.373, 544].

Очень важны те обстоятельства, что, во-первых, процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его собственной, личной деятельности [5, с.118] и, во-вторых, только на основе формирования у человека конкретных типов и видов деятельности у него возникают и развиваются определенные психические способности.

Иными словами, согласно теории Л.С.Выготского, А.Н.Ле-

онтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте — игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте — учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [34, с.509].

Вот почему, рассматривая развивающее начальное образование, необходимо первоначально специально и тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие младших школьников. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи тем или иным возрастным периодам жизни человека.

Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и воспитание можно назвать «развивающим». Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом налюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Вместе с тем необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека (тогда происходит его регрессия, которая также входит в философское понятие «развития»).

Термин «развивающее обучение» остается пустым до

тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные такие показатели: 1) каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают, формируются и развиваются в этом возрастном периоде; 2) какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований; 3) каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (например, осуществляется она стихийно или целенаправленно); 4) каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности; 5) с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований; 6) каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследовать или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и применительно к тем реальным средствам обучения детей этого возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Интересное понимание развивающего обучения младших школьников содержится в работах В.В.Репкина. Прежде всего он справедливо пишет, что развитие является одним из необходимых результатов любого педагогически разумного обучения. Однако если школа решает такую главную свою задачу, как передача учащимся прочных и глубо-

ких знаний основ наук и подготовке их «к жизни», то развитие учащихся оказывается «побочным» результатом обучения. «Развивающее обучение, — пишет В.В.Репкин, — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» [27, с.3]. Организовать такое обучение можно в форме учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии у младшего школьника заинтересованности и потребности в самоизменении.

«Превращение ребенка в субъекта, — продолжает В.В.Репкин, — заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения являются основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы — подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни» [27, с.4].

В новой концепции начального образования, в разработке которой нам довелось участвовать, специально выделяется необходимость формирования у современных младших школьников желания и умения учиться, т.е. формирования субъекта учения [17].

Следует отметить, что понятие развивающего обучения является психолого-дидактическим понятием и относится к той области, которую целесообразно было бы называть психодидактикой, разрабатывающей полидисциплинарные проблемы. Эти проблемы могут изучаться, с одной стороны, психологией, поскольку именно она владеет подходом к рассмотрению возрастных периодов психического развития и особенностей той или иной ведущей деятельности, с другой стороны, дидактикой, так как она определяет те учебно-

методические средства, с помощью которых организуется деятельность. Вместе с тем вся эта работа должна осуществляться в целостной и единой логике (к тому же эта логика требует привлечения к изучению проблем развивающего обучения нескольких других научных дисциплин).

Необходимо учитывать еще одно обстоятельство: учебная деятельность является ведущей лишь в младшем школьном возрасте, — в других возрастах на первый план выступают другие типы деятельности (например, у подростков — общественно значимая деятельность), в которых решающее значение для психического развития может приобретать воспитание. Естественно, что проблемы развивающего воспитания могут разрабатывать, наряду с психологией, различные отрасли педагогики, т.е. эти проблемы должны стать предметом психопедагогики — нужно иметь в виду, что этот термин также начинает входить в научный язык [30].

После того как мы выяснили содержание понятия развивающего начального обучения и установили, что основные его атрибуты существенно отличаются от традиционного обучения, то естественно возникает вопрос о том, где и как готовить учителей начальных классов, которые бы могли учить и воспитывать детей, руководствуясь уже специально разработанными учебно-методическими пособиями, соответствующими этим новым атрибутам. Ясно, что в педагогическом училище и педагогическом институте таких учителей готовить очень трудно, так как в отношении этих учреждений возникает вопрос: где найти в них преподавателей, могущих вводить своих студентов в принципиально новый тип их педагогической работы? Таких преподавателей (и вместе с тем методистов по начальной школе) готовить придется долго. Не исключая этого, все же можно найти более короткий путь: осуществлять переподготовку учителей, желая-



ющих и могущих работать по системе развивающего обучения.

Эта работа уже несколько лет успешно проводится в нескольких регионах России и Украины харьковским научно-практическим коллективом В.В.Репкина и нашим московским коллективом. Общий подход, характеризующий возможность и организацию такой переподготовки, освещён В.В.Репкиным. Суть этого подхода состоит в следующем: поскольку учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, обеспечивая интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типам своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным же образом.

Это означает, что подготовка учителей в системе развивающего обучения должна осуществляться только в рамках реально функционирующей этой системы и лишь в процессе практического решения им соответствующих педагогических задач совместно с людьми (прежде всего с методистами), уже имеющими решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов соответствующей квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. Опыт показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Имеются варианты такой органи-

зации переподготовки учителей [28].

Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют сами учителя и методисты (к этому можно добавить и исследователей-преподавателей), вполне может быть названа мастерской, где живой работой со школьниками учителя овладевают в столь же живой совместной работе с «мастерами» этого дела. Нам кажется, что овладеть любой формой живой деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом, — в сотрудничестве «взрослых учащихся» и «мастеров». Конечно, этот способ желательно использовать во всех педагогических учреждениях, готовящих учителей.

5. Теория построения учебников и методических пособий (эту теорию можно назвать еще теорией построения учебных предметов для начальной школы). Проблемы учебной деятельности и развивающего обучения изучались нашим коллективом в процессе разработки таких учебников и методических пособий, содержание и структура которых находилась бы в соответствии с основными логико-психологическими требованиями этой деятельности [8]. Перечислим такие требования.

1) Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2) Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3) При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать

в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4) Эту связь учащиеся воспроизводят в особых предметах, графических или буквенных моделях, позволяющие изучать ее свойства в чистом виде.

5) Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходную, всеобщую связь изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых вместе с тем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.

6) Учащиеся должны уметь в процессе учения переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Конкретное содержание каждого учебного предмета соотносится с той формой знания, которую он представляет (поэтому это содержание определяет педагог-предметник). В приведенных выше положениях выделены некоторые логические, а также психологические аспекты тех основных умений, которые необходимо формировать у школьников при усвоении ими материала того или иного учебного предмета.

Правда, эти умения носят не «предметный», а учебный характер, поскольку они соответствуют тем действиям, посредством которых реализуется учебная деятельность. Но, во-первых, каждый учебный предмет в соответствии со своим содержанием придает учебным умениям свойственную ему конкретную форму, а во-вторых, учебные умения, возникающие на основе соответствующих действий, формируются у школьников в процессе длительного усвоения конкретных «предметных» знаний.

Изложенные выше теории получили свою проверку и воплощение в реальной организации учебно-воспитательного

процесса в различных школах (например, в экспериментальной московской школе № 91 РАО, в школе № 17 г.Харькова, в школе № 11 г.Тулы, в школе № 106 г.Красноярска и др.). Существенная роль в таком воплощении принадлежала тому, что перечисленные теории позволили нашему коллективу по-новому построить программы основных предметов начальной школы [23], разработать первые варианты соответствующих учебников для младших школьников по русскому языку [29], математике [1], [10], [13], естествознанию [32], подготовить методические пособия для учителей по изобразительному искусству [22], математике [11], литературе [2].

В настоящее время в ряде школ проверяется эффективность использования наших учебно-методических материалов. В последние годы наш коллектив, как уже отмечалось выше, начал переподготовку определенной части учителей массовой школы с целью их дальнейшей работы по системе развивающего обучения.

Отметим также, что в течение многих лет мы разрабатывали и проверяли большое количество психодиагностических методик, с помощью которых можно проверять развивающий эффект использования нашей системы обучения (эти методики проверяли уровень сформированности учебной деятельности и её субъекта, сформированности теоретического мышления, воображения, личности) [3], [7], [12], [14], [21], [24], [25], [31].

На наш взгляд, российское начальное образование нуждается сейчас в существенном реформировании на основе принципов гуманизации. Сформулируем развернуто эти принципы с учётом результатов работы нашего коллектива по проблемам развивающего обучения:

— ребёнка нужно рассматривать как субъекта всех видов

деятельности, присущих младшему школьному возрасту, и прежде всего учебной деятельности;

— совместно-поисковую учебную деятельность младших школьников следует организовать так, чтобы дети усваивали теоретические знания при решении учебных задач в процессе развернутых диалогов и дискуссий между собой с учителем (коллективное решение детьми учебных задач позволяет им раскрывать условия происхождения усваиваемых знаний, умений и навыков, рефлексировать на сами способы их усвоения, осуществлять его контроль и оценку);

— приоритетное значение в современном начальном образовании должно получить умственное, эстетическое, нравственное и физическое воспитание детей;

— первостепенное значение в начальном образовании имеют предметы эстетического цикла (литература, музыка, изобразительное искусство, театр) и физическая культура (с учетом именного этого значения нужно строить учебные планы начальной школы);

— в начальном образовании необходимо обеспечивать единство учения и творчества детей (такое единство влияет на развитие их учебной мотивации и эмоциональной сферы, на становление их самостоятельности);

— важнейшую роль в учебной деятельности младших школьников имеют учебники нового типа, материалы которых позволяют детям выполнять предметные и умственные действия, обеспечивают им возможности для общения и дискуссий (в этом случае учебники позволяют детям осуществлять не репродуктивную, а продуктивную работу);

— реализация указанных принципов гуманизации начального образования позволит придать ему подлинно развивающий характер (начальное образование получит возможность развивать у младших школьников воображение,

рефлексирующее сознание и мышление, личностные действия-поступки, желание и умение учиться);

— осуществление развивающего начального образования предполагает особую подготовку учителя начальных классов, могущего обучать и воспитывать детей в свете общих принципов его гуманизации.

Работа, проделанная нашим коллективом, является пока лишь частью (правда, значительной) подлинной гуманизации российского начального образования. Чтобы через несколько лет иметь целостную систему развивающего начального образования, реализующую указанные принципы гуманизации, необходимо продолжать научно-практическую работу по следующим направлениям:

1) расширить и углубить исследования, связанные с определением психолого-педагогических условий формирования и развития субъекта учебной деятельности, условий организации совместной учебной деятельности младших школьников, средств и способов организации их диалогов и дискуссий.

2) проводить доработку учебно-методических материалов по всем предметам начальной школы с учетом результатов уже проведенных экспериментальных и теоретических исследований;

3) в течение ближайших лет создать программы, учебники и методические пособия по всем предметам начальной школы, которые удовлетворяли бы основным принципам гуманизации начального образования;

4) разработать и апробировать психодиагностические методики, позволяющие объективно определить уровень психического развития младших школьников, работающих по системе развивающего образования;

5) создать программы и пособия подготовки и пере-

подготовки учителей, способных работать в начальных классах в соответствии с принципами гуманизации.

Проведение работы в этих направлениях потребует, естественно, привлечения новых научных и практических сил и значительных финансовых средств.

## Литература

1. Александрова Э.В. Математика. Учебники для 1, 2 классов / Под ред. В.В.Давыдова. Харьков, 1992.
2. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренность. М., 1962.
3. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). / Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. М., 1966.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений, т.2. М., 1982.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1991.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
8. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
9. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, 1992, № 3-4.
10. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Савельева О.В., Микулина Г.Г. Математика. Учебник для 1 класса. М., 1994.
11. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Савельева О.В., Микулина Г.Г. Методическое пособие по математике для 1 класса. М., 1994.
12. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии, 1983, № 1.

13. Захарова А.М., Фещенко Т.И. Математика. Учебники для 1, 2, 3 классов. Томск, 1993.
14. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
15. Занков Л.В. О начальном обучении. М., 1963.
16. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.
17. Концепция четырехлетнего начального образования // Начальная школа, 1992, № 7-8.
18. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
19. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
20. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие. 1 класс. 2 класс. М., 1992.
21. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990.
22. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Методическое пособие по изобразительному искусству. 1 класс. М., 1994.
23. Программы развивающего обучения (по системе Д.Б. Эльконина - В.В.Давыдова). 1-5 класс. Русский язык. Математика. М., 1992.
24. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990.
25. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1983.
26. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета, 1978, № 171.
27. Репкин В.В. Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков-Томск, 1992.
28. Репкин В.В. Возможности и условия реализации программы развивающего обучения // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков-Томск, 1992.
29. Репкин В.В. Русский язык. Учебники для 1, 2, 3 классов. Харьков, 1991.



30. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. М., 1984.

31. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, Й.Ломпшера, А.К.Марковой. М., 1982.

32. Чудинова Е.А., Букварев П.И. Естествознание. 2 класс. М., 1994.

33. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

34. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

35. Lompscher J. Psychologische Analigsen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989.

**Выступление**  
**на учредительном съезде Российского**  
**психологического общества**  
**«О состоянии современной отечественной**  
**психологии и перспективах ее развития»<sup>1)</sup>**

В своем выступлении я кратко рассмотрю две основные проблемы. Первая из них касается состояния современной отечественной психологии, – эта проблема внутренне связана с соотношением естественнонаучного и так называемого «гуманистического» подхода к изучению психологии человека. Вторая проблема затронет вопрос о специфике предмета психологии, что существенно связано с перспективами дальнейшего развития психологической науки. При этом отмечу, что сам я термин «гуманистический подход» не употребляю, считаю его излишним, но вынужден использовать вслед за другими авторами.

В настоящее время некоторые теоретики-психологи и многие философы отмечают несостоятельность естественнонаучного подхода к изучению психологии человека и вместе с тем излагают свое понимание «гуманистического» подхода к ней (сошлюсь на В. М. Розина, А. А. Пузерея и др.). Так, для «гуманистического» подхода прежде всего характерно сочетание изучения и понимания (интерпретаций), а именно такого изучения, которое способствует духовному росту человека, открывает пути его развития. Далее с таким изучением человека сочетается его проектирование, его «замышление». В этом сочетании происходит изменение способа существования субъекта (а также самого исследователя-психолога).

Иными словами, для «гуманистического подхода» ха-

---

<sup>1)</sup> Москва, 22 ноября 1994 г.

рактен залоговой подход к исследованию психологии человека – ее исследование в форме проектирования. На наш взгляд, основы такого подхода были заложены Л. С. Выготским, для которого психика человека является социо-культурным и семиотическим явлением, развивающимся в ситуациях общения. Такое понимание психики человека является сутью знаменитой культурно-исторической теории Л. С. Выготского (это было хорошо продемонстрировано в книге А. Пузерея, вышедшей несколько лет назад).

Ученики и последователи Л. С. Выготского реализовывали и реализовывают это его *credo*, отходя тем самым от требований естественнонаучного подхода. А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия как прямые ученики Л. С. Выготского были соучастниками разработки его теории. А. Р. Лурия и А. В. Запорожец экспериментально и теоретически выявили роль общения ребенка со взрослыми в становлении его произвольных движений. При этом было четко показано, что эти движения по сути дела можно оценивать как семиотическое явление.

Далее можно сослаться на исследование А. Н. Леонтьева и его сотрудников по формированию у взрослых людей ранее отсутствующего у них звуковысотного слуха (конец 50-х годов). В этом исследовании на культурно-исторической основе были заранее спроектированы сенсорные действия, составляющие психологическое содержание этого слуха. Затем эти действия были экспериментально сформированы у группы испытуемых посредством специальной организации их пропевания определенных звуков. Благодаря этому было показано, что отсутствие у многих людей звуковысотного слуха (в пределах – абсолютного слуха) является не особенностью их физиологии, а следствием использования ими языков, в которых нет необходимости ориентироваться на высоту звуков (вместе

с тем большинство вьетнамцев обладает звуковысотным слухом, поскольку их язык требует соответствующей ориентации) <sup>1)</sup>.

Те, кто знает подобные исследования, согласится с тем, что они проводились при сочетании изучения процесса формирования звуковысотного слуха с его проектированием («замышлением»).

Исследования такого же типа проводились в русле идей П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, – их формирование также нуждалось в элементах проектирования, предполагало осуществление залогового подхода.

Специально останавлиюсь на исследованиях Д. Б. Эльконина, который, будучи учеником Л. С. Выготского, глубоко изучал и интерпретировал его теорию (с Д. Б. Эльконым мне довелось достаточно долгое время работать вместе). Д. Б. Эльконин считал, что с «Психологии искусства» Л. С. Выготского (1926 г.) у нас в России стала создаваться неклассическая психология, которая подходит к изучению психики человека с проектным залогом, придавая решающее значение в становлении психики идеальным формам общественного бытия человека, к которым лишь должно прийти ее развитие.

«... Все, что должно появиться у ребенка, – писал Д. Б. Эльконин, – уже существует, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции» <sup>2)</sup>. Детская психология, имеющая такое исходное представление, порывает, как считал Д. Б. Эльконин, с натуралистическими установками, т.е. с установками естественнонаучного подхода.

---

<sup>1)</sup> Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения, т. II, М., 1983, с. 25 – 30.

<sup>2)</sup> Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989, с. 494.

Д. Б. Эльконин специально отмечал, что «рассмотрение истории детства и его современного состояния подводит как к возможности создания такой теории психического развития ребенка, согласно которой его высшие и конечные формы вовсе не даны изначально, а только заданы, т.е. существуют объективно в идеальной форме как общественные образцы (в этом случае идеальное и идеальную форму и их общественно-историческую природу нужно понимать в духе работ Э. В. Ильенкова). Получается, что процесс психического развития происходит как бы сверху, путем взаимодействия идеальной формы и развивающего процесса» <sup>1)</sup>.

Экспериментальные исследования моей лаборатории уже более 30-ти лет проводятся в русле психологических идей научной школы Л. С. Выготского, в русле идей о необходимости проектного подхода к изучению развития психики ребенка. При этом используется метод, который мы назвали генетико-моделирующим или формирующим экспериментом, предполагающим «замышление» той или иной траектории развития ребенка в определенных условиях и специальную проверку осуществления соответствующего «замысла», «проекта», «модели». Этот метод и результаты его применения, связанные с проблемами развивающего обучения школьников, хорошо известны у нас и за рубежом <sup>2)</sup>.

Таким образом, ученики и последователи Л. С. Выготского реализовывали и продолжают реализовывать его исследовательскую программу изучения развития психики человека, которая была сформулирована им на основе социокультурного и семиотического понимания сущности

---

<sup>1)</sup> Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989, с. 29.

<sup>2)</sup> Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986, с. 166 – 167, 199 – 210.

этого развития. Тем самым, в России уже достаточно хорошо представлены основы неклассической психологии, методы которой действительно не соответствуют требованиям классического естественнонаучного подхода к изучению психики человека. На наш взгляд, идеям неклассической психологии принадлежит будущее.

Вторая проблема, которую я хочу затронуть в своем выступлении, касается природы психики и тем самым предмета научной психологии. Психика, как известно, присуща не только человеку, но и животным. У нас в России исследование психики животных уже очень давно отдано, к большому сожалению, на откуп физиологам (даже процессы решения интеллектуальных задач высшими обезьянами у нас изучают в основном одни физиологи). Без специального экспериментального и теоретического изучения генезиса и развития психики животных со стороны психологов (конечно, вместе с физиологами) правильно сформулировать, а тем более последовательно решить проблему ее природы принципиально невозможно.

В настоящее время большой опыт соответствующих экспериментальных исследований накоплен и описан американскими психологами. Их работы в этой области должны стать предметом особого внимания и теоретического анализа со стороны российских специалистов. Крайне желательно, чтобы у нас через некоторое время появились более или менее оправданные гипотезы о природе психики вообще – т.е. психики всех живых существ.

Во всяком случае, в «старой» философии подобные гипотезы, на наш взгляд, уже были (хотя они и опирались, по всей вероятности, на тщательное изучение особенностей и функций психики человека, у которого ее всеобщая природа выражена в наиболее развитой форме). В своих теоретических работах я уже в сжатом виде изла-

гал свое понимание общей природы психики, опираясь в частности на глубокий смысл следующего выражения неизвестного древнего мыслителя: «Если ты не знаешь, что ищешь, то что же ты ищешь, а если знаешь, что ищешь, то зачем же ты ищешь?» По моему глубокому убеждению, для любого живого существа, обладающего психикой, характерен прежде всего именно поиск чего-то возможного в достаточно неопределенном действительном. Категория «неопределенного действительного» и категория «некоего возможного» в нем являются наиболее существенными при попытке так или иначе раскрыть общие особенности процесса поиска. Эти категории создают основания для внутреннего противоречия, коренящегося в любом акте поиска: искать то, чего еще доподлинно нет, но что все-таки возможно.

Парадоксальность поиска состоит в сочетании возможного и неопределенного действительного. Это своеобразие поиска было четко, на наш взгляд, выделено Аристотелем при его попытке дать общее определение души: «(Душа) есть известное осуществление и осмысление того, что обладает возможностью быть осуществленным» <sup>1)</sup>. Есть основание полагать, что «осмысление» у Аристотеля близко к тому, что названо мною «поиском». «Душа» для Аристотеля – это «осмысление» или «поиск» возможного, которое имеет «шансы» быть осуществленным, т.е. приобрести определенность действительного.

Традиционное естественнонаучное знание было направлено по-преимуществу на раскрытие и описание вполне определившегося действительного, на описание фактов бытия. Реальность же поиска, реальность же психики (души) находится в принципиально другом измере-

---

<sup>1)</sup> Аристотель. О душе. М., 1937, стр. 42.

нии – это реальность возможностей и еще неосуществленного, еще неопределившегося.

Например, Августин признавал наличие такого мира, о чем свидетельствует следующее его суждение: «... В действии должно быть нечто такое, что относится к тому, чего еще нет»<sup>1)</sup>. Но вполне уместно, на наш взгляд, продолжить эту мысль следующим образом: «чего еще нет, но что может быть».

У традиционной естественной науки отсутствуют исследовательские средства и приемы умственного экспериментирования, которые были бы адекватны этой своеобразной реальности возможностей. Поэтому, кстати, и для подлинного изучения психики животных также необходимо специально создавать «неклассическую» психологию, которая, конечно, будет иметь нечто фундаментально общее с подобной психологией, изучающей психику человека, и вместе с тем ряд принципиальных отличий от нее.

Для адекватного исследования «мира возможностей» в философии разработан большой понятийный аппарат, числившийся по линии «диалектической логики», созданной Гегелем, Марксом и некоторыми советскими логиками (например, Э. В. Ильенковым). Этот аппарат, к сожалению, не был востребован в период прежнего господства позитивистской науки и тем более отвергается сейчас российской психологией, которая с опозданием пожинает плоды «разгула» позитивизма в западной философии и психологии. Наследие диалектических логиков поможет современным ученым развернуто разработать основы неклассической психологии как человека, так и животных.

Хотелось бы отметить очень интересную гипотезу о

---

<sup>1)</sup> Августин. Творения. Киев, 1900 – 1905, ч. 2, с. 303.



природе психики, которая в свое время была сформулирована П. Я. Гальпериным и которая, в случае ее углубленного анализа, поможет затем наметить собственно психологические аспекты рассмотрения поиска. П. Я. Гальперин считал, что психика необходима в ситуации уникальной и неповторимой задачи. Решить ее правильно субъект может в случае, если его реальное действие предвзается опробыванием и примериванием, выполняемым в плане образов <sup>1)</sup>.

Прежде всего «опробывание» и «примеривание» являются, на наш взгляд, определенными сторонами поиска субъектом возможного пути решения неповторимой задачи. Процесс поиска этого решения можно осуществлять лишь в плане образов, а не в плане изначально реального решения, – «план образов» является как бы «запасным планом» для опробывания возможного реального действия.

Иными словами, исследование «плана образов» предполагает включение в схему изучения психики таких понятий, как «поиск», «опробывание» и т.п. Вместе с тем исследование психики предполагает раскрытие смысла того, что П. Я. Гальперин назвал «уникальной и неповторимой задачей». Во всяком случае именно при решении такой задачи субъект что-то ищет и опробует в «запасном плане», т.е. в плане образов. Все эти термины и, следовательно, лежащие за ними соответствующие понятия должны непременно стать предметом тщательного психологического анализа и соотнесения.

Тем более, что в настоящее время в психологии и в смежных с нею дисциплинах (например, в психофизиологии, работающей в русле представлений А. А. Ухтомского,

---

<sup>1)</sup> Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976, с. 116 – 117.

Н. А. Бернштейна и др.) накоплено поистине огромное количество материалов, с разных сторон раскрывающих «опробование», «примеривание», «поиск», «предвидение», «образ», «уникальная задача» и многое другое, что с ними связано. Теоретический анализ этих материалов с методологических позиций, раскрывающих глубинный смысл «мира возможностей», может стать в ближайшее время магистральным путем разработки фундаментальной неклассической психологии.

Интенсивной разработке этой сложной и важной проблематики будет способствовать одно немаловажное обстоятельство: в психологии давно зафиксировано и описано своеобразное явление – закономерные превращения сукцессивных психических процессов в симультанные (иными словами, это превращение развернутых во времени и пространстве процессов в свернутые, почти «одномоментные» и «одноточечные» процессы). Известно, что это превращение особенно глубоко было изучено гештальт-психологией (в этом состоит ее сугубо современное значение). В российской психологии соответствующие экспериментальные исследования в области сенсорики и сенкомоторики принадлежат В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломову, М. С. Шехтеру, А. И. Подольскому и др., в области мышления и умственных действий – П. Я. Гальперину, Н. Ф. Талызиной, Н. Г. Салминой, нашему научно-исследовательскому коллективу и др. В этих исследованиях изучаются условия так называемого «сокращения» сенсорных или предметных действий, которое становится возможным благодаря возникновению его идеального плана или плана образов или идеального плана.

Применительно к возникновению идеального плана умственных действий этот процесс был тщательно прослежен нами у детей, овладевающих математическим

материалом <sup>1)</sup>.

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что превращение сукцессивного в симультанное происходит через поиск, опробование, примеривание, предвидение в процессе решения человеком новых задач. Поэтому продолжение и расширение углубленных исследований этого превращения (я бы мог даже сказать – этого одного из основных психологических законов) будут раскрывать нам все больше и больше тонких особенностей поиска и всех его составляющих, что позволит подойти к созданию одной или нескольких теорий, связанных с природой психики.

Наш подход к рассматриваемой проблеме позволяет подойти к общей характеристике специфического предмета психологической науки – таким предметом могут стать те проявления жизни животных и человека, в которых прослеживаются поиск, предвидение и опробывание, протекающие благодаря образам в процессе превращения сукцессивного в симультанное. Например, применительно к человеку это может быть возникновение симультанного опознания и понимания ситуации.

Подведем итоги своего обсуждения вопросов, касающихся настоящего и будущего психологии. Ее хорошие перспективы в значительной степени связаны с тем, насколько она сумеет интенсивно разрабатывать методологические и теоретические основы своего неклассического подхода к изучению психики животных и человека. Выше мы уже говорили о том, что на уровне человека этот подход сформулирован в работах научной школы Л. С. Выготского.

Современное состояние психологии также не является

---

<sup>1)</sup> Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий. – Вопросы психологии, 1979, № 5.

столь плачевным, как это может показаться на первый взгляд, – в ее серьезном и стратегически важном запасе имеются результаты исследования превращения сукцессивного в симультанное и его составляющих. Интенсивное использование этих результатов для проведения новых исследований позволит создать современную теорию возникновения симультанного и тем самым существенно продвинуть вперед неклассический подход к изучению психики животных и человека.

В своем выступлении я затронул лишь основные проблемы современной психологии, многое другое осталось вне моего обсуждения, хотя оно существует как в психологии, так и в смежных с нею науках. Например, рассмотрение процесса возникновения симультанного потребует существенно уточнить представления о времени и пространстве, складывающиеся в философских и физических теориях. Или, наоборот, кое-что ранее невостребованное в этих теориях получит смысл и значение в свете новых психологических данных. Но все это – предмет другого специального разговора и желательно, конечно, в форме различных публикуемых дискуссий.

# Концепция экспериментальной работы в сфере образования<sup>1)</sup>

## 1. Идеи формирующего эксперимента

Эксперимент в сфере образования, сложившийся к настоящему времени, в определенном смысле таковым не является. Существовавшие его примеры не разрешалось анализировать с точки зрения возможных отрицательных последствий. Этот запрет объясняется неверным пониманием концептуальной составляющей эксперимента, оформленным так: «Нельзя экспериментировать на детях». Понимание образования сводилось к воздействию на отдельного индивида, антропологическая и социокультурная его технология игнорировались. Сегодня стало очевидным, что образование – это фундаментальная социальная и социокультурная технология, определяющая уровень развития общественного производства (см.: Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития. Россия – 2010, 1993, № 1; Социально-культурная политика и общественно-региональное развитие. Россия – 2010, 1994, № 1 – 2).

К настоящему времени в психолого-педагогической науке создан комплексный полидисциплинарный эксперимент, направленный на формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики, который был назван формирующим. Его концептуальное содержание принципиально отличается от естественнонаучного по следующим пунктам:

1. Естественнонаучный эксперимент строится исходя из представления, что воспроизводимый в его структуре

---

<sup>1)</sup> Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов. Журнал «Педагогика», 1994, № 6.

объект существует сам по себе, естественно-натурально. Формирующий – предполагает построение или порождение объекта внутри его структуры, после чего он и становится предметом изучения.

2. Естественнонаучный – строится на монопредметной идеализации, выделенной внутри данного предмета. Формирующий – является комплексным и полидисциплинарным и предполагает либо использование одновременно нескольких идеализаций, либо построение на основе принципов конфигурирования новой идеализации.

3. Естественнонаучный – средство организации и технологии исследовательского поиска. Формирующий – помимо исследования включает элементы проектирования.

4. Естественнонаучный – опирается на критерии истинности. Эффективность формирующего оценивается с точки зрения реализуемости проектной идеи и анализа последствий.

5. Наконец, естественнонаучный эксперимент обеспечивает исследовательскую деятельность исключительно внутри социального института науки. Формирующий – наряду с научно-исследовательской позицией обеспечивает соорганизацию и связь управленцев, учителей, учащихся, методистов, родителей.

Рассмотрим своеобразие формирующего эксперимента на примере его становления в детской и педагогической психологии, в истории которой выделяются два этапа. Первый – связан с применением констатирующего метода, а сама психология была по преимуществу описательной дисциплиной. В понятиях «развитие психики», «законы развития психики» она выявила основные ступени исторически сформировавшегося детства, но еще не имела средств для объяснения внутренних механизмов усвоения знаний и психического развития.

Переломным моментом в ее истории стало создание

Л. С. Выготским концепции, согласно которой специфические человеческие функции не даны от рождения, а лишь заданы как общественные образцы. Поэтому психическое развитие осуществляется в форме присвоения этих образцов, происходящего в процессе воспитания и обучения. В результате были сформулированы предпосылки для изучения внутренних связей различных способов воспитания и обучения с соответствующим характером психического развития, выявлены условия ведения формирующего эксперимента как особого метода изучения сущности этих связей. Л. С. Выготский и его сотрудники стали применять «каузально-генетический метод», позволявший исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования, что означало качественно новый этап в развитии психологии.

Для метода формирующего эксперимента характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые процессы. Его проведение предполагает проектирование и моделирование содержания психических новообразований, средств и путей их формирования, он позволяет изучать условия и закономерности их происхождения. «Только в генезисе, – подчеркивал П. Я. Гальперин, – раскрывается подлинное строение психических функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того – «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения» (К учению об интериоризации. – Вопросы психологии. 1977, № 6, с. 25).

Формирующий эксперимент можно назвать, на наш взгляд, генетико-моделирующим, поскольку в нем воплощается единство изучения развития детей с их воспитанием и обучением. Он опирается на конструирование новых программ воспитания и обучения, способов их реализа-

ции. Экспериментальное воспитание и обучение осуществляется не как простое приспособление к наличному, а как использование в общении средств, которые формируют новый уровень развития способностей. С. Л. Рубинштейн писал, что элементы педагогического воздействия вводятся в сам эксперимент, строя изучение по типу экспериментального урока. «Обучая ребенка, мы стремимся не зафиксировать стадию или уровень, на котором находится ребенок, а помочь ему продвинуться с этой стадии на следующую, высшую стадию. В этом продвижении мы изучаем развитие детской психики» (Основы общей психологии. М., 1991, т. I, с. 61).

Разработка этого исследовательского метода – задача сложная, а его проверка и применение предполагают создание специальных учреждений. Развивающее воспитание и обучение имеет дело с живым ребенком, с его целостной деятельностью, воспроизводящей в индивидууме общественно выработанные потребности, способности, знания и способы поведения. Эта деятельность содержит много аспектов, в том числе социальный, логический, педагогический, психологический, физиологический и др. Поэтому развивающее воспитание и обучение по сути своей должно изучаться комплексно, специалистами многих дисциплин. Некоторый опыт такой совместной работы накоплен, но нужно признать, что создание стратегии ее развертывания и средств организации – дело будущего. Только в специально организованных учреждениях можно сравнительно долгое время изучать влияние различных форм и методов на развитие достаточно большого числа детей, обеспечивая при этом комплексный контроль за деятельностью воспитателей, учителей и самих детей.

Этот эксперимент предполагает наличие следующих этапов: философско-социологическое и психологическое определение проектируемых качеств сознания и личности



учащихся; педагогическое определение соответствующих целей учебно-воспитательного процесса; логико-психологическое и педагогическое определение строения совместной деятельности учащихся и учителей; поиски средств ее реализации; выявление эффективности результата; физиолого-медицинская проверка допустимости использования предложенных средств.

Конечно, отдельные этапы этого процесса разрозненно осуществляются и с помощью констатирующего эксперимента, но целенаправленно и результативно это возможно только в обстоятельствах формирующего эксперимента. Цепочка названных этапов представлена здесь в чисто логическом плане – в реальности они «челночно» пронизывают друг друга. Порой при поиске методических средств требуется компетенция философа и логика, а при определении эффективности этой деятельности – компетенция физиолога.

Нами выявлены основные условия успешного проведения комплексного проектирования в сфере образования:

1. Формулирование руководителями учреждений образования, политическими и общественными деятелями заказа на конкретный проект, определение источников его финансирования.

2. Принятие исполнителями на себя серьезных моральных обязательств.

3. Создание специальных учреждений для реализации проекта.

4. Проведение достаточно длительной работы с постоянным уточнением исходного проекта.

5. Привлечение специалистов разных дисциплин, практиков-учителей и администраторов.

6. Использование различных методов проектирования и реализации проекта.

7. Должное кадрово-финансовое и техническое обеспечение.

Технология формирующего эксперимента является в определенном смысле промежуточной между традиционными положениями психолого-педагогической науки и возникающей на наших глазах новой парадигмой научности в образовании. Эта ее особенность заключается в том, что содержащиеся в ней принципиально новые идеи не были тотально развернуты в виде новой системы взглядов и представлены в виде особого подхода в науках об образовании.

## 2. Новый тип научности в образовании

В цикле работ ряда групп и коллективов в настоящее время формируется новый тип научности – научность проектно-программного типа. Происходит то, что Томас Кун назвал сменой парадигмы (см.: Структура научных революций. М., 1986). Ее ядро составляют деятельности проектирования и программирования, основная характеристика которых состоит в том, что они разрабатывают, формируют и создают новые, еще не существующие системы практики образования. При этом обеспечивается научное описание и конструктивная разработка принципиально новых фрагментов и систем, появление которых собственно и отличает будущее от прошлого.

Чтобы направить арсенал методов проектирования на практику образования в целом или отдельные ее автономные фрагменты, она должна быть представлена как система социокультурных деятельностей. В этом случае предметом проектирования становится их культурно-историческая форма, а предметом программирования выступают процессы развития практики, представленной как смена этих форм.

Элементы подобного подхода содержатся в идеях фор-

мирующего эксперимента. Как известно, предметом целенаправленной работы (а мы скажем – проектирования) в рамках такого эксперимента выступает учебная деятельность, взятая со стороны своей культурно-исторической формы и представленная затем как система учебных задач и действий (см.: *Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986*). Но учебная деятельность существует во взаимодействии с определенным типом обучения. Учение – обучение обеспечиваются системой деятельности конструкторов методических средств, дидактов, создающих образцы нового содержания образования, психологов-диагностов, формирующих представление о результатах обучения, управленцев и т.д. Целостная сфера образования со всем набором ее социокультурных общественных функций также может стать предметом проектирования. В этом случае в качестве телеотехнического проекта могут выступить цели образования.

Очень важно понять, что деятельностные представления о совокупности социокультурных форм образования задают идеальную действительность проектирования. Но результаты движения в ней должны оформляться в виде конкретных проектов. Тогда задачей эксперимента становится реализация идеального проектного содержания в устройстве (форме) организационного проекта конкретного учреждения или их системы. Такие проекты и обуславливают тип продукта, который используют директора школ, учителя, управленцы. Их экспериментально-научный характер определяется наличием идеального проектного содержания.

### 3. Типология объектов эксперимента, оформляемых в виде конкретных организационных проектов

Данные объекты вычленяются на основании рефлексивного анализа опыта. Можно перечислить ряд таких объ-

ектов, которые были так оформлены. Это прежде всего сфера российского образования в целом, региональные сферы, например в Тульском регионе, в столице, в Ханты-Мансийском округе. Объекты проектных экспериментов первого и второго типов представлены соответственно в виде федеральной и региональных программ (см.: Федеральная программа развития российского образования. Россия – 2010. 1993, № 2; Социально-культурная политика и общественно-региональное развитие. Россия – 2010. 1994, № 1 – 2).

Как правило, при разработке идеального содержания проектов подобного типа важно найти исходные расчленения, которые будут охватывать специфику проектируемой сферы. Например, при подготовке программы для Москвы было очень важно представить образование в виде трех подсистем: устойчиво функционирующих, дифференцирующихся учебно-образовательных услуг; социокультурной технологии социализации и в виде особой структуры (см.: Программы развития столичного образования. М., 1994).

Казалось бы, какое отношение к экспериментальным поискам нашей академии имеет Федеральная программа? Если в ней отсутствует идеальное проектное содержание, то никакого, ибо она превращается в «казенную бумагу», приспособленную к сложившимся, как правило, фиктивно-демонстративным способам работы. Здесь научное обеспечение вообще излишне. Ученые приглашаются лишь для «выдавливания» конкурентных групп. Если в Федеральной программе есть идеальное проектное содержание, то возникает особо сложная задача – экспериментальное выращивание новых способов деятельности для управленцев, политиков, ученых, учителей.

Другой объект эксперимента – учебное учреждение: школа, лицей, гимназия, колледж и пр., представленное как полисистема. Реализация его проектного содержания

– сложная задача. В этом случае, когда идеальным проектным содержанием выступают не только системы учебной и обучающей, но и спортивной, трудовой, научной, художественно-эстетической, духовно-религиозной деятельности, а также формы коммуникации и общения детей и взрослых, данный тип идеального проектного содержания оформляется в проекты культурно-образовательных центров. Эксперимент по их реализации связан с выращиванием в конкретных региональных условиях набора деятельностей, определяющих разнонаправленное духовно-творческое развитие детей.

Более сложный тип проекта предполагает выделение в качестве идеального содержания всей совокупности процессов образования, реально встроенных в экономику, бизнес, производство, инженерию, управление, а также представление всей хозяйственно-производственной и социокультурной организации в виде «городов образования» (пайдеяполисов). Один такой «город» создается сейчас в Дубне, в Центре физических исследований РАН.

При решении задачи соединения процессов образования с развитием конкретной профессиональной деятельности на основе освоения «прорывных» ее образцов создаются проекты «образовательной деревни» (educational village).

Другой тип объекта проектного эксперимента, предложенного группой калужских философов и методологов и нацеленного на освоение специализированного духовного образовательного содержания, получил название «духовного парка» (по аналогии с технопарками). В нем представлены исторические образцы духовной и духовно-религиозной деятельности, выступающие в качестве предмета целенаправленного изучения и освоения. В качестве идеального содержания объединены деятельности музейная и учения – обучения. Еще одним примером объекта

проектного эксперимента является соединением разных ступеней образования в единую систему, например, университет и несколько колледжей, когда в итоге получается университетский образовательный округ.

#### 4. Технологические типы образовательных проектов

Делая предметом проектных экспериментов региональную сферу образования и создавая конкретный проект, управленец и представитель науки попадают в ситуацию разрыва. Чтобы создать систему в масштабах, скажем, региона, программа развития образования должна быть доведена до системы конкретных проектов и совокупности соответствующих служб (методической, диагностической и пр.), но перепроектировать одновременно всю систему – это означает ее разрушать. Поэтому необходимо четко осознать масштабы экспериментального преобразования в реальной деятельности и их отличие от намечаемых в проектном мышлении.

Различают проекты локальный, сочлененный, системный, системно-транслируемый. Локальный не претендует на изменение всей системы. Его основное назначение – задать образцы единиц нового типа внутри нее. Это различные учебно-образовательные учреждения, научно- и общественно-образовательные организации.

Сочлененный проект предполагает решение задачи на объединение нескольких монопроектов в один. Однако подобное объединение не приводит к созданию системного проекта, поскольку здесь отсутствует некая целостная единица образовательной политики.

Заложенная в системный проект целостная единица является уникальной и должна быть вписана в конкретные региональные условия и социокультурный контекст региона. Но в проекте могут быть предусмотрены принципы трансформации данной системы образования при переносе

се в другие условия. В том случае, если он содержит механизм тиражирования, приводящий каждый раз к созданию уникальных образовательных объектов, перед нами оказывается проект системно-транслируемый. Для построения региональной сферы образования необходимо иметь весь набор названных проектов.

### 5. Инновационные стратегии проектных экспериментов

Наличие проектов четырех типов не означает, что они могут быть автоматически реализованы. Это лишь создает предпосылку для формирования инновационной стратегии проектно-реализационных экспериментов. Проект не может быть реализован мгновенно, и поэтому должны действовать существующие образовательные структуры.

Методологическое представление о сфере образования требует различения и соорганизации процессов ее функционирования и развития. Для осуществления масштабных проектов планируемые процессы и структуры должны быть выделены в виде развивающейся системы. Последняя включает: экспериментальную образовательную площадку (ЭОП), где создаются качественно новые типы содержания и форм всех видов и ступеней образования, новые технологии обучения и практики; инновационную образовательную структуру или ее фрагмент; «консервативную» образовательную структуру как точку устойчивости, что позволяет сравнивать результаты применения новых типов и форм и отработанных, устоявшихся; управленческо-методологические, экспертные, научно-диагностические и коррекционные службы.

Выделение такой системы основано на соорганизации ее функционирования и развития, однако отнюдь не на принципах иерархической подчиненности. На ЭОП готовятся экспериментальные чертежи и первые демонстраци-

онные образцы. Затем на их основе выращивается многомерная, встроенная в социальный мир и региональные процессы новая практика, не похожая на первоначальные образцы. Различие ЭОП, инновационной и «консервативной» структур образования позволяет начать координировать время их реализации с временем функционирования существующей системы.

#### б. Полидисциплинарная организация проектных экспериментов

Проектирование сферы образования в целом, отдельных ее фрагментов строится на основе уже имеющихся знаний. Вместе с тем само проектирование выводит на постановку новых вопросов, для ответа на которые такие знания отсутствуют, что требует их поиска. С этой точки зрения, проектирование выступает как способ научного прорыва и содержит в себе практико-ориентированную и фундаментальную составляющие. Проект любой новой системы исходит из определенных знаний о механизмах развития самого образования и общества. Поэтому реализация конкретного проекта есть либо подтверждение уже имеющихся знаний и гипотетических предположений, либо их отрицание. Эта эпистемологическая сторона проектирования может быть вскрыта специальными средствами анализа. Именно в данном случае становится очевидно, что такое проектирование является сложнейшим философско-методологическим экспериментом особого рода.

Продемонстрируем это положение, выявляя полидисциплинарный эпистемологический разрез региональных сфер и программ. При их создании важнейшим оказывается положение о том, что образование – это средство развития региональных общественных систем. С указанной точки зрения для социологии образования и общес-



твоведения возникает специальная задача получить новые знания не только о влиянии сложившихся форм общественной жизни на образование, но и об обратном его влиянии на общество. В плане анализа культурологической проблематики следует продумать вопрос о принципах организации и функционирования культурно-насыщенных сред.

При реконструкции экономического аспекта возникает проблема: какие социально-экономические условия создают для сферы образования свое особое «хозяйство», обеспечивающее опережающее накопление средств, свои банки и образовательно-инвестиционные компании?

Одна из общефилософских проблем развития образования связана с определением принципов построения учебных предметов нового типа, исходя из представлений об истории существующей системы наук, теоретического мышления и практической деятельности. Необходим поиск ответов на традиционные психолого-педагогические вопросы: каковы организация нового содержания образования, принципы построения новых типов учебных предметов, содержание педагогической деятельности? Как соотносятся специально организуемые и эволюционно-возрастные компоненты детского развития?

Данная тематическая организация эпистемологической составляющей проектных экспериментов позволяет продемонстрировать тип исследовательского содержания, которое может быть выявлено при анализе последствий реализации конкретных проектов. Таким образом, оказывается, что внутри самой проектной работы может быть вычленена и специально организована рефлексия употребления существующих научных знаний при построении конкретных проектов и на основе этой рефлексии – развернут особый тип исследований.

## 7. Институциональные структуры, обеспечивающие реализацию проектов

Основная трудность исполнения экспериментального проекта состоит в переходе от его «бумажного» варианта к коллективу, его реализующему. Он должен быть создан в соответствии с содержанием важнейших проектных идей, а его члены – их принять. Известно, что если такой коллектив на некотором предварительном этапе не выступил в функции соразработчика, то в дальнейшем он будет неспособен самостоятельно его реализовать. Однако само проектное содержание должно быть коллективно продумано с точки зрения последствий и принципиальных трудностей его воплощения. Опыт показывает, что, как правило, хороший проект никогда не реализуется в том виде, в котором был создан. В этом состоит один из важнейших принципов проектирования и программирования. Коллектив, осуществляющий проект, должен постоянно возвращаться к исходному замыслу с точки зрения выявленных новых обстоятельств, ставить заново цели, осуществлять перепроектирование.

В этом случае мы переходим от представления о проектировании как одноактной разработке и мгновенной реализации к представлению о перманентных циклах проектирования, которое складывается из нескольких одновременно осуществляемых процессов, к представлению о программировании процессов развития в образовании.

Все эти вышесказанные моменты проектирования и программирования могут осуществляться на основе специально создаваемых организационно-деятельностных игр (ОДИ), которые следует рассматривать в качестве особого метода комплексных экспериментов наряду с формирующим экспериментом. Как и в нем, проектируемая деятельность не существует натурально, но в соответ-

ствии с принципами игротехнической и методологической работы возникает внутри игры. ОДИ позволяет воспроизводить, а затем анализировать позиционные структуры образовательной деятельности любого уровня сложности. Очень часто они не могут стать предметом анализа в индивидуальном мышлении теоретика. В условиях же игры они первоначально осуществляются в «живом» действии членами коллектива и лишь затем становятся предметом анализа. Понимая все преимущества игры, можно предположить, что такая установка будет необходима фактически во всех регионах РФ.

Следует четко различать работу по созданию проекта, анализу результатов его реализации, перепроектированию, с одной стороны, и деятельность по воплощению проекта на экспериментальной площадке, с другой. Чтобы проектирование и перепроектирование не сливались с экспериментом и тем самым не разрушали его, последний должен быть специально институционализирован. Формы подобной институционализации многообразны (школы, лаборатории, институты, экспертизы и пр.).

Итак, развертывание экспериментального поиска в сфере образования предполагает переход к экспериментам проектно-программного типа, конституирующим особый тип научности в образовании.

## Л. С. Выготский и реформа современной школы <sup>1)</sup>

Имя Льва Семеновича Выготского в настоящее время хорошо известно ученым многих гуманитарных наук, особенно психологам и педагогам и даже учителям отдельных стран. И хотя Выготский умер почти 60 лет назад, именно сейчас наблюдается большой интерес к его теоретическим взглядам, к тому, как эти взгляды влияют на процессы совершенствования и даже реформирования современного образования. В чем причины такого парадоксального обстоятельства? Я полагаю, что эти причины коренятся, во-первых, в глубокой гипотетичности взглядов Выготского, которая требовала длительного времени для их фактического подтверждения и обоснования, во-вторых, в несоответствии этих взглядов потребностям и требованиям образования предыдущих десятилетий. Лишь около 10 лет назад наше российское образование реально ощутило необходимость своего нового существенного реформирования. И одним из оснований требуемых реформ могли стать взгляды Выготского, в которых концентрировались идеи многих других выдающихся деятелей нашего образования первой трети этого века (например, идеи Блонского, Шацкого и других).

Но почему именно взгляды Выготского? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно рассмотреть то положение, в котором оказалось советское образование в середине 80-х годов.

В социально-педагогическом отношении наше обра-

---

<sup>1)</sup> Опубликовано в сборнике «Лев Семенович Выготский и школа. Материалы первой международной конференции. 10 – 15 января 1994 года. Москва» (сборник издан Свободным университетом «Эврика». М., 1994).

зование имело все пороки тоталитарного коммунистического общества. Это полное подчинение образования молодого человека интересам милитаризованного государства, которому были нужны граждане лишь как преданные «винтики». Это решающая роль коллектива в развитии отдельного человека, игнорирование его индивидуального своеобразия. Это рассмотрение учащихся только как объектов учебно-воспитательных воздействий.

Такое образование было предельно однообразным, а воспитатели и учителя выступали как чиновники, реализующие партийно-государственные установки. Но этим установкам были чужды общечеловеческие нравственные, художественные, правовые и религиозные ценности. Такое образование могло осуществляться с помощью однообразных методов воспитания и обучения, направленных фактически лишь на «дрессировку» детей, подростков, молодых людей. Такое образование было чуждо идеям развития свободной личности и индивидуальности, которая могла бы творчески относиться ко всем своим делам.

Необходимость так называемой «перестройки Горбачева» определялась, в частности, тем, что советское общество уже не могло существовать при жизни в нем граждан-винтиков. Современная социальная жизнь, современное материальное и духовное производство требуют творческого отношения людей к своему труду, требуют экономически свободной личности. «Горбачевская перестройка» была началом демократических социально-экономических и политических реформ, требовала глубокой демократизации общества, значительного изменения всего его внешнего и внутреннего облика.

Демократизация советского образования, начавшаяся в 1988 – 1989 годы, проходила на основе многих деклараций, но наиболее существенными из них были следующие декларации – образование должно прежде всего

обеспечивать развитие личности человека; образование должно осуществляться на основе индивидуальной активности каждого учащегося и с учетом своеобразия его интересов; образование должно формировать у каждого учащегося все многообразие общечеловеческих ценностей.

Эти, как и многие другие декларации, были сформулированы, а затем начали реализовываться в реформе нашего образования усилиями сравнительно небольшого коллектива педагогов и психологов, костяком которого как раз и были представители научной школы Выготского. Эта школа сложилась у нас в стране в 30 – 80-е гг. на основе взглядов и идей Выготского, путем их развития и конкретизации в процессе многолетних научных исследований.

Для современной реформы российского образования существенными являются следующие общие идеи Выготского, конкретизированные и уточненные его учениками и последователями.

Первая идея – образование, состоящее из обучения и воспитания человека, призвано прежде всего развивать его личность.

Вторая идея – личность человека связана с его творческими возможностями; поэтому развитие личности в системе образования требует прежде всего создания условий раскрытия и проявления творческих возможностей учащихся.

Третья идея – обучение и воспитание предполагают собственную деятельность учащихся в процессе усвоения ими многообразных духовных ценностей; учащийся является подлинным субъектом учебно-воспитательного процесса.

Четвертая идея – учитель и воспитатель направляют и руководят собственной деятельностью учащихся, но не навязывают и не диктуют им свою волю; подлинное обучение и воспитание осуществляются путем сотрудни-

чества взрослых с детьми и подростками.

Пятая идея – полноценные методы обучения и воспитания соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям учащихся и поэтому не могут быть однообразными.

Эти идеи (они сформулированы сейчас в несколько упрощенном виде) стали стержнем основного Проекта реформы нашего образования, созданного в 1988 г., и в той или иной форме, в разной степени своей развернутости реализуются в настоящее время.

Таким образом, взгляды и идеи школы Выготского оказывают, на мой взгляд, значительное влияние на реформирование российского образования. Однако следует сказать, что это обстоятельство слабо осознается теми работниками образования, которые практически его реформируют (и, кстати, не всегда удачно). Это связано с несколькими причинами. Прежде всего, перечисленные выше идеи имеют много источников в истории педагогики и психологии. Последователи Выготского лишь концентрировано выразили их в свете его главной научной концепции, что несколько умаляет ее значение.

Далее, авторы Проекта реформы образования стремились придать этим идеям такую форму, содержание которой было бы наиболее доступно практикам, реализующим самую эту реформу. Это, конечно, сглаживало научные тонкости взглядов самого Выготского. И, наконец, авторы этого Проекта, к которым отношусь и я сам, специально не ставили перед собой задачу выявить научно-исторические источники Проекта.

Теперь вам, наверное, становится ясно, почему общие идеи Выготского длительное время не могли быть использованы в образовании тоталитарного общества, – ведь они противоречат его установкам. И вместе с тем, становится понятным, что эти идеи, конкретизированные в

развернутых современных теориях, очень необходимы нам в процессе создания образования, ориентированного на демократические и гуманистические установки.

До сих пор я говорил о роли некоторых идей Выготского для происходящей сейчас в России реформы образования. Но мне нужно рассмотреть еще вопрос о влиянии его идей на исследования в общей сфере образования, о влиянии этих исследований на создание такой психолого-педагогической теории, которая имеет важное значение для совершенствования образования многих других стран.

Конечно, при этом мне неизбежно придется затронуть собственно научные проблемы концепции Выготского, проблемы ее соотношения с некоторыми другими концепциями, а также проблемы дальнейшего развития этой концепции его учениками и последователями как в нашей стране, так и в других странах.

Отмечу, что крупный американский философ и историк науки Стефан Тулмин в одной своей статье назвал Выготского «Моцартом в психологии», ее гением. И вместе с тем, я хочу кратко воспроизвести основные этапы его жизни, показав при этом, что научная гениальность Выготского явилась закономерным синтезом многих культурных и научных достижений русского общества его времени. Выготский прожил в науке недолго, но прожил интенсивно, ярко и плодотворно. Он работал в самых разных областях психологии. Ему принадлежат талантливо выполненные труды по методологии и истории психологии, по общей, возрастной и педагогической психологии, по психологии искусства, по дефектологии и клинической неврологии. И каждая из этих областей испытала на себе благотворное влияние его смелых оригинальных идей. Вместе с тем есть одна область, в которой были сконцентрированы его подлинные интересы, – это область



развития сознания и личности человека.

Родился Выготский в ноябре 1896 г., в городе Орше, в семье банковского служащего. Окончил в 1917 г. юридический факультет Московского университета и одновременно историко-философский факультет народного университета Шанявского. Затем он работал преподавателем в белорусском городе Гомеле. С 1924 г. Выготский начал жить в Москве и работать в Институте психологии, а также в Институте дефектологии. Позднее он читал курсы лекций в ряде институтов Москвы, Ленинграда и Харькова. Скончался он в Москве в возрасте 38 лет в июне 1934 г.

В годы своей научной деятельности Выготский сплотил вокруг себя многих молодых ученых, которые в последующем составили крупнейшую в советской психологии научную школу. В эту школу входили такие психологи, как Лурия, Леонтьев, Божович, Гальперин, Запорожец, Зинченко, Эльконин и др. Эти ученые разработали собственные, ныне широко известные психологические теории, которые, вместе с тем, имеют единое основание, созданное в свое время Выготским.

Сейчас во многих странах работают его последователи. Они стремятся углубить и видоизменить в соответствии с современными требованиями главные идеи основоположника своей научной школы. Сам Выготский, а затем его ученики в годы сталинского режима не подвергались политическим репрессиям. Однако в середине 30-х годов у нас в стране была запрещена такая наука, как педология. Сталинскими партийными бонзами она была объявлена реакционной буржуазной «лженаукой». И, так как Выготский некоторые свои работы связывал с проблемами педологии, то после его смерти и до середины 50-х гг. все его работы было запрещено излагать, пропагандировать и переиздавать. Часть его крупных работ вообще увидела свет только в 80-е гг. Фактически они

подверглись идеологической репрессии и долгие годы были почти не известны нашим молодым ученым. Это нанесло громадный вред нашей психологии и педагогике, нашему образованию. Из-за этой репрессии некоторые труды Выготского стали известны на Западе лишь в 60-е гг.

Дело дошло до курьеза – выдающаяся книга Выготского «Педагогическая психология», идеи которой имеют прямое отношение к современным реформам российского образования, опять-таки по идеологическим причинам могла быть переиздана у нас только в 1991 г. Первый раз она вышла в 1926 г., в середине 30-х гг. была запрещена, и до 1988 г. ее можно было прочесть лишь в одной центральной библиотеке Москвы по специальному разрешению властей.

Принято считать, что творчество Выготского в истории психологии является особым «феноменом», поскольку появившийся в науке неизвестный молодой человек сразу осуществил глубокую критику ее фундаментальных положений и тут же противопоставил им ряд серьезных теоретических идей, экспериментальная разработка которых открыла в психологии новые горизонты. На мой взгляд, «феномен Выготского» имеет следующие причины.

Взгляды Выготского складывались в революционные годы России и отразили в себе научно-социальные идеи того времени, связанные с вполне определенным пониманием закономерностей исторического развития людей. Такое понимание было представлено, в частности, в марксистской философии. Выготский сделал ее основой своего мировоззрения. Это важное обстоятельство можно выразить словами Тулмина, который писал: «Выготский был счастлив называть себя марксистом. Историко-материалистический подход обеспечил успех его, дал ему базис для интеграции таких наук, как психология развития, клиническая нейрология, культурная антропология,

психология искусства. Это то, чем сейчас мы, психологи Запада, должны заняться всерьез» (Тулмин Ст. Моцарт в психологии. – Вопросы философии, 1981, № 10, с. 136).

Выготский еще в студенческие годы серьезно изучал историю философии (так, он хорошо знал немецкую классическую философию и философию марксизма). Имея исключительные способности, он первоначально работал одновременно в нескольких гуманитарных сферах – в литературоведении, театроведении, в психологии искусства, в педагогической психологии. Вместе с тем, в гомельский период своей жизни он изучал труды по физиологии и психологии поведения, работы по физиологии нервной системы. Поэтому, обратившись к исследованию проблем психологии, он находился на уровне современного ему гуманитарного и естественно-научного знания.

Именно разносторонность познаний, имеющихся у Выготского, позволила ему создать такую психологическую теорию, которая своими корнями связана с русской культурой и наукой первых десятилетий XX века. Выготский являлся законным представителем важнейшего во многих отношениях периода в истории российской культуры и науки.

Так, представления о знаково-символической основе сознания, развиваемые Выготским, связаны с теорией и практикой русского символизма, наиболее ярко проявившегося в поэзии, в живописи, в театре и в киноискусстве. Символизм выступил как оппозиция натурализму искусства, что отчетливо видно в трудах и стихах Белого, Блока, Мандельштама, Пастернака и многих других, в спектаклях Мейерхольда, в фильмах Эйзенштейна. У Выготского, великолепного знатока искусства, эта оппозиция приняла форму научного протеста против натурализма в психологии.

Большое место в научных исканиях Выготского за-

нимали проблемы мышления и речи и проблемы происхождения и функций сознания. В этих областях работали такие замечательные русские ученые, как Шпет, Марр, Бахтин. Все они занимались проблемой происхождения языка, справедливо считая его основой сознания. Шпет был одним из первых, кто развивал представления о функциональной структуре слова, выделяя в нем внешнюю и внутреннюю формы, и подчеркивал роль взаимопереходов между ними. Марр прослеживал генезис языка и связывал его происхождение со знаковыми (жестово-кинетическими) формами отображения и выражения этих действий. Бахтин развивал идеи диалогизма и полифоничности сознания.

Указанные исследователи несомненно оказали существенное влияние на развитие идей Выготского о развитии человеческого сознания. Именно в его трудах мы находим проблематику внешнего и внутреннего, идею связи действий и знаков сознания.

Со многими из названных представителей культуры и науки Выготский был знаком лично (с некоторыми из них был дружен), других знал по публикациям. Приводя этот культурный фон его жизни, мы менее всего хотим быть поняты таким образом, что он просто заимствовал ряд идей у своих предшественников и современников. Разумеется, было и это. В науке иначе не бывает. Но нам важно было показать дух времени и атмосферу исканий того времени, показать проблематику деятелей российской науки и культуры, работающих в те годы.

Каждый из них был глубоко оригинален в создании своего исследовательского направления. Поэтому при всей их близости Бахтин остается Бахтиным, а Выготский – Выготским. Задача продумывания и понимания их связей и возможностей синтеза идей, развитых в области деятельности и сознания человека выдающимися представи-

телями искусства, философии, языкознания, литературоведения, физиологии, эволюционной биологии и психологии, – это интереснейшая задача нынешних историков науки.

Мы указали на общекультурные и общенаучные корни психологической теории Выготского, связанные с нашей российской традицией. Однако в старой России психология была развита значительно меньше, чем на Западе. Это особенно справедливо по отношению к экспериментальной психологии. Выготский, придя в психологию, начал энергично осваивать опыт мировой психологической науки.

Это освоение трансформировалось в творческую переработку теорий бихевиоризма, гештальпсихологии, функциональной и описательной психологии, генетической психологии, французской социологической школы и фрейдизма. Результаты этой работы публиковались Выготским в многочисленных предисловиях к русским изданиям книг западных психологов, в историко-критических очерках.

Критика им различных теорий всегда была конструктивной. Выготский внимательно и бережно относился к фактическому, экспериментальному материалу, накопленному в различных направлениях и школах западной и русской психологической науки.

Но Выготский не был собирателем фактов. Он смотрел на них сквозь призму собственной концепции, которую, правда, никогда не считал завершенной. Благодаря такому отношению к фактам, ему удавалось переосмысливать огромный материал и представлять его в стройной системе в своих лекциях, статьях и книгах.

Главные научные достижения Выготского – это знаменитая сейчас его культурно-историческая теория психического развития человека, развития личности. Сформули-

руем главные положения этой теории, являющейся основой тех общих идей Выготского, которые активно используются сейчас при реформировании нашего образования (напомню, что эти идеи были сформулированы мною несколько раньше):

1. Согласно культурно-исторической теории Выготского, развитие личности и сознания человека осуществляется в процессе его воспитания и обучения, имеющим конкретно-исторический характер, содержание и формы, поэтому в разные исторические эпохи наблюдается разный тип психического развития человека.

2. Развитие личности и сознания осуществляется в процессе смены социальных ситуаций его жизни или в процессе смены типов и видов его собственной деятельности.

3. Исходной формой реализации деятельности является ее совместно-коллективное выполнение группой людей, их социальное взаимодействие.

4. Индивидуальная форма выполнения деятельности является результатом интериоризации ее исходной формы.

5. Существенная роль в этом процессе интериоризации принадлежит знаковым и символическим системам, сформировавшимся в истории человеческой культуры.

6. Усвоение человеком исторических ценностей материальной и духовной культуры в процессах его обучения и воспитания осуществляется посредством выполнения им собственной деятельности в сотрудничестве с другими людьми.

Подлинный смысл этой теории Выготского состоит, на мой взгляд, в том, что подлинные и глубинные детерминанты деятельности, сознания и личности человека лежат в исторически развивающейся культуре, воплощенной в различных знаковых и символических системах.

Эта теория, конечно, связана с «культурно-исторической» линией, существовавшей в гуманитарных науках XIX в. Но в отличие от других представителей этой линии Выготский ввел в психологическую науку понятие коллективной деятельности в ее всеобщем родовом выражении.

Один полюс его культурно-исторической теории представлен понятием исторически развивающейся родовой, т.е. коллективной деятельности людей (отсюда один шаг до понятия коллективного субъекта и коллективного сознания). Другой полюс представлен понятием деятельности, понятием индивидуального субъекта и индивидуального сознания.

Для Выготского индивидуальное сознание детерминируется деятельностью коллективного субъекта. Именно эта деятельность в процессе интериоризации формирует индивидуальное сознание. «... В развитии поведения ребенка меняется генетическая роль коллектива, – писал Выготский, – высшие функции мышления сначала проявляются в коллективной жизни детей в виде спора и только затем приводят к развитию размышления в поведении самого ребенка» (*Выготский Л. С. Собр. соч., т. 3, с. 141*).

В этом положении Выготского заключено принципиальное решение многих проблем психологии, воспитания и обучения, т.е. проблем образования.

Следует отметить, что в некоторых современных философско-психологических работах специально обсуждаются особенности индивидуального и коллективного субъекта. Так, профессор Лекторский пишет: «Индивидуальный субъект, его сознание и познание должны быть поняты, учитывая их включенность в различные системы коллективной практической и познавательной деятельности». И далее: «Коллективный субъект существует в известном смысле вне каждого отдельного индивидуального субъекта. Коллективный субъект выявляет себя и законы своего

функционирования не столько через внутренние структуры сознания индивида, сколько через внешнюю предметно-практическую деятельность с системами объективированного знания» (*Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М., 1981, с. 281, 283*).

Иными словами, изначальным и подлинным субъектом всех форм деятельности (особенно предметно-практической) является коллективный субъект. Лишь включаясь во все многообразие коллективных форм деятельности, индивид приобретает качество носителя сознательной регуляции своей собственной деятельности.

Положение Выготского о первенствующей роли коллективной деятельности в становлении индивидуального субъекта вплотную подвели его еще к одной важной проблеме. Это проблема природы идеального. Для традиционной психологии идеальное (если она его признавала) локализовалось в сознании индивида. Выготский же совсем иначе взглянул на идеальное.

Его взгляды в этом вопросе можно выразить следующим образом: идеальное не может быть раскрыто и понято на уровне сознания одного человека, – идеальное есть аспект культуры. За идеальным, за миром культуры, детерминируя его, стоит предметно-практическая (прежде всего трудовая) деятельность общественного субъекта в ее историческом развитии.

«Культура, – писал Выготский, – и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» (*Выготский Л. С. Собр. соч., т. 3, с. 145 – 146*).

С этой точки зрения, в психологии нельзя говорить о детерминации сознания деятельностью, игнорируя план идеального, культурного. Говоря об идеальном, (культур-



ном) как о детерминанте индивидуального сознания, следует помнить о наиндивидуальности идеального.

Таким образом, механизм детерминации индивидуального сознания деятельностью Выготский понимал как опосредованный культурой, идеальным. Реальными носителями культуры, воплощающими идеальное, Выготский считал знаки и символы, обладающие сложившимися в ходе развития культуры стабильными значениями.

Знак как проводник культурно-деятельностной детерминации, с одной стороны, наиндивидуален, объективен, принадлежит миру культуры. «... Знак, – отмечал Выготский, – находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и является по существу общественным органом или социальным средством». С другой стороны, знак существует в сознании отдельного субъекта.

Аналогичный подход к идеальному в 60 – 80-е годы разрабатывал замечательный русский философ и психолог Эвальд Ильенков. Его концепция хорошо изложена в книге «Философия и культура», вышедшей в Москве в 1991 г. в издательстве «Республика» в престижной серии «Мыслители XX века».

Если мы общие идеи Выготского обогатим основными положениями Ильенкова, то современная психология и педагогика сделают значительный шаг вперед в изучении становления и развития сознания индивидуального субъекта деятельности. Понимание же этих процессов имеет большое значение для совершенствования образования.

Проблема взаимосвязи теорий Выготского и Ильенкова подробно проанализирована недавно в большой книге английского и канадского философа David Bakhurst «Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy. From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov», вышедшей в Cambridge University Press в 1991 г.

Таким образом, схема формирования индивидуального

сознания, намеченная Выготским, может быть представлена следующим образом: «коллективная деятельность – культура – идеальное – знак или символ – индивидуальное сознание».

Нельзя переоценить значение этой схемы как глубокого теоретического основания, постановки дел во всем образовании. Но, к большому сожалению, эта схема еще очень слабо используется педагогами, учителями-практиками при организации процессов обучения и воспитания. Особенно плохо учитывается необходимость специальной организации коллективной деятельности детей, почти не учитывается воспитательное значение коллективного субъекта.

Вместе с тем, приведенная схема Выготского до сих пор слабо изучается самими учеными. Так, они с трудом могут соединить две традиции – подход к культуре как к наиндивидуальному явлению и анализ индивидуального сознания. Некоторые ученые, принимая значение идеи Выготского о коллективной деятельности, затем сводят коллективность к простой сумме действий группы отдельных людей. Каждый человек рассматривается при этом как изначально автономный.

Такое понимание проблемы противоречит сути теории Выготского. Такое понимание противоречит его идее о коллективной деятельности как генетически исходной ступени в формировании сознания отдельного человека. Отметим, что Выготский уже предвидел такое возможное неверное прочтение его собственной теории.

Так, в свое время он писал следующее: «...Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь... Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь...»

«Но мы имеем в виду другое, – подчеркивал Выготский,

– когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей». Именно в этом контексте следует оценивать подлинное значение следующего положения Выготского: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми..., затем внутри ребенка...» (Выготский Л. С. Собр. соч., т. 3, с. 144 – 145).

Есть полное основание полагать, что приведенные сейчас положения Выготского являются теоретической психологической основой его же идеи о сотрудничестве взрослых и ребенка и сотрудничестве между детьми в процессе их воспитания и обучения. Вместе с тем эти положения являются одним из теоретических источников понятия «зоны ближайшего развития», введенного в науку самим же Выготским.

Следует также сказать, что проблемы коллективной деятельности людей, особенно детей, как подлинной основы развития их сознания и личности в последние годы стали предметом углубленного изучения со стороны специалистов разных стран (назову таких ученых, как Перре-Клермон, Энгештрем, Цукерман, Рубцов, Полуянов и др.). Результаты этих исследований, как показывает опыт моей собственной лаборатории, имеют серьезное практическое значение для процессов совершенствования образования. Но об этом я скажу в последней части статьи.

Теперь мне необходимо остановиться на таком сложном вопросе, имеющемся во взглядах Выготского, как соотношение сотрудничества ребенка и взрослого и самих детей

с их собственной деятельностью при усвоении ценностей культуры. Да, Выготский считал, и это мы стремимся сейчас показать, что социальное взаимодействие, коллективная деятельность ребенка и взрослого, самих детей являются генетически исходной формой их индивидуальных психических функций, в частности, функции усвоения.

Но вместе с тем Выготский полагал, что уже в эту коллективную деятельность, в это сотрудничество каждый ребенок вносит свой посильный собственный вклад. Ведь это же, именно, коллективная деятельность группы людей, а не односторонняя деятельность одного взрослого, одного ребенка. Это взаимодействие – своего рода помощь друг другу. Функции взрослого и ребенка во взаимопомощи, конечно, различны. Их опыт и возможности также различны и все же это реальное сотрудничество.

С точки зрения Выготского, в этом сотрудничестве главной фигурой является сам ребенок как его подлинный субъект. Взрослый же (учитель и воспитатель), пользуясь возможностями социальной среды, в которой живет ребенок, может лишь направлять и руководить личной его деятельностью с целью ее дальнейшего развития.

Приведем выдержки из ранее упомянутой замечательной книги Выготского «Педагогическая психология», которые его собственными словами подтверждают сформулированное нами важное положение его теории (эти выдержки достаточно большие, но их научное значение оправдывает это). Так, Выготский писал следующее:

– «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность.

– Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заин-

тересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же останется только руководить и направлять его деятельность». (*Выготский Л. С. Собр. соч., т. 3, с. 82, 118.*)

Иными словами, согласно Выготскому, учитель может целенаправленно воспитывать и учить детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их социальной средой, с их желаниями и готовностью действовать самим вместе с учителем.

Эта фундаментальная идея, сформулированная Выготским, имеет свои глубокие предпосылки в трудах ряда крупных педагогов и психологов (например, Дистервега, Дьюи и других). Выготский же сумел хорошо воспринять эти предпосылки и четко сформулировать их в виде особого психологического закона.

Для реформы российского образования ориентация на этот закон имеет особое значение, поскольку до недавнего времени в нашем образовании господствовала идея, игнорирующая возможности ребенка осуществлять собственную, личную деятельность.

Многие сторонники этой реформы в процессе ее практического осуществления как раз опираются на изложенные взгляды Выготского, а также на полидисциплинарную теорию деятельности человека. Достижения этой теории связаны с немецкой классической философией, с работами Маркса, позднее с работами Дьюи, Вебера, а также с исследованиями российских ученых Рубинштейна, Леонтьева, Ильенкова и других.

Не случайно, что ученики и последователи Выготского вместе с тем поддерживают теорию деятельности, разрабатывают и используют ее при усовершенствовании образования. Но соотношение взглядов Выготского и теории

деятельности здесь мною не рассматриваются, хотя проблема эта очень интересная.

У некоторых читателей может возникнуть впечатление, что доминирование во взглядах Выготского понятия самодеятельности ребенка в процессах его воспитания и обучения свидетельствует о его приверженности к идеям знаменитой концепции «свободного воспитания». Но это будет чистым заблуждением. Выготский постоянно и тщательно анализирует деятельность всех участников реального воспитательного процесса – ребенка, его социальной среды, учителя. Он специально обсуждает проблему этико-педагогических целей воспитания. «... Воспитательный процесс, – специально подчеркивал и писал Выготский, – оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» (*Выготский Л. С. Педагогическая психология, с. 89*).

Следует специально отметить, что Выготский не признавал наличия отдельной реальности, в которую включены лишь «учитель-ребенок». Он выделял и исследовал связывающую их динамичную социальную среду (т.е. других взрослых и детей, с которыми реально живет и общается данный ребенок). Особая сложность работы учителя связана с тем, что он, с одной стороны, должен хорошо ориентироваться в закономерностях личной деятельности ребенка, т.е. знать его психологию, с другой стороны, знать особенности динамики социальной среды ребенка, с третьей стороны, знать возможности собственной педагогической деятельности, чтобы, умело используя их, поднимать на новый уровень деятельность, сознание и личность своих воспитанников,

Вот почему труд подлинного учителя не может быть шаблонным и рутинным, труд учителя всегда носит сугубо творческий характер.

Специалисты многих стран вполне правомерно связы-

вают взгляды Выготского с тем, что он психическое развитие ребенка рассматривал в русле его обучения и воспитания. Выготский до сих пор является крупнейшим авторитетом в области развивающего образования.

Рассмотрим специально различные теории, которые так или иначе истолковывают соотношение обучения ребенка и его психическое развитие. На мой взгляд, в настоящее время можно выделить наличие трех таких основных теорий.

Первую из них можно назвать теорией независимости психического развития от обучения и воспитания человека (работы Гезелла, Фрейда, Пиаже и др.). Психическое развитие истолковывается здесь как вполне самостоятельный процесс, результаты которого лишь используются и утилизируются в обучении и воспитании. Многие психологи-теоретики до сих пор описывают закономерности и этапы развития детей безотносительно к тому, чему и как их учат и воспитывают (поэтому такая детская психология излагается независимо от педагогической психологии).

Вторая теория признает взаимосвязь психического развития ребенка с его обучением и воспитанием (работы Костюка, Менчинской и др.). Согласно этой теории, развитие определяется некоторыми внутренними его факторами и вместе с тем обучением и воспитанием, конкретный характер которых зависит от реального уровня развития человека.

Третья теория полагает, что психическое развитие осуществляется посредством обучения и воспитания, которые выступают в качестве его необходимых и всеобщих форм (работы Выготского, Леонтьева, Эльконина и др.). Эти формы представлены в различных видах стихийного и специально организуемого общения ребенка со взрослыми, одного человека с другими людьми, общения, в про-

цессе которого человек присваивает достижения исторически сложившейся культуры. Такое присвоение играет существенную роль в его развитии.

Иными словами, по своему содержанию психическое развитие является самостоятельным процессом, но протекает оно в форме общения, в форме присвоения, в формах обучения и воспитания.

Психическое развитие следует рассматривать через призму связи содержания и формы, через диалектику их взаимопереходов. С этой точки зрения, развитие невозможно исследовать независимо от раскрытия реальной роли в нем присвоения, роли тех или иных видов обучения и воспитания.

Именно с этой теорией связаны следующие знаменитые выражения Выготского: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» (Выготский Л. С. Собр. соч., т. 2, с. 251).

Теория развивающего обучения позволила Выготскому ввести в педагогическую психологию понятие «зоны ближайшего развития», имеющее следующий смысл: то, что ребенок первоначально может делать только вместе со взрослыми и сверстниками, а затем уже самостоятельно, как раз и лежит в зоне его ближайшего психического развития.

Это понятие сейчас все чаще и чаще начинают использовать в сфере образования как ученые, так и практики (об этом я уже кратко упомянул раньше).

Мы сформулировали лишь общий смысл перечисленных теорий, в каждой из них имеются, конечно, соответствующие основания и конкретные особенности, предполагающие постановку и анализ многих вопросов.



И вместе с тем, можно сразу сказать, что первая и третья теории являются альтернативными. Многие российские учителя сознательно или стихийно стоят на позициях первой теории (такие же взгляды имеет и часть педагогов-ученых). Но большинство учителей и ученых, стремящихся реформировать наше образование, поддерживают третью теорию, – теорию Выготского о развивающем образовании. Как видим, в проблеме развития учащихся теория и практика образования сейчас непосредственно соприкасаются друг с другом. И здесь многое в практике зависит от того, на позиции какой теории смогут встать учителя и ученые.

Применительно к третьей теории возникают, например, следующие вопросы:

1) всякое ли обучение способствует развитию фундаментальных психических новообразований человека;

2) каково конкретное соотношение между обучением как формой развития и самим содержанием этого процесса;

3) каковы различия между стихийным и специально организуемым развивающим обучением и т.д.

Все эти вопросы требуют, конечно, особого рассмотрения. Здесь же отметим, что проблемы развивающего обучения в настоящее время целесообразно обсуждать применительно к тому или иному конкретному возрасту, в отношении конкретных новообразований, в связи с организацией конкретного вида обучения.

В своей статье я постарался изложить основные положения концепции Выготского, их внутреннюю связь с теми его идеями, которые сейчас очень важны для реформы российского образования. Эти идеи не только важны, но уже в той или иной степени начинают использоваться в практике нашего образования (особенно идея, связанная с организацией развивающего обучения). Конечно, идеи

Выготского могут быть полезны и в сфере образования других стран.

Мне необходимо кратко рассказать еще о том, каково влияние Выготского на проведение исследований, связанных с потребностями образования. Его концепция и потребности образования неразрывно связаны друг с другом.

Понять подлинное влияние Выготского на такие научные исследования можно в том случае, если учесть, что детская и педагогическая психология прошла в своем развитии два основных этапа. Первый из них был связан с применением в основном констатирующего метода исследования, а психология была по преимуществу описательной дисциплиной.

В таких понятиях, как «развитие психики», «законы развития психики», она формулировала основные ступени уже исторически сложившегося детства, уже сложившиеся приемы умственной деятельности детей. На этом этапе психология еще не имела средств, необходимых для выявления и объяснения внутренних механизмов усвоения знаний и психического развития детей. Одним из переломных моментов в истории психологии было создание концепции Выготского, согласно которой специфические функции от рождения человеку не даны, а лишь заданы как культурно-общественные образцы. Поэтому психическое развитие человека осуществляется, как полагал Выготский, в форме присвоения этих образцов, происходящего в процессе воспитания и обучения.

В результате, во-первых, были сформулированы предпосылки для изучения внутренних связей различных способов воспитания и обучения с соответствующим характером психического развития ребенка, во-вторых, были выявлены условия, необходимые для введения в психологическое исследование нового типа эксперимента как особого метода изучения сущности этих связей.

Выготский и его сотрудники стали применять так называемый «каузально-генетический метод», позволяющий исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования. Выготский при этом считал, «что подлинным генетическим анализом процесса будет его систематическое воспроизведение, обучающий эксперимент» (*Гальперин П. Я.* К учению об интериоризации. – Вопросы психологии, 1977, № 6, с. 26). Применение этого метода исследования было связано с качественно новым этапом в развитии психологии.

Для нового типа эксперимента характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им психические процессы. Этим он существенно отличается от констатирующего эксперимента, выявляющего лишь сложившееся и наличное состояние той или иной психической функции.

Идея этого типа эксперимента начинает признаваться и в других странах. Так, в одной книге по социальной психологии, вышедшей на английском языке в 1989 г. («The social psychology of knowledge», Cambridge), отмечается, что необходимо признать единство исследования и практического воздействия, необходимо изучать целостную личность, включенную в «жизненный контекст».

Проведение эксперимента нового типа предполагает проектирование и моделирование содержания формируемых психических новообразований, психолого-педагогических средств и путей их формирования. При исследовании путей реализации такого проекта (модели) в процессе учебно-познавательной работы с детьми вместе с тем можно изучать условия и закономерности происхождения, генезиса соответствующего психического новообразования.

«Только в генезисе, – писал крупный наш психолог Гальперин, – раскрывается подлинное строение психичес-

ких функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того, – «уходит вглубь» и прикрывается «явлением» совсем другого вида, природы и строения» (*Гальперин П. Я. К учению об интериоризации. – Вопросы психологии, 1977, № 6, с. 26*).

Новый тип эксперимента можно еще назвать, на мой взгляд, генетико-моделирующим экспериментом. Он воплощает в себя единство исследования психического развития детей с их воспитанием и обучением.

Этот метод опирается на конструирование и переконструирование новых программ воспитания и обучения и способов их реализации. При этом экспериментальное воспитание и обучение осуществляется не как приспособление к наличному, уже сложившемуся уровню психического развития детей, а как использование в общении учителя-воспитателя с детьми таких средств, которые активно формируют у них новый уровень развития способностей.

Известный наш психолог Рубинштейн писал следующее: «Мы вводим элементы педагогического воздействия в самый эксперимент, строя изучение по типу экспериментального урока. Обучая ребенка, мы стремимся не зафиксировать стадию или уровень, на котором находится ребенок, а помочь ему продвинуться в этой стадии на следующую, высшую стадию. В этом продвижении мы изучаем закономерности развития детской психики» (*Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Собр. соч. в 2-х т., т. 1, с. 61*).

Таким образом, генетико-моделирующий метод исследований выступает как метод экспериментального развивающего воспитания и обучения детей.

Разработка этого исследовательского метода представляет сложную задачу психологии, а его проверка и применение предполагают создание для этих целей специальных экспериментальных учреждений.

Развивающее воспитание и обучение имеет дело с целостным ребенком, с его целостной деятельностью, воспроизводящей в индивидуе общественно-выработанные потребности, способности, знания и способы поведения. Эта деятельность, рассматриваемая как особый объект изучения, содержит в своем единстве много аспектов, в том числе социальный, логический, педагогический, психологический, физиологический и др.

Поэтому развивающее воспитание и обучение по сути своей сути может изучаться лишь комплексно специалистами многих дисциплин – социологами, логиками, педагогами, психологами, физиологами и др. Лишь в процессе их совместной исследовательской работы можно определить пути повышения эффективности развивающего воспитания и обучения.

Некоторый опыт такой совместной работы у нас уже накоплен, но все же нужно признать, что создание стратегии ее развертывания и средств ее организации остается делом будущего.

Углубление и целенаправленное изучение рассматриваемой проблемы может проводиться только в специально организованных для этой цели экспериментальных учреждениях (детских садах, школах). Только в них можно сравнительно долгое время изучать влияние различных форм и методов развивающего воспитания и обучения на психическое развитие сравнительно большого количества детей, обеспечивая при этом комплексный контроль за деятельностью воспитателей, учителей и детей.

Коллектив, созданный в свое время Элькониным и сейчас руководимый мною, проводил и проводит свои исследования на основе нового метода эксперимента в нескольких городах и сельских регионах России. Основная задача этого коллектива состоит в том, чтобы, опираясь на взгляды Выготского, создать такие способы обучения и воспи-

тания школьников, которые способствовали бы развитию их деятельности, сознания и личности.

Найденные моим коллективом особые способы организации учебно-воспитательной работы с детьми нашли свое выражение в новых учебниках по математике, родному языку, химии, географии и другим учебным дисциплинам. Использование этих учебников в нескольких десятках обычных школ продемонстрировало серьезный развивающий эффект. Проверка развивающего влияния наших пособий продолжается. Организация сотрудниками моего коллектива развивающего обучения школьников (а подобных коллективов в России уже несколько) свидетельствует, с одной стороны, о значительных практических следствиях научной концепции Выготского, с другой стороны, о больших возможностях применения этой концепции в целях реформирования нашего образования.

В моей статье сделана попытка изложить основное содержание концепции Выготского, показать ее влияние на теорию образования, на методы его современного исследования. И вместе с тем мне важно было показать, что эта концепция уже реально влияет на реформирование образования в России. Но, на мой взгляд, идеи Выготского могут помочь исследователям и реформаторам образования других стран. Эвристические и практические возможности концепции Выготского еще далеко не исчерпаны.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	3
О понятии развивающего обучения .....	8
Что такое учебная деятельность .....	47
Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) .....	63
Выступление на учредительном съезде Российского психологического общества «О состоянии современной отечественной психологии и перспективах её развития» .....	89
Концепция экспериментальной работы в сфере образования .....	100
Л. С. Выготский и реформа современной школы .....	115

*Учебно-методическое издание*

**Василий Васильевич ДАВЫДОВ**

## О ПОНЯТИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

СБОРНИК СТАТЕЙ

Ответственный за выпуск *О. Л. Тузов*

Редактор *Л. Г. Олисова*

Технический редактор *Н. С. Давыденко*

Корректор *Л. Г. Олисова*

О понятии развивающего обучения. / В.В.Давыдов.  
/ Библиотека развивающего обучения. / Под общей  
редакцией В.В.Давыдова и В.В.Репкина. / Выпуск  
13 — Томск: «Пеленг», 1995г. ISBN 5-88630-025-2.

Электронный оригинал-макет подготовлен в издательстве  
Сибирского института развивающего обучения «Пеленг»

634050, РОССИЯ, Томск, пр.Ленина, 76.

✉ 634055, Томск-55, а/я 3993, «Пеленг»

☎ (8-382-2)-222736

факс: (8-382-2)-224118

E-mail: root@peleng.obluo.tomsk.su

Отпечатано с оригинал-макета  
в типографии издательства «Красное знамя»  
Томск, пр.Фрунзе, 103

---

Подписано к печати «15». XII.1995г. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 9.0

Тираж 20.000. Заказ № 864. Цена договорная.



# БИБЛИОТЕКА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

*основана в 1992 году*

под редакцией В.В.Давыдова и В.В.Репкина

- Выпуск 1. Программы развивающего обучения. Русский язык. Математика. 1-5 классы.
- Выпуск 2. *В.В.Репкин.* Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. *Концепция и программа.*
- Выпуск 3. *Т.В.Некрасова.* Развивающее обучение на уроках русского языка в начальной школе (букварный период). *Методическое пособие для учителя.*
- Выпуск 4. *А.М.Захарова, Т.И.Фещенко.* Развивающее обучение математике в 1 классе. *Пособие для учителя.*
- Выпуск 5. *Н.В.Репкина.* Что такое развивающее обучение. *Пособие для учителей, студентов пединститутов и работников народного образования.*
- Выпуск 6. *В.В.Давыдов.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении.
- Выпуск 7. *Г.В.Репкина, Е.В.Заика.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности.
- Выпуск 8-9. *Г.А.Цукерман.* Виды общения в обучении.
- Выпуск 10. *Г.А.Цукерман, Н.К.Поливанова.* Введение в школьную жизнь.
- Выпуск 11. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. *Под ред. В.В.Слободчикова.*
- Выпуск 12. *А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман.* Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. *Для школьных психологов.*
- Выпуск 13. **В.В.Давыдов. О понятии развивающего обучения. Сборник статей.**
- Выпуск 14. *Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская.* Литература как предмет эстетического цикла. *Методическое пособие. 1 класс.*
- Выпуск 15. *Т.В.Некрасова.* Развивающее обучение русскому языку в начальной школе. 1 класс.