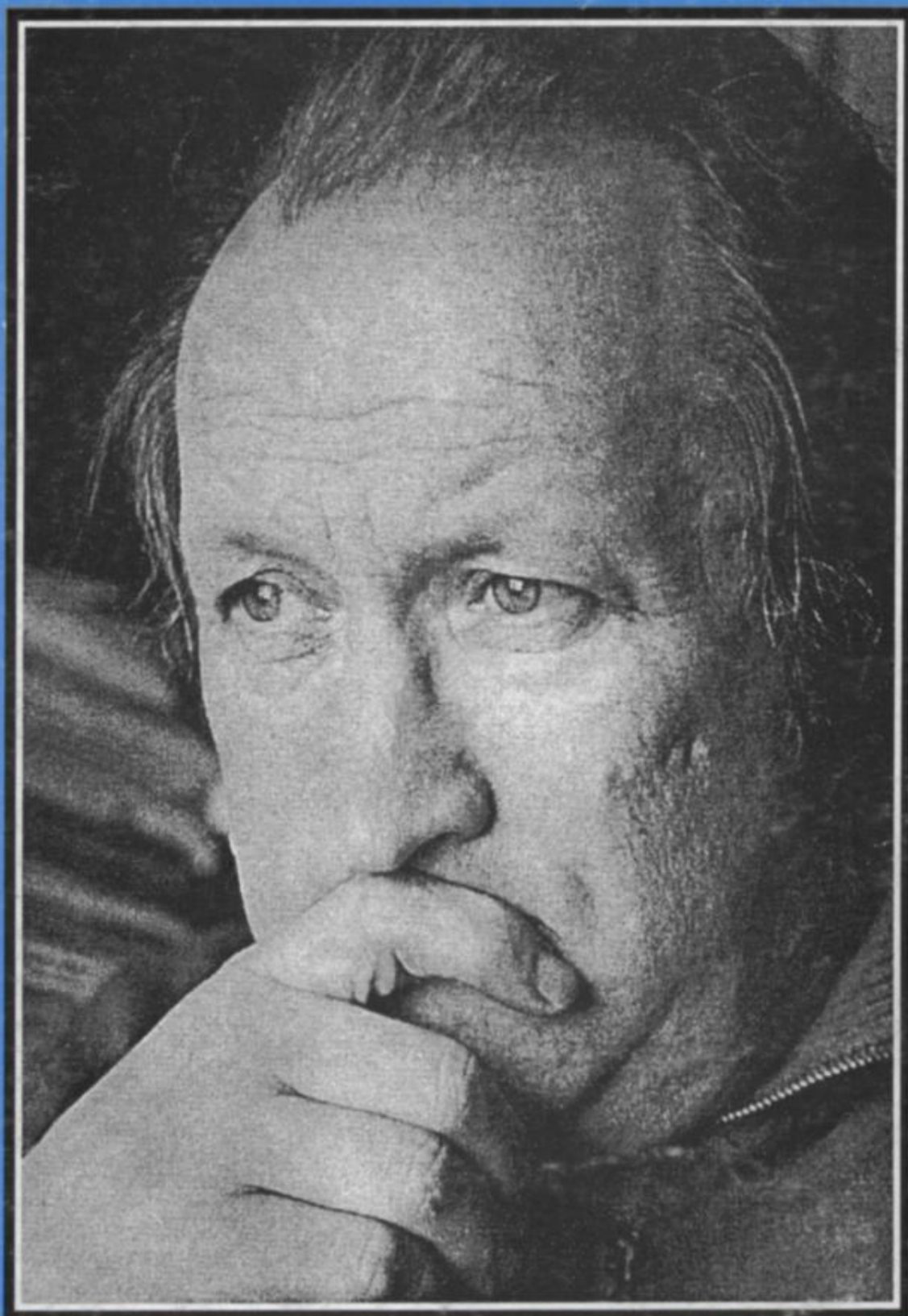


В.В. Давыдов



ПОСЛЕДНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

В.В. ДАВЫДОВ

ПОСЛЕДНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

1998 год

Настоящий сборник, посвященный памяти В.В. Давыдова, составлен из последних выступлений ученого перед различными аудиториями — академическими и учительскими, что помогает почувствовать особенности его работы со слушателями. Статьи подобраны таким образом, чтобы отразить спектр интересов и проблем, над которыми Василий Васильевич размышлял в последнее время.

Внимательный читатель найдет в тексте те вопросы, которые великий психолог отмечал как перспективные для дальнейших исследований.

При подготовке материала к печати мы старались сохранить живую речь автора, не «приглаживая» ее без необходимости.

Настоящий сборник может быть полезен не только ученым, но и учителям-практикам, а также всем, кого интересует педагогика и психология.

The present collection devoted to memory of V.V. Davidov is made of his last appearances before various public — academic and teachers', that makes us feel peculiarity of his works with audience. The articles were selected so that present the spectrum of interests and problems above which Vasily Vasilyevich thought recently.

In this book the attentive reader can find those questions which the great psychologist noted as perspective for subsequent researches.

We tried to keep the lively speech of the author not «smoothing» it needlessly.

This book is used not only scientists but also teachers and everyone who interested in pedagogy and psychology.

Составители: Л.В. Берцфаи и Б.А. Зельцерман

Редактор: Е. Шайтере

Техн. редактор: И. Малюхина

© ПЦ «Эксперимент»

Izdevuma nosaukums: Davidovs V. Pēdējās runas.

Atbildīgais par izdevumu: B.Zelcermans

Redaktore: J. Šaitere

Tehn.redaktore : I. Maļuhina

Pedagoģiskais centrs «Eksperiments»

Licences Nr 2-0281

ISBN-9984-16-016-5

Василий Васильевич Давыдов – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент Академии образования, почетный член Национальной академии образования США, член редколлегии журнала «Вопросы психологии» и «Психологического журнала», президент Международной Ассоциации «Развивающее обучение» и пр., и пр.

В силах ли человеческих ворочать такую махину дел? Да, если самодисциплина, редкое трудолюбие, фантастическая работоспособность и организаторские способности даны человеку дерзкого и конструктивного ума, способного создавать и воплощать замыслы столь неожиданные и обширные, что вначале они могут показаться утопичными.

Типичной утопией казалась психологам и ШКРАБам 50—60-х годов главная работа В.В. Давыдова, начатая им совместно с его учителем Д.Б. Элькониным, — работа по проектированию новых возрастных норм психического развития. Решая классическую для психологии задачу об отношении обучения, формирования и развития и проделав логико-психологический анализ содержания существующего обучения, В.В. Давыдов показал, что все-сторонне изученные, тщательно измеренные психологами среднестатистические нормы умственного развития школьников — все это порождено существующей (но, по счастью, не единственной) системой обучения и узаконено натуралистичным, антидеятельностным подходом к психическому развитию ребенка. Яростный сторонник деятельностного подхода, В.В. Давыдов разрабатывает его и теоретически, развивая основные методологические положения теории А.Н. Леонтьева, и практически — через реальное преобразование огромных и казавшихся незыблемыми пластов педагогической практики.

Школьная психология получила от В.В. Давыдова развитую теорию и практику экспериментального моделирования психического развития не в лабораторном эксперименте — этой бледной тени живого педагогического процесса, а в условиях массового школьного обучения.

По своему научному почерку В.В. Давыдов — подлинный теоретик, для которого деятельность (в частности его собственная профессиональная деятельность психолога, ищущего законы развития) — это всегда экспериментальный поиск всеобщих форм вещей, их меры, их принципов. Сущность высшего человеческого дара — разума, понятая в деятельностных категориях и конкретизированная в представлениях о строении идеального действия, о структуре мыслительного акта — вот тот фундамент, то порождающее основание, из которого В.В. Давыдов вывел свою теорию развивающего обучения, направленного на культивирование детской разумности. Логич-

ко-философским стержнем теории развивающего обучения, разрабатываемого В.В. Давыдовым, является гегелевско-марксово понимание отношения исторического и логического в становлении индивидуального сознания, принцип предметности деятельности, всеобщность ее идеального бытия. Психологическим основанием теории развивающего обучения является идея Л.С.Выготского об обучении, ведущем за собой развитие, понятая не как красивая метафора и не как аксиома, а как предмет экспериментирования, воплотившегося в теории учебной деятельности, ведущей за собой психическое развитие младших школьников.

Созданная В.В.Давыдовым теория и практика развивающего обучения является уникальным образом многоуровневости и полноты психологической работы, построенной от уровня философско-методологического обоснования общей теории психического развития и частных теорий развития отдельных психических структур в определенных возрастах (воображение дошкольников, рефлексия младших школьников и пр.) вплоть до уровня конкретных педагогических технологий, производящих соответствующие психические новообразования, и набора психологических методик, диагностирующих развивающие эффекты педагогического производства.

Как всякий порядочный, но деятельный человек своего времени, В.В.Давыдов не мог не избежать участи лучших: гонений и репрессий, масштаб которых соизмерим с широтой натуры и степенью самостоятельности и свободы мысли, слова и действия. Исключенный в 1983 г. из рядов КПСС «за систематические грубые нарушения принципов подбора и расстановки кадров, выразившихся в приеме на работу лиц с чуждыми политическими взглядами...», вынужденный уйти с поста директора НИИ ОПП АПН СССР и даже (ненадолго) оставить свое любимое детище — лабораторию психологии и учебной деятельности и экспериментальную школу № 91, В.В. Давыдов остался верен себе, своим идеям и своим ученикам.

Из журнала «Вопросы психологии», 1990 год.

Трудно смириться с тем, что он ушел из жизни. Но многочисленные ученики продолжают дело Учителя, в научных лабораториях и сотнях школ работают и будут работать над развитием его системы развивающего образования.

В.В. ДАВЫДОВ
НОВЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СТРУКТУРЫ И
СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Доклад на методологическом семинаре Московского
психологического общества 22 декабря 1997 года*

Прежде чем приступить к своему сообщению, я кратко скажу о том, что мы слышали в прошлый раз от Юрия Вячеславовича Громыко.

Доклад был очень трудным по содержанию, но вместе с тем я хотел бы выделить в нем, наряду с другими интересными моментами, следующие, особо важные моменты.

Во-первых, деятельность в современном ее истолковании может подвергаться определенным способам работы с нею. Были указаны четыре таких способа: проектирование, конструирование, программирование и управление. С методологической точки зрения, сведение всех способов работы с деятельностью к этим четырем методам представляется мне очень важным.

Итак, деятельность можно проектировать, конструировать, программировать, а также управлять ею. Дальше могут быть, и в какой-то степени уже были, разъяснения того, что эти способы означают.

Зачастую, во всяком случае, в обиходе мы путаем, например, конструирование с программированием, программирование с проектированием, а это совершенно разные методы.

Во-вторых, Юрий Вячеславович показал, что деятельность в категориальном плане может иметь шесть общих характеристик, характеристик категориального уровня: производство, воспроизводство, развитие, функционирование, проектирование и управление.

То, что деятельность производится человеком, мы знаем со студенческих лет, но вот то, что она **воспроизводится**, что воспроизводство — существенный момент развития деятельности, — об этом мы порой забываем. Значит, пара категорий: производство — воспроизводство. Поскольку производство — воспроизводство позволяет деятельности развиваться, то отсюда — еще две категории: развитие — функционирование. Недавно в одной статье красноярский автор привел пятнадцать различий развития и функционирования. Мы в основном описываем деятельность в процессе ее функционирования, и очень мало у нас материалов, позволяющих показать

деятельность в ее развитии.

И далее — категории, уже упомянутые выше, — проектирование и управление.

По подходу Юрия Вячеславовича к деятельности, вершина всего, что связано с деятельностью, — это управление ею, самоуправление в этой деятельности, когда деятельность самоуправляет собой.

Я перечислю снова шесть категориальных характеристик деятельности: **производство — воспроизводство; развитие — функционирование; проектирование и управление.**

На мой взгляд, это очень и очень важно. А уж как подробно с этим разбираться — нужно обращаться либо непосредственно к Юрию Вячеславовичу, либо читать его не менее легкие по восприятию книги.

Тема моего сегодняшнего сообщения — «Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности». В какой степени это новый подход — вам судить, но, на мой взгляд, в том, что я вам сегодня буду говорить, определенная новизна есть.

Теория деятельности создается давно, пик ее философско-социологического возникновения падает на XIX век, а психологические аспекты деятельности были раскрыты уже в XX веке усилиями выдающихся наших ученых Сергея Леонидовича Рубинштейна и Алексея Николаевича Леонтьева. Их теории деятельности кое в чем сходны, кое в чем имеют некоторые различия, но до сих пор их можно назвать классическими теориями деятельности.

Вместе с тем, конечно, после создания этих теорий нужно было много времени для их освоения. Но за последнее десятилетие, на мой взгляд, в теории деятельности произошло несколько прорывов. Так, один из прорывов совершил Владимир Соломонович Библер, известный наш философ, логик, культуровед и в какой-то степени теоретик-психолог. Свое понимание деятельности он изложил в нескольких докладах, сделанных в этом Институте в 1982 году, а затем основные положения этих докладов воспроизвел в интереснейшей книге «Самостоянье человека», вышедшей в никому не известном издательстве в Кемерово в 1993 году.

Второй существенный прорыв в понимании деятельности, в глобальном понимании деятельности сделан в работах Андрея Владимировича Брушлинского, и прежде всего в его книге «Субъект деятельности». Она вышла также сравнительно недавно. Опираясь на совокупность всех сведений, накопившихся в последние годы, он не только дал серьезные и значимые характеристики субъекта деятельности, но

попутно, если читать внимательно, можно прийти к новому истолкованию некоторых важных характеристик самой деятельности.

В последние годы у Юрия Вячеславовича Громыко вышло несколько книг и отдельных публикаций. Они не так широко известны, и, мне кажется, в методологическом плане Юрий Вячеславович также совершенно особо характеризует деятельность, в его терминологии — **мыследеятельность**. Это понятие мыследеятельности идет от учителя Юрия Вячеславовича — Георгия Петровича Щедровицкого, который также имел весьма своеобразную теорию деятельности. Она опубликована в достаточно развернутом виде в «Избранных трудах» Г.П.Щедровицкого несколько лет назад. Но так как ранее она не была изложена сколь-нибудь развернуто и четко, то была мало известна психологам. Свою теорию деятельности сам Г.П.Щедровицкий называл методологической теорией. Но в каком-то смысле она сопоставима с психологическими теориями С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева.

На мой взгляд, интересную трактовку деятельности (не отрицая Рубинштейна и Леонтьева, а ассимилируя многие их идеи) дал финский психолог Юрий Энгештрем в своей замечательной книге, вышедшей в 80-х годах. Он работал в Финляндии, затем несколько лет в США, а потом вернулся в Финляндию. Его публикаций у нас очень мало, хотя в США издано большое количество его работ.

В направлении Эльконина разрабатывается конкретный вид деятельности — учебная деятельность. Поскольку деятельность имеет много типов, видов и форм, то без тщательного, углубленного изучения какого-либо одного типа деятельности затем трудно ориентироваться в ее структуре и содержании так, чтобы довести его до уровня абстрактной теории.

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

Я не буду перечислять ряд других важных работ в области теории деятельности. Они есть, но тогда нужно было бы делать обзор.

Однако за последнее десятилетие прорывы в области теории деятельности были, и я эти основные прорывы постарался указать с приведением авторства.

Мое сегодняшнее сообщение будет состоять из двух частей.

Первое. Я постараюсь вам описать, а затем, по мере возможности, обосновать уточненную структуру деятельности, потому что общую структуру деятельности можно увидеть и в теории Рубинштейна, и в теории Леонтьева. Но из этой уточненной структуры проистекают многие следствия.

Второе. Основная часть моего сегодняшнего сообщения будет касаться **клеточки** содержания деятельности. Здесь у меня много для самого себя новинок. Кое-что я не могу пока сколь-нибудь развернуто раскрыть, но вот эту «клеточку» я постараюсь вам дать.

Причем, до сих пор мне не удается соединить эту структуру, о которой я буду рассказывать, с «клеточкой», потому что нужен еще какой-то новый, оригинальный заход в понимании деятельности. Я ищу этот новый заход, ничего толкового у меня пока не получается. Но вот эти две разорванные (вы это почувствуете) новинки я хочу вам сегодня сообщить.

Далее я буду опираться на схему деятельности, некогда данную нам А.Н.Леонтьевым. Для него деятельность состоит из потребностей, задач, действий и операций. Я принимаю эту схему структуры деятельности, но затем расширяю ее в следующем направлении.

А.Н.Леонтьев полагал, что нужда не входит в психологическую структуру деятельности. С моей точки зрения, структура деятельности не может быть психологической, она имеет полидисциплинарный характер, поэтому лишь какой-то отдельный аспект ее может изучаться в психологии.

А вот в полидисциплинарной структуре деятельности, которая может войти в любые гуманитарные дисциплины, *нужда* имеет главенствующее значение. **Нужда является глубинной основой потребности.** В отношении биологических или органических для человека потребностей — это точно установлено медициной — есть род психических болезней, когда человек отказывается от еды. Описаны случаи смерти отдельных людей, которые, при отсутствии искусственного питания, погибали, потому что у них любая еда вызывала не только отвращение, но и всяческие органические выбросы. Нет потребности в еде, а нужда-то для тела в органических веществах есть! Проблема — как эта нужда у человека превращается, в норму, в соответствующую

органическую потребность.

Никто сколь-нибудь серьезно превращение той или иной нужды в потребность не изучал, даже в области органики. Но, наблюдая за людьми, можно обнаружить, что, например, те люди, которые не имеют эстетических потребностей, так или иначе тем или иным актом своего поведения обнаруживают нужду в красоте, сколь бы извращенно ими ни понимаемой. Это долгий и особый разговор, но эти наблюдения дают основания все-таки говорить, что у человека есть не только духовные потребности, но и нужды гуманитарного характера, не органического, а гуманитарного. Например, нужда в красоте, которая не превратилась в ту или иную эстетическую потребность. Кстати, и классическая эстетика, на мой взгляд, все время занимается именно этой очень трудной проблемой, до которой не доходят усилия психологов. Как духовная нужда в красоте у массы людей превращается в их эстетическую потребность? Потребность наслаждаться музыкой, поэзией, прозой, ваянием?

И с моей точки зрения, без понимания того, что такое нужда, органическая или духовная, и как она превращается в потребность, ничего о деятельности сказать нельзя.

А.Н.Леонтьев также правомерно утверждал, что потребность — основа деятельности, но отрицал необходимость психолого-гуманитарного изучения нужды (нужд). Я полагаю, что **нужду** нужно ввести в структуру деятельности.

✓ На основе нужды и потребности функционирует эмоция. Недаром в психологии возник термин: потребностно-эмоциональная сфера. Мы и по своим жизненным наблюдениям, и по некоторым научным данным понимаем, что эмоцию нельзя отрывать от потребности, а потребность прежде всего обнаруживается в эмоциональных всплесках.

Этот термин уловил суть дела: неразрывность эмоций с потребностью. Если мы говорим о той или иной эмоции, мы всегда можем сказать, какая потребность лежит в основе этой эмоции. А когда говорим о потребности того или иного рода, мы, при ее конкретизации, должны сказать, какие на основе этой потребности вырастают эмоции.

Теперь я кратко охарактеризую функции эмоций.

Эмоция позволяет человеку (я говорю только о человеческой деятельности, я признаю деятельность только у человека, у животных деятельности не может быть; деятельность, на мой взгляд, явление социально-общественного характера, людского характера) ставить перед собой жизненные задачи.

Всякий, кто считает себя сторонником деятельностного подхода, неизбежно говорит о задаче как о понятии, структурно важном элементе деятельности. Да, это так. Это было и у Сергея Леонидовича, и у Алексея Николаевича. Они, при всяких расхождениях по другим пунктам, однозначно толковали смысл задачи: задача есть единство цели и условий ее достижения. Так и есть; это цель и условия ее достижения. Благодаря постановке задачи, человек ставит цель в определенных условиях ее достижения. Здесь есть некоторые сложности, я не буду на них останавливаться. Во всяком случае, при изменении условий достижения цели, но при сохранении самой цели, меняется и задача. То есть в том, что такое задача, тоже трудно разобраться.

Но достижение любой человеческой цели обязательно связано с преобразованием того или иного сектора материальной или социальной действительности. Там, где нет преобразования, нет и действительности. Может быть преобразование природы (другое дело — правомерное или неправомерное), ломка природы или социальной действительности (тоже правомерная или неправомерная).

Задача решается при выполнении вполне определенных действий, это также входит в схему Леонтьева. Выполнению действий соответствуют определенные мотивы, а сами действия при решении задач связаны с употреблением тех или иных средств (в материальном труде — орудий).

Итак, в структуру деятельности, наряду с задачей, можно вписать действия, мотивы и средства. Здесь отход от схемы Леонтьева.

Леонтьев пишет о наличии у действий потребностей и мотивов. Ничего подобного! У действий как целостного образования могут быть только потребности, зиждущиеся на нуждах, а действия по решению тех или иных задач вытекают из мотивов. Мотивы же — это конкретизация тех или иных потребностей в случае, когда человек поставил перед собой задачу и для ее решения предпринимает определенные действия. Так вот действиям соответствуют мотивы. В основе действий лежат мотивы, действия совершаются при наличии тех или иных материальных или знаково-символических средств.

Но задачи могут быть в плане перцепции, в плане памяти, в плане мышления, в плане воображения, и психологи, стоящие на позиции деятельностного подхода, проводили и проводят сейчас многочисленные исследования о своеобразии задач и способах их решения. Каких? Перцептивных, мнемических, мыслительных, задач, связанных с воображением, или, как их еще называют, задач на креативность. Это так

называемые познавательные процессы. Но посредством этих процессов или решения задач человек находит путь к цели. В плане восприятия, в плане памяти и мышления, в плане воображения. Но у человека есть еще и практическое достижение намеченной цели при решении той или иной задачи — это уже можно назвать **волей**.

Воля всегда связана с реализацией намеченного пути достижения цели. Этот путь намечается в процессе решения перцептивных, мнемических, креативных и прочих задач.

Вот я вам и воспроизвел уточненную структуру деятельности. Я не буду рисовать, тем более что рисовать в одной плоскости очень трудно, но перечислю: нужды, потребности, эмоции, задачи, действия, мотивы действий, средства, используемые в действиях, планы (перцептивные, мнемические, мыслительные, креативные) — это познавательные процессы; и еще воля.

В свое время Петр Яковлевич Гальперин при рассмотрении действий вычленил в действии ориентировочную, исполнительную и контрольную части. Да, в действии эти моменты есть. Но мне кажется, что эти три составных компонента можно соотнести и с деятельностью.

Исполнительная часть — это целостная деятельность по достижению цели и тем самым — по удовлетворению потребности и снятию нужды.

Ориентировочная часть — это перечисленные планы.

П.Я.Гальперин очень проницательно трактовал контроль как внимание, и с этой точки зрения воля (как реализация найденного пути достижения цели) может быть названа контролем. **Воля есть контроль внимания**. И теперь понятно, почему во многих учебниках по психологии внимание не относится к познавательным процессам. Это некое такое явление, которое лежит в совершенно другом плане. Во-первых, это контрольный механизм, функционирует он в процессе реализации намеченного пути достижения цели и относится он к воле.

С этой точки зрения возникает проблема типологии типов, видов и форм деятельности. Это труднейшая задача, я на ней останавливаться не буду. Есть разные основания для типологии деятельности, во всяком случае, я назову два таких основания.

Во-первых, типы деятельности, складывающиеся в истории человечества. Какие это деятельности?

Фундаментальный вид деятельности — трудовая; далее — художественная деятельность; деятельность в сфере морали, нравственности, в области права; деятельность в сфере религии и, на мой взгляд,

за последнее столетие появилась спортивная деятельность. Не просто массовый специализированный спорт, а как вид общечеловеческой деятельности. Я назвал те виды деятельности, которые присутствуют у большинства цивилизованных людей.

Второе основание — деятельности, которые возникают в процессе онтогенеза. В моих работах — воспроизводящие деятельности. Это манипулятивная, игровая деятельность. Хотя у взрослых игровая деятельность есть, она возникла в истории человечества и присуща подавляющему числу людей. Я забыл выделить ее по первому основанию наряду с производственной, религиозной, спортивной. Далее — учебная деятельность. Это в процессе онтогенеза.

Есть более узкие основания. Мне кажется, одним из таких оснований является такое основание, с помощью которого можно выделить формирующуюся сначала у малого количества, а потом у все большего и большего количества людей **научную** деятельность. Потому что для деятельности важен ее социально-массовый характер, то, какое количество людей выполняет ту или иную деятельность в продуктивном смысле.

Но вот для меня, согласно той структуре, которую я вам привел, нет очень широко используемых по названиям деятельностей: нет перцептивной, нет мнемической и нет мыслительной деятельности!

Действия мыслительные есть, потому что они направлены на решение мыслительных задач. Мотивы для выполнения этих действий есть, а вот сами мыслительные задачи возникают на основе потребностей и эмоций человека. И поэтому я в 50-е годы спорил с Георгием Петровичем Щедровицким, который ввел в тогдашнюю методологию понятие мыследеятельности.

Можно вычеркнуть часть этого слова — «мысле-», а деятельность, по своим общим и целостным характеристикам, остается, с нею можно оперировать даже в плане Щедровицкого.

Я очень редко употребляю термин *мыслительная деятельность*. Мысль — да, мыслительное действие — да, но мыслительная деятельность — нет.

Тогда вопрос — а в науке? По всей вероятности, есть научная деятельность, или она создается сейчас. В XIX, а особенно в XX веке в истории человечества возник особый тип деятельности — научной, как целостной. Тогда, пожалуйста, выявите нужду, потребность, соответствующий план эмоций и все другие характеристики мыслительной деятельности.

И, кстати, с этой точки зрения понятно, что главное в научной деятельности не размышления, не мысли, не задачи, а потребностно-эмоциональная сфера.

Читая некоторые статьи еще не опубликованного сборника, я столкнулся с тем, что некоторые авторы творчество и одаренность не связывают, слава богу, с интеллектом, с мышлением. Потому что в творчестве и одаренности интеллект и мышление — я, конечно, нарочито обостряю, — это пятое колесо в телеге. И поэтому художник плохо мыслит, но блестяще живописует. Писатель может быть дураком в философском смысле, но гениальным писателем, действительно, гениальным.

Дело в том, что в основе целостной деятельности лежат нужда, потребность и эмоция в многогранности своей. Мы почти не знаем, что такое эмоция реального человека.

Кстати, с этой точки зрения, эмоции фундаментальнее мыслительного плана, потому что на основе эмоций человек ставит перед собой все многообразие задач, в том числе и мыслительную. И я впервые столкнулся с утверждением, но беглым, о том, что эмоции мощнее мышления у единственного человека, у Владимира Дмитриевича Шадрикова в неопубликованной пока статье. Мне это очень понравилось, потому что это совпадает с моей структурой деятельности.

Практически, еще никто не описал сколь-нибудь развернуто (о подробностях пока не идет речь) целостную деятельность с ее нуждами, потребностями, эмоциями, задачами, действиями, мотивами, средствами, познавательными планами, волей, сколком которой является внимание как контроль.

Такие описания нужны, и моя лаборатория пытается описывать довольно особый, но не частный, вид деятельности — учебную деятельность. Мы сталкиваемся со многими проблемами, и чем дальше — тем больше проблем.

Самая исконная, самая основная в социо-философском плане деятельность — трудовая — никем не описана. Марксисты, не знаю, по каким основаниям, не позволяли изучать трудовую деятельность в ее полном целостном характере. Психотехника тоже тогда была запрещена, и с этим запрещением психотехники было наложено вето и на психологию труда, и на социологию труда, и на полидисциплинарное изучение труда.

Вот я вам привел свою гипотезу о структуре деятельности. Это уточненная Леонтьевская схема, но **значительно** уточненная.

Здесь особенно важно выделение познавательных планов, имею-

щих действие, но не имеющих статуса собственной деятельности, и введение эмоций как такого образования, которое вытекает прямо из потребности.

Общая функция эмоций: эмоции позволяют человеку поставить ту или иную жизненную задачу; но это полдела. А самое главное — эмоции позволяют человеку сразу же интегративно определить его физические, духовно-нравственные средства для решения этой задачи. Есть такие средства — человек включает аналитический аппарат условий достижения цели. Эмоции говорят: нет, таких средств нет, — человек отказывается от принятия этой задачи.

Кстати, большинство исследований в области психологии мышления как-то затушевывают этот момент: на каком основании человек принимает ту или иную задачу и пытается ее, удачно или неудачно, решать?

У нас единственное направление, связанное с изучением эмоций и их связи с мышлением, было развернуто по инициативе Олега Константиновича Тихомирова. Это достаточно интересные работы, но и единственные в своем роде.

Это первая часть моего сообщения.

Вторая часть — клеточка деятельности, но здесь я буду говорить тезисно.

Первый компонент клеточки деятельности — это преобразование действительности коллективным субъектом в их коллективной деятельности. Преобразование действительности коллективным субъектом, как принято сейчас выражаться, *командой* в коллективной деятельности. [Вопрос. В каком смысле — клеточка?]

Это клеточка в буквальном смысле. В органике из клеточки вырастает все, все сводится к клеточке. Но я не буду эту сложную теорию клеточки в логической теории восхождения от абстрактного к конкретному объяснять.

Или — единица. Это более общее понятие — единица деятельности, некоторая целостность, которая обязательно присутствует в любой деятельности.

Любая коллективная деятельность всегда осуществляется в различных видах и формах материального и духовного общения.

Вот эти два момента — преобразование и общение как компоненты деятельности — очень четко были охарактеризованы Марксом в его работе «Философско-социологическая рукопись» 1844 года и в других работах.

Достаточно подробно на этой стороне дела, на преобразовании и общении, остановился Библер в вышеупомянутой книжечке.

Но в процессе общения, материального или духовного, возникает одно основание, о котором мы все знаем, но не придаем ему сколь-нибудь существенного смысла — обращение отдельных индивидов к коллективному осуществлению той или иной деятельности. Обращение к другим членам коллектива: за помощью, к явному сотрудничеству, к контролю моих индивидуальных действий, к их оценке. Все, что я перечислил, обладает тенденцией к выражению во мне возможностей других людей.

Когда я обращаюсь за чем-то к другому, то это означает, что у меня присутствует представленность возможностей других людей. К камню же я не буду обращаться! Обращение — внутри коллективной деятельности (деятельности, внутри которой возникают командные или индивидуальные трудности).

Кстати, на основе этих обращений в коллективе возникают нормы как прообразы культуры. То есть — по каким поводам можно обращаться к другим, если сам малосилен. Но наличие обращения, я уже намекнул на это, предполагает представленность у отдельных индивидов, того или иного коллективного субъекта позиции возможностей окружающих людей. В пределе — всех людей. Вот такую представленность у отдельных индивидов позиции возможностей всех других людей Э.В.Ильенков называл **идеальным** у человека. Я называю это, вслед за Ильенковым, идеальным планом, наличествующим у индивида.

Но обращение к другим людям тех или иных индивидов возможно только при осуществлении ими той или иной рефлексии над собственным действием: оно неудачно, или требует вспомоществования, оценки или контроля, который мне не по силам, который может осуществить кто-то другой. Поэтому такой компонент, как обращение, предполагающий за собой идеальный план, предполагает вместе с тем и рефлексию человека, направленную на самого себя, на свои действия, на свой компонент деятельности внутри коллективной.

Ильенков прямо писал о том, что представленность позиции возможностей других людей у отдельных индивидов осуществима только благодаря воображению. Именно благодаря воображению человек может смотреть на себя глазами других людей. Благодаря представленности в отдельном индивиде позиции возможностей других людей.

И когда мы рассмотрим у отдельного индивида наличие идеально-

го плана, функционирование этого идеального плана посредством воображения, то мы подойдем к возможности описания индивидуального субъекта, носителя индивидуальной деятельности.

Что такое индивидуальный субъект? Это инициатива постановки целей коллективной деятельности отдельным человеком и ответственность за эту инициативу. Ответственность перед собой и другими, перед другими и собою.

Идеальный план, воображение Ильенков называл сознанием человека, следуя за важными теоретическими соображениями Маркса, а Маркс это взял в значительной степени у Гегеля. Идеальный план, возникающий из обращения людей друг к другу, — это основа человеческой культуры. Воображение, которое функционирует для реализации идеального плана, Ильенков называл сознанием.

Я не буду вам цитировать Ильенкова, но на странице 264 сборника его работ «Философия и культура», вышедшей в 1991 году, сказано: сознание, собственно, и возникает тогда, когда у отдельного человека есть возможность посмотреть на себя глазами других людей. Это значит, «глаза» других людей (глаза тут, конечно, метафора) должны быть представлены у отдельного человека. Это может быть представлено только идеально. Причем Ильенков в нескольких местах своей теории идеального отмечает: идеальное позволяет человеку осуществить сверхтаинственный акт, когда он смотрит на себя глазами всех других людей, не вступая поочередно в позицию каждого. Это действительно таинственность; это связано с функционированием воображения.

Таким образом, в моей клеточке деятельности, а я теперь могу сказать — сознательной деятельности, поскольку другой деятельности, кроме сознательной, не может быть, — в моей клеточке есть такие моменты.

Единица или клеточка сознательной деятельности состоит из первоначального своего пункта — коллективного характера выполнения этой деятельности коллективным субъектом или командой. Или — то, что называется у нас деловым общением, но не в спекулятивном смысле, а по-настоящему.

Коллективная деятельность, выполняемая коллективным субъектом. Любая коллективная деятельность, естественно, имеет материальные и духовные формы своего осуществления, то есть то, что в обиходе можно назвать деловым общением. Это первое.

Второе: обращение людей друг к другу, или рефлексия людей над своими действиями и средствами, над действиями и средствами других

людей.

Третий аспект клеточки: идеальный план и воображение.

И четвертый аспект — индивидуальная сознательная деятельность индивидуального субъекта.

Теперь вернемся к той мини-дискуссии, которая развернулась в прошлый раз, — об интериоризации. По общему смыслу описания такой клеточки интериоризация есть не что иное, как превращение коллективной деятельности, выполняемой коллективным субъектом, в индивидуальную деятельность, выполняемую индивидуальным субъектом.

Коллективную деятельность, выполняемую коллективным субъектом, и в особенности — индивидуальным субъектом, подробно описал Владимир Библер в ряде своих работ. А вот срединная часть, кстати, в связи с идеями деятельности, идеального плана и воображения, хорошо выражена у Ильенкова. Обращение людей друг к другу и к самому себе тоже упоминается во многих работах, но сцепить это обращение в целостную клеточку деятельности пришлось только мне. Это не значит, что я изобретатель, но в целом схема такова.

Иногда говорят: индивидуальной деятельности не может быть, если в ее зародыше не было коллективной деятельности. А ведь мы видим коллективные виды деятельности, где момент индивидуальной деятельности обнаруживается. Правильно. Это сложные виды деятельности, *коллективной* деятельности — но сложные. А это абстрактная схема. Но любая индивидуальная деятельность имеет истоки в коллективной деятельности, во всяком случае, в онтогенезе. Но, мне кажется, и в истории.

Поэтому для выяснения единицы сознательной деятельности обязательно использование термина и серьезного понятия интериоризации. Этот термин ни к чему не обязывает, кроме одного: нужно проследить процесс превращения коллективной деятельности в индивидуальную. Такая ставится научная полидисциплинарная задача.

Следующий вопрос, на котором я остановлюсь, и очень кратко: а где же психологический момент в этой клеточке?

Психологический аспект нужно искать в другом месте. Я в некоторых экспериментальных работах со своими коллегами уже описывал бегло природу этого психологического аспекта, но сколько-нибудь подробно мне не удавалось на этом останавливаться, потому что я все время занят своей учебной деятельностью, кстати, тоже в полидисциплинарном плане.

Но момент психического нужно искать в процессе перехода от животных к человеку. Психическое, психика есть еще у животных. И суть психического, по-моему, в поиске животным или человеком того, что **ВОЗМОЖНО**. Психическое и психика, повторяю, и у животных, и у человека имеет единую природу: ориентация в мире возможностей и использование этих возможностей для достижения своих целей.

Но поиск осуществляется в процессе опробования. Опробование есть у животных, у человека опробование тоже есть, но вот в человеческой деятельности опробование осуществляется при обращении, в попытках решать задачу в идеальном плане, — все это опробование как способ поиска.

В отношении животных я не могу сказать, есть ли то, что я сейчас назову. Но у человека уж явно есть и изучено довольно подробно. Исходная закономерная функция психического (если исходная, значит, и у животных это есть; но для меня это только гипотеза): всегда осуществляется процесс перехода от сукцессивного к симультанному выполнению тех или иных операций или (у человека) — действий.

У нас это подробно изучено в направлении Ломова, в Психологическом институте Шехтера, на психологическом факультете подробно рассмотрено учеником Гальперина Подольским, в некоторых моих экспериментальных работах (они опубликованы), Зинченко подробно изучал эти закономерности при исследовании сенсорики, Андрей Владимирович Брушлинский в своих работах по мыслительным процессам. Я могу назвать еще и справа от меня сидящую Диану Борисовну Богоявленскую и ее изучение креативности.

Это, практически, есть у подавляющего большинства психологов, только одни специально выделяют этот аспект, а другие оставляют как бы фоном, важным, но фоном.

Например, мистер Шехтер, Марк Шехтер сделал из этого особый щит. Тех, кто не обращает внимания на его статьи, он обличает в том, что они не знают подвигов современного психолога Марка Шехтера. А это действительно подвиг, если на этом все время акцентировать внимание, но, правда, в результате можно, извините, сойти с ума; может, фон здесь действительно необходим. Подавляющая часть психологов, конечно, эту закономерность так или иначе описывает и с ума не сходит.

Конечно, во всех моментах клеточки деятельности — поиске, опробовании, превращении сукцессивного в симультанное — есть ведь сам индивидуальный субъект, это есть чистая симультанность в отно-

шении к сукцессивности коллективного субъекта, коллективной деятельности. То, что иногда делает коллектив, в данном случае, отдельный существенный момент делает один человек. Но, повторяю, я постоянно настаиваю: проблема деятельности, понятие деятельности носит полидисциплинарный характер. Здесь нужно выделить философскую, социологическую, культурологическую, психологическую, физиологическую части. И поэтому разговор о деятельности вообще не обязательно связан с профессией психолога. Но, вместе с тем, связан, потому что так получилось в истории, что на деятельность особое внимание обращали, уже в Советском Союзе, наши выдающиеся психологи. Так получилось исторически.

Изучение природы психического, природы поиска, природы опробования, сукцессивного—симультанного, собственно психологического — это уже психологический аспект, который можно рассматривать в любой клеточке и в целом в деятельности.

Вот о чем я хотел вам сегодня рассказать, потом я все это расшифрую, максимально понятно, и отдам в «Психологический журнал». А особая статья будет о поиске, об опробовании, о сукцессивности—симультанности, — словом, о психологической стороне любой деятельности.

В.В. ДАВЫДОВ
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ НАУЧНОЙ
ШКОЛЫ Л.С.ВЫГОТСКОГО

*Выступление на II Эльконинских чтениях
2-3 марта 1998 года*

Заглавие неожиданное, но в какой-то степени, как я вам постараюсь показать, достаточно логичное. Всем нам известно, что наиболее крупной фигурой, широко представленной в мировой науке, является научная школа Л.С.Выготского. Мы знаем учеников и последователей Выготского, которые разрабатывали во многих направлениях его идеи. Но все прямые ученики Льва Семеновича — по возрастным обстоятельствам — уже находятся в мире ином, да и прошло много лет после их кончины; и мы, последователи Выготского, имеем возможность обдуманно соотнести работы самого Льва Семеновича с исследованием

его учеников. Мне кажется, что именно сейчас, в конце девяностых годов, в предварительном порядке (подчеркиваю, в предварительном порядке), не делая никаких окончательных выводов, целесообразно рассмотреть следующую проблему: как соотносить труды прямых учеников и последователей Выготского с их собственными теоретическими и экспериментальными поисками? И при таком рассмотрении, при написании книги, которая вышла полтора года назад («Теория развивающего обучения»), я пришел к выводу о том, что все главные лица ближайшего окружения Выготского, опираясь на его явные и глубинные идеи, создают свои научные школы. Такое в истории человеческого знания бывает.

Итак, основоположник основного направления, основоположник базовой школы, а затем ученики и последователи, опираясь на исходные идеи, создают собственные школы, когда конкретизируют, набирают новые неожиданные сведения, порой их совершенно оригинально формулируют — и появляются, так сказать, дочерние школы. Правда, своеобразие основного направления Выготского таково, что все его ученики (что является блестящим подтверждением необходимости подлинного коллективизма в науке) не только дружили друг с другом, но обменивались постоянно своими новыми данными, новыми замыслами, новыми идеями. Кстати, в силу именно этого обстоятельства, несмотря на многие годы, прошедшие после кончины Выготского, мы говорим о его научной школе. Она действительно была спаянной, целенаправленно действующей и подлинно коллективистской. Но прошло определенное время, и мы можем теперь говорить, рассматривая конкретные работы учеников Выготского, о том, что возникли автономные школы внутри единого направления Выготского.

Я не буду дальше называть имен (для многих из нас это — наиболее авторитетные научные учителя): Лурия, Леонтьев, Запорожец, Божович, Гальперин, Лисина, более молодой исследователь — Эльконин-младший. Во всяком случае, к нынешнему дню я бы выделил среди единого направления, идущего от Выготского, вот эти автономные школы, у которых свои оригинальные истоки и свои оригинальные исходные положения.

А. Р. Лурия. Он в своих работах и в непосредственном общении всячески подчеркивал, что он — стойкий выготчанин. Таким он и был. Таким он себя проявил. Особенно это обнаружилось в сентябре 1997 года, на международной конференции, посвященной памяти Лурии. Да, во многих докладах прослеживалась связь работ Лурия с исходными

ми идеями Выготского. И вместе с тем — наши отечественные психологи и психофизиологи (а особенно зарубежные психофизиологи и психологи) демонстрировали то, что современная нейропсихология, нейролингвистика, теория обучения людей после операции на мозге или при ушибах мозга — все это достояние именно самого А.Р. Лурия. Поэтому известны книги Лурия, в частности — «Язык и сознание», где Лурия показал существенное значение языка для возникновения и развития человеческого сознания. Это прямое продолжение известных работ Выготского; и вместе с тем — его собственные подходы. Вы знаете, что Лурия тяготел и к изучению психофизиологии человека. Известны его работы в области нейропсихологии. Лурия ввел в оборот название «психологическая физиология» (не обычная традиционная психофизиология, а психологическая физиология). Был в свое время большой шум, дискуссия по этому новому понятию «психологическая физиология». Так что на грани: физиология НС — психология Лурия разработал основы собственной научной школы, о чем свидетельствовали на конференции, посвященной его памяти, доклады замечательных ученых из Соединенных Штатов, Германии, Швеции, Финляндии и других стран, а также отечественных специалистов.

А.Н. Леонтьев. Ну кто откажет ему в первородстве с Выготским? Хотя такие попытки и были, и сейчас остаются. Но Леонтьев создал одну из замечательных теорий нашего времени — теорию деятельности, что иногда обозначается как «деятельностный подход» в психологии. Эта теория сопоставима по уровню значимости и разработанности с теорией другого нашего выдающегося психолога — С.Л.Рубинштейна. Эти теории — Леонтьева, Рубинштейна — до сих пор являются значительным основанием для существования международного общества по теории деятельности.

В 1995 году в Москве проходил третий Международный конгресс по теории деятельности. Почему именно в Москве международные организаторы решили провести международный конгресс? Потому что говорили: «В России — Леонтьев, Рубинштейн и все последователи Леонтьева». Я думаю, что и многие здесь сидящие являются такими последователями. Причем — иногда можно говорить о деятельностном подходе, совсем не упоминая о Выготском. Это действительно — научная школа Леонтьева. Своеобразная. Сейчас обширные дискуссии: было ли понятие деятельности у Выготского? Я утверждаю — было; но в той форме, которая была возможна в середине двадцатых годов. Теперь и общее понимание деятельности изменилось. В своем некрологе, по-

священном кончине Выготского (многие из вас наверняка знают содержание этого некролога) А.Н. Леонтьев написал о том, что суть Выготского — в раскрытии взаимопревращения совместной деятельности в индивидуальную деятельность. Да, у Выготского было исходное понятие деятельности, и Леонтьев его взял, что и полагается в науке. Это очень значимое понятие именно у Выготского.

А.В. Запорожец. Все, кто непосредственно общался с Запорожцем, знают, как он высоко ценил, любил замечательную личность Льва Семеновича. В воспоминаниях супруги Александра Владимировича, Тамары Осиповны (а такие воспоминания в рукописной форме уже есть) показано, как молодой Запорожец работал в качестве лаборанта с Выготским, многое перенял от него. Кстати, именно он вместе с другими, тогда молодыми людьми, входил в прямое непосредственное научное окружение Выготского, и основные идеи произвольности человеческих действий, конечно, взяты от Выготского. Но в своей замечательной книге «Развитие произвольных движений» Александр Владимирович так много внес по существу в эту проблематику, что можно сказать, что это особая научная школа. Она дополняется еще некоторыми другими идеями Александра Владимировича. Это идеи о единстве интеллекта и эмоций; этой идеей был буквально заражен Выготский в последние годы своей жизни, и кстати, она в свое время была либо недооценена, либо не принята прямыми учениками Выготского. И лишь А.В. Запорожец показал, что, только наблюдая, фиксируя и утверждая связь интеллекта и эмоции можно понять исходность в развитии человеческой деятельности, о чем он и писал. Да, общий-то смысл сформулировал Выготский, а как это развертывалось — это присуще именно Запорожцу.

В области педагогической психологии Александр Владимирович ввел понятие амплификации (трудно произносится, особенно трудно пишется) — выдающаяся идея того, что обучение в дошкольном возрасте не столько сужает, сколько расширяет возможности. Кстати, на Западе, да и у некоторых наших исследователей есть идея «воронки», согласно которой с возрастом возможности развития уменьшаются. «Нет, — говорил Запорожец, — при правильно поставленном обучении и воспитании они не сужаются, а расширяются». Идея амплификации принадлежит именно Александру Владимировичу. Произвольность движений, связь интеллекта и эмоций, положение об амплификации свидетельствует о том, что за плечами у Александра Владимировича (хотя он постоянно ссылался на Выготского) — своя своеобразная научная

школа.

П.Я. Гальперин. Петр Яковлевич относил себя к направлению Выготского, хотя и недолюбливал работы Выготского, да и суть подхода Петра Яковлевича к психологическим проблемам далека от исходных идей Выготского. И вместе с тем (это обнаруживается именно сейчас) Петр Яковлевич принимал ту исходную идею Выготского, что природа человеческого сознания — в его общественном характере. Это исходная идея Выготского и всех последующих учеников, и это — основное положение глубинного Гальперина, в его представлении о личности, о человеческом действии и т.д. Петр Яковлевич еще при жизни создал свою научную школу. Как эта научная школа в своих исходных положениях связана с идеями других учеников Выготского, с идеями самого Выготского — это задача для историков современной психологии; задача очень важная, интересная, крайне необходимая в своем решении... Но это научная школа.

Л.И. Божович. На моей памяти она всегда крестила наотмашь — Леонтьева, Эльконица — утверждала, что они отошли от первоначального смысла учения Выготского. Она считала себя носителем идей Выготского. У нас с ней по этому поводу разгорелся в 1972 году ожесточенный спор (не здесь, а в Берлине). Лидия Ильинична очень многое восприняла от Выготского в понимании того, в чем коренятся закономерности развития личности детей. И она создала интересную соответствующую теорию. Сейчас последователи Божовича есть и в нашей стране, и в других странах.

Недавно в своей публикации голландец Жак Карпей как раз противопоставляет моей позиции позицию Божовича в характеристиках развития детей — и такие основания для противопоставления есть. Можно сказать, что последователи Божовича сейчас работают в русле научной школы Божовича; но, правда, исходные предпосылки — в направлении Выготского. Аналогичное можно сказать и про замечательные исследования, в основном экспериментального характера, очень оригинальные, **Майи Ивановны Лисиной**. Я не буду дальше говорить о том, что и у Лисиной есть научная школа, последователями которой являются нынешние сотрудники Психологического института.

Может быть, кого-то я упустил? Может быть, кое-кто еще из прямых учеников и последователей Выготского создали свои научные школы? Да, Занков — прямой выготчанин; он потом откололся от идей основной группы последователей Выготского. Менчинская тоже в молодости, в начале тридцатых годов, работала в группе Выготского.

Затем она также создала свое направление, и можно сказать, эта школа известна — научная школа Менчинской. Кроме того, Шиф, Морозова, также первая ученица Льва Семеновича, в области дефектологии создали свои, свехоригинальные подходы. Смысл моей очень развернутой преамбулы состоит в следующем: несмотря на сохранение по внутренним основаниям единства научного направления Выготского, внутри этого направления сложились определенные автономные научные школы. Это мне кажется очень важным для истории советской и российской психологии, правда, это уже история нынешнего дня.

Д.Б. Эльконин. Даниил Борисович очень много работал над осмыслением наследия Льва Семеновича. В его «Избранных трудах» была возможность ввести особый раздел о Выготском. Самое последнее публичное научное выступление Даниила Борисовича состоялось в мае 1984 года, когда отмечалась годовщина смерти Выготского, и Даниил Борисович выступил очень ярко. Кстати, я из него буквально «вытянул» заметки по поводу этого выступления; отредактировал их, вернул Даниилу Борисовичу. Он, правда, в это время заканчивал свой знаменитый букварь для шестилеток, но сумел доработать этот текст так, что мы имели возможность внести его в «Избранные труды». Да, Эльконин — «выготчанин». И вместе с тем основные положения Даниила Борисовича, корнями уходящие в идеи Выготского, были столь разнообразно и неожиданно интерпретированы, раскрыты, конкретизированы, что именно сейчас может идти речь о своеобразии и оригинальности научной школы Эльконина.

Я передаю идею своеобразия автономных школ прямым ученикам Лурия, Леонтьева, Гальперина, Занкова, Менчинской, Лисиной, Божович... Но так как я много лет работал рука об руку с Даниилом Борисовичем, то разрешите мне специально остановиться на своеобразии его научной школы. Для этого сейчас есть две причины. Одна внешняя, факт проведения наших чтений — это повод, чтобы поговорить и о своеобразии эльконинской научной школы. Вторая причина — глубже, серьезнее, основательнее. Она связана, по-моему, с тем, что в последние годы именно в российском образовании возникло очень емкое понятие «развивающего образования». Многие психологи и педагоги сейчас работают именно в этом направлении. Но, как я попытаюсь показать ниже, большим подспорьем для разработки и теории, и практики развивающего образования могут быть основные положения научной школы Эльконина. И мне кажется, что в теории и практике развивающего образования необходимо опираться прежде всего на мысли, идеи

и ряд существенных положений Даниила Борисовича. Но это уже дело ближайших лет. И когда будут появляться здесь соответствующие подходы, новые, оригинальные, неожиданные, их нужно приветствовать, но при этом понимать, что все это коренится в ряде положений Элькони-на.

Разрешите перейти к характеристике современного состояния научной школы Д.Б. Элькони-на. В целом можно сказать следующее: основной, главной идеей научной школы Элькони-на является идея историзма детского психического развития. Этим все определяется. О конкретном историзме детского психического развития мыслили уже в двадцатые годы Блонский, Выготский; эта идея вообще гуляла в конце XIX века — начале XX века по всей Европе и даже проникла в Америку. Но она была весьма абстрактна, очень ограничена в своем потенциале — даже у Выготского — и лишь в работах Даниила Борисовича целесообразно и в теоретическом, а затем и в экспериментальном плане продемонстрировать подлинный смысл историзма в психологии. В разные десятилетия были разные подходы к историзму; в шестидесятые-семидесятые годы, когда активно работал и мыслил Даниил Борисович, был тоже свой подход к историзму. Подход, на мой взгляд, не потерял смысла и сейчас, в конце девяностых годов. Кстати, совсем недавно за этим столом защищалась докторская диссертация Владимира Товиевича Кудрявцева, посвященная как раз проблеме историзма в детской психологии. Там совершенно необычные формулировки историзма и даже иные, чем у Элькони-на — но иными они могли стать только потому, что были работы Даниила Борисовича.

В чем суть подхода к историзму Даниила Борисовича? Прежде всего, он показывает, что родившийся ребенок — лишь потенциально человек, в реальности — это беспомощное существо. В потенции — это человек, но эта потенция заключена во всем богатстве человеческой культуры. Предназначение ребенка — вначале с помощью родителей, а затем с помощью воспитателей, учителей, преподавателей, всех взрослых — овладеть материальными и духовными ценностями культуры. И Даниил Борисович именно в русле идеи историзма вслед за Марксом, а затем Леонтьевым, стал употреблять термин — а за ним лежит настоящее понятие — **усвоение**. Присвоение достижения культуры. Этот термин «присвоение» сейчас, на мой взгляд, не совсем целесообразно отрицают все, кому не лень. Но за этим понятием — большая мощь. Кстати, в недавно изданной на русском языке блестящей книге Майкла Коула «Культурно-историческая психология» понятие присвоения че-

ловеком культуры, ребенком, в частности, развернуто в такую ширь, что позволило автору дать подзаголовок: «Будущая психология». Культурно-историческая психология, созданная в свое время Выготским, в нынешнее время Майклом Коулом называется: будущая наука! Так и есть. То, что у Выготского по-настоящему не понимали и не понимают до сих пор у нас, тем более на Западе, — нужно еще расшифровать. И большое значение в этой расшифровке имеют как раз работы Даниила Борисовича. Корень этой расшифровки — присвоение богатств культуры. Дальше я к этому вернусь.

Как подлинный детский психолог, Даниил Борисович показал, что основные возрасты — или периоды детской жизни — также имеют историческое происхождение. Когда не было так называемого, говоря современным языком, дошкольного детства. Даниил Борисович мельком, к сожалению, в своей книге «Психология игры» показал, в каких условиях ребенок вынужден был становиться ребенком, и вместо настоящих человеческих орудий стал употреблять игрушки. Правда, в первые эпохи человеческого существования это были игрушки, очень похожие на настоящее взрослое орудие. Даниил Борисович в своей периодизации человеческого развития выдвинул гипотезу о том, что возникает подростковый возраст. Несколько более ста лет назад Достоевский опубликовал роман, который был назван «Подросток». Но там, кстати, по возрасту реальному, живет и действует, нагло и очень умно, человек, которого по нашему определению можно назвать юношей. В те годы еще не различали: подросток, юноша. А в XX веке, особенно с двадцатых-сороковых годов, подросток стал возникать как особая возрастная категория, кстати, на мой взгляд, еще не ставшая в массовом масштабе всеобщей, отсюда — большие трудности и при психологической характеристике подростков, и при определении методов педагогической работы с ними.

Сейчас появляются очень интересные статьи на эту тему, спорные, проблемные именно потому, что подростковый возраст лишь возникает, еще не оформился окончательно. Даниил Борисович когда-то это уловил в силу своего подхода ко всем возрастам, как конкретно-историческим: тот и иной возраст возникает в соответствующее время. Почему и как возникает? Это уже задача детской, исторической, педагогической психологии, педагогики развития и так далее. Но это — пронесенные через детскую психологию идеи историзма. Даниил Борисович просто бился над идеей о том, где, собственно, корень детского развития. Он писал об этом. Но после его кончины обнаружилось,

что наиболее глубинные заходы он вносил только в свои научные дневники. Причем, вносил так, как будто эти куски прямо нужно давать в статью. Когда я разбирался в этих научных дневниках, то оказалось, что только кроме чисто стилистического редактирования, ничего не нужно. Все свидетельствовало, с одной стороны, о подлинном интересе Даниила Борисовича к проблеме историзма, истоков детского развития, а с другой стороны — о том, что он еще сам не был уверен в том, что его выводы, которые делаются, достойны широкой публикации.

Но в дневниках — я не буду ссылаться на страницу его «Избранных трудов» — говорится об условиях детского развития — это рост и созревание. То есть органика — это **условия** детского развития, неизбежные, необходимые, но условия. Источник детского развития — буквально в формулировке Даниила Борисовича — это среда как культура или «идеальные формы». Причем, на странице 490 Даниил Борисович в дневниках пишет о том, что идеальные формы надо понимать в смысле Ильенкова. В те годы вышла замечательнейшая книжка Ильенкова «Диалектическая логика», где автор показал, что суть природы идеального в том, что она заключена в многообразных видах материальной и духовной культуры. Из этого сделал вывод Даниил Борисович, и как он оригинально поставил вопрос! Источники развития — не внутри ребенка (это, правда, исходная позиция и самого Выготского; но как дальше развивал идею!), а в том, что заключается в результате развития ребенка. Источник заключается в **результатах** развития! Правда, представленных в идеальных формах культуры. Это понимание идеальных форм культуры до сих пор с трудом усваивается даже зрелыми психологами, не знаю, в какой степени его усваивают молодые психологи, кое-кто уже встал на этот путь — понимание идеальных форм как источника детского развития. Кстати, эта идея многосторонне обсуждается в упомянутой книге Майкла Коула. Форма детского развития — усвоение/присвоение. Об этом можно прочитать в «Дневниках» Даниила Борисовича.

И движущие силы... Слово «движущие силы» взято из формального диалектического материализма — тогда обязательно нужно было что-то называть в качестве движущих сил. Эльконин жил в соответствующее конкретное время, он не мог обойтись без этого термина. И вот здесь, в определении движущих сил детского развития, большую загадку поставил именно Даниил Борисович перед самим собой, и перед нами. Он полагал, что движущие силы детского развития — это противоречия между освоением предметной и общественной сто-

ронами действия. Для Даниила Борисовича любое действие имеет предметное содержание и общественную форму. Более того, Даниил Борисович как раз в «Дневниках» стремился разгадать самим им поставленную перед собой загадку о двух типах отношений. Первое: ребенок-предмет-взрослый; другое: ребенок-взрослый-предмет. В первом случае отношение ребенка к взрослому опосредовано предметом, во втором случае отношение ребенок-предмет опосредовано взрослым. И начинается загадка: что первично, что вторично?

Даниил Борисович пытался разрубить этот узел своей знаменитой теорией периодизации детского развития. Я не буду подробно останавливаться, я думаю, вы с ней знакомы. Он стремился показать, что в одном возрасте дети присваивают общественно-мотивационное строение деятельности, а затем на этой основе в последующем возрасте овладевают предметно-операционной стороной деятельности. И так как эти стороны едины в действии, в деятельности, то возникает между ними противоречие. Вот это — своеобразно только для Эльконина. Других подходов к анализу деятельности с двух сторон, других подходов к выяснению последовательности смены возрастов, кроме работ Эльконина, вы нигде не найдете. И в этом он демонстрировал общественную природу человеческого в детстве. Правда, на мой взгляд (это моя позиция), Даниил Борисович здесь ошибался. Две стороны, которые он указал, в деятельности есть. Но для каждого вида деятельности они возникают и формулируются в одном и том же возрасте. Что противоречие есть, но в чем-то другом; противоречия между предметной и общественной сущностью деятельности не может быть. Я в нескольких работах стремился это показать, но тоже не слишком развернуто. То, что Даниил Борисович поставил вопрос о движущих силах детского развития, так сформулировал, и постоянно в «Дневниках» (посмотрите в уже опубликованной части этих дневников) постоянно возвращался к этой проблеме, говорит о том, что он из всего существа направления Выготского вывел наиболее интересное — подход к природе детского развития. Это специфично для Эльконина. Это не просто конкретизация Выготского.

Кстати, в 1986 году вышла лучшая книга о Выготском — Андрея Пузыря. По-моему, она называется «Современное состояние культурно-исторической теории». Издание плохое: на газетной бумаге, малым тиражом, мало кто ее читал. Опираясь прямо на позиции Выготского, Пузырей, по-моему, сумел показать, что самому Выготско-

му не было ясно то, что он натворил в науке. Некоторые замечания самого Выготского — свидетельство того, что он понимал, что он натворил больше, чем написал и осмыслил, и что это дело будущего. Этот подход Пузырея к Выготскому, на мой взгляд, очень правомерен, и то, что для Выготского было действительно делом будущего, обнаружилось в подходе к природе детского развития — по внутренней трагедийной развертке, к сожалению, хотя и проглядывает в его публикациях.

Итак, проблема движущих сил детского развития и присвоение культуры посредством этих движущих сил в конкретном оформлении — суть научной школы Эльконина. Теперь понятно, почему и из чего вытекает его периодизация. Кстати, насчет периодизации. Сейчас у нас вышли книжки Эриксона. Теперь все на Эриксона ссылаются! Но, во-первых, Эриксон — это чистый фрейдизм. Он не скрывает этого. И можно прибауточки всякие рассказывать о детском развитии, опираясь на громадный опыт психоаналитиков — Адлера, Юнга и др. И ныне крупные психологи забывают о следующем: есть периодизация детского развития по Эльконину! В значительной степени спорная, проблемная периодизация; она не может быть другой, потому что это коренной вопрос природы детского развития, о которой на Западе и не подозревали. Пытаются сейчас в буме Выготского что-то уловить, но я недавно, выступая на конференции, посвященной памяти Лурия, сказал, что у Выготского не можете многого уловить потому, что затем, после Выготского, это наиболее широкое выражение получило в работах его учеников и последователей. Прямо читая Выготского, вы многого не возьмете на сегодняшний день. А если вы Выготского возьмете вкупе с работами его учеников и посмотрите, как из этих идей Выготского выростали особые своеобразные научные школы — вот тогда дело будет выглядеть иначе. И в частности, с учетом работ именно Эльконина — при всей их спорности и проблемности — можно сейчас давать иную периодизацию детского развития, чем это принято на Западе.

В благие времена, советские времена, коллеги не стеснялись заимствовать утерянные понятия у соседей. Сейчас каждый думает создать нечто такое, что принадлежит ему. Даниил Борисович понятие деятельности взял напрямую у Леонтьева, но понятие **ведущей** деятельности, как вы знаете, взял напрямую у Выготского. Но во что он это превратил в своей теории периодизации! — в основание смены различных возрастов. Каждому возрасту присуща вполне опреде-

ленная ведущая деятельность, которая порождает в этом возрасте соответствующие специфические психологические новообразования. И смена ведущей деятельности, и необходимость других психологических новообразований — есть общая смена возрастного развития. Кое-кто опять пытается ополчиться на понятие ведущей деятельности. Не на слово «ведущая», потому что это, кстати, понимается многими психологами; когда-то на необходимость определения **ведущего** в жизни ребенка указывал и Узнадзе. Идеи оформляются в разных словах, но смысл может быть один. А то, что основой смены возрастов является смена ведущей деятельности, вошло в обиход последователей Леонтьева и Эльконина. Тот факт, что это именно внутренне основание детской периодизации, свидетельствует о том, что так красиво оформленная в своей теории периодизации, эта идея ведущей деятельности стала не только фундаментальной, но и связана накрепко с именем Эльконина.

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД: РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК И ОБРАЗОВАНИЕ»

*Сокращенная стенограмма выступления
академика В.В. Давыдова*

Основы культурно-исторической концепции были заложены самим Л.С. Выготским где-то около 1927-28 годов, затем он очень многое внес в формулирование ее основных положений. Но (я хочу это особенно подчеркнуть) как при жизни самого Льва Семеновича, так и после его кончины, большое участие в раскрытии существа этой концепции, в ее уточнении и конкретизации принимали его прямые ученики, а затем и последователи. К прямым ученикам Льва Семеновича я отношу, прежде всего, Леонтьева, Лурия, Божович, Запорожца, Эльконина, Гальперина. На мой взгляд, нельзя понять существа этой концепции, не учитывая того обстоятельства, что она, повторяю, конкретизировалась, уточнялась, углублялась, видоизменялась и в значительной степени совершенствовалась учениками и последователями Льва Семеновича, т.е. всецело его научной школой.

Причем, уже в начале 30-х годов еще при жизни самого Льва Семеновича появилось основание для создания достаточно оригинальной для того времени общепсихологической теории деятельности, созданной прежде всего усилиями Леонтьева и его сподвижников. И мне кажется, что теория деятельности является прямым преемником тех основных идей, которые были заложены в культурно-исторической концепции самим Львом Семеновичем.

Теория деятельности — это шаг вперед в раскрытии сущности культурно-исторической концепции. Нельзя понять суть этой концепции, не предполагая того, что она развивалась и усовершенствовалась всей научной школой Выготского. Это обстоятельство, к сожалению, недоучитывается не только у нас, но и на Западе, где в последние годы особенное внимание обращают на существо рассматриваемой концепции. Нужно иметь в виду, что при жизни самого Льва Семеновича концепция проходила период своего становления, а в конце жизни сам Выготский высказывался так, что по сути этих высказываний необходимо было постоянно пересматривать основания его концептуального подхода к рассмотрению психического развития человека.

В настоящее время некоторые наши крупные психологи утверждают, что у Выготского якобы не было понятия деятельности. На мой взгляд, это глубокое заблуждение. Выготский как хороший знаток немецкой классической философии и как подлинный марксист, не мог пройти мимо выдающихся работ Маркса, посвященных проблемам деятельности. Уже с начала 1925 года Лев Семенович углубился в рассмотрение социолого-исторического понятия деятельности и ее применения в области психологии. Нам нужно прислушаться к словам Леонтьева о том, что Лев Семенович именно с 1925 года начал углублять социолого-историческое понятие деятельности в психологическую плоскость, и он сделал несколько шагов в этом направлении. О том, что у Выготского было подлинно содержательное, социолого-историческое с моментами психологического понятие деятельности, свидетельствуют несколько замечательных страниц его большой не вышедшей, к сожалению, до 1984 года статьи, где он откровенно, прямо употреблял термин «деятельность» как понятие и показывал, что человеческая жизнь, в отличие от жизни животного, протекает, нацеленная на будущее, свободной становится благодаря орудиям и благодаря слову. Некоторые положения самого Выготского, в частности, о содержании социальных условий развития

человека, были, на мой взгляд, правомерно углублены Алексеем Николаевичем Леонтьевым уже на основе достаточно разработанного психологического понимания деятельности. Леонтьев, не искажая ничего в существе подхода Выготского к условиям развития человека, слово «социальная ситуация» заменил понятием развития деятельности. Разрешите мне сейчас воспроизвести основные положения культурно-исторической концепции Выготского, Леонтьева и всей научной школы Выготского.

Первое: основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации или, говоря терминами Леонтьева, изменение деятельности человека.

Второе: всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание.

Третье: исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем или социальном, или коллективном плане.

Четвертое: психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности.

Пятое: существенная роль в процессе интериоризации лежит в различных знаковых и символических системах.

И, наконец, *шестое:* важное значение в деятельности сознания человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Можно сказать, что отдельные моменты этих принципов культурно-исторической теории работают достаточно полно и хорошо, отдельные моменты — очень плохо, и сейчас по некоторым пунктам мало что можно сказать вразумительного. Так, очень плохо разработана проблема единства интеллекта и эмоций. Мне кажется, до сих пор очень плохо разработано понятие коллективной деятельности (это понятие ввел в науку именно сам Лев Семенович) и, т.к. коллективная деятельность есть, то, следовательно, ее носителем является коллективный субъект. У нас почти не разрабатывали понятие коллективной деятельности и коллективного субъекта, это также новая проблема (хотя она давно поставлена), ее нужно разрабатывать на современном уровне. Но если мы ничего толком не можем сказать о коллективной или социальной человеческой деятельности, то что мы можем сказать о так называемой интериоризации? Интериоризация с точки зрения Выготского и его последователей есть превращение

коллективной деятельности в индивидуальную деятельность, коллективного субъекта в индивидуального субъекта. Сейчас делаются попытки снять понятие интериоризации, а Юрий Вячеславович Громыко в своей последней книге пишет, что понятие интериоризации просто вредно для науки. Мне это кажется, мягко говоря, большим недоумением. Снять понятие интериоризации — это просто снять всю концепцию культурно-исторического характера.

Хочу уточнить некоторые подходы Выготского к развитию человека. Выготский, я полагаю, в своих взглядах эволюционировал от первой своей публикации в 1915 году и до конца своей жизни. У него так и не было четкой однозначной терминологии, потому что ту теорию, которую он разрабатывал, нельзя было создать так быстро, как он к этому стремился. В частности, мне кажется, что исходя из общей позиции Выготского, ребенок рождается в социальной ситуации, в общественной ситуации как человек со всеми присущими ему потенциальными возможностями и дальше развивается как социально-общественное существо.

Вместе с тем Выготский до конца своей жизни с разными колебаниями разделял так называемые психические функции на низшие и высшие. Это есть проявления колебания его общей позиции. И это существенно заметили уже в конце 30-х годов его же ученики и последователи, в частности Петр Иванович Зинченко, который в знаменитой статье 1939 года показал, что никаких низших психических функций нет, что ребенок никакими низшими функциями не овладевает, а развивается по своеобразным законам как человеческое существо. Его последователи четко установили, что никакого такого деления нет и внутри культурно-исторической теории это деление невозможно. Но, повторяю, Выготский иногда употреблял такие термины, как естественные, натуральные, биологические, но, вместе с тем, он вперемешку с этими терминами использовал термин «органическое развитие». Да, органическое развитие у человека есть, но сам же Выготский показал, что с самого раннего возраста, с младенческого возраста развитие органическое и культурное, т.е. человеческо-психическое, представляет собой единый процесс. И поэтому, мне кажется, в нынешнем формулировании культурно-исторической теории, особенно с учетом того, что в нее внесли последователи Выготского, можно просто говорить о всех психических способностях человека без подразделения их на низшие и высшие.

Выготский правомерно в своих работах боролся с посредст-

венным использованием в психологии знаменитого биогенетического закона. Он хорошо знал все современные для его времени теории подобного рода, что явно проявилось в статье Выготского «Биогенетический закон», помещенной в Большой Советской Энциклопедии первого издания. И вместе с тем, при справедливой правомерной борьбе с биогенетическими последствиями в психологии, он недооценил или просто не понял подлинную суть теории повторяемости, теории рекапитуляции. Биогенетический закон — это не единственная форма теории повторяемости. До возникновения знаменитейшего биогенетического закона прошлого века великий теоретик Гегель показал, что индивидуальное развитие сознания есть сокращенное воспроизведение его исторического развития. Сейчас все более становится ясной справедливость поисков оснований, по которым все-таки биогенетическое развитие человека в какой-то степени, в каком-то виде повторяет историческое развитие. И, кстати, именно ученик Выготского — Леонтьев — исходя из сути самой культурно-исторической концепции вернулся к идеям повторяемости. Леонтьев писал о том, что присвоение человеком основ материальной и духовной культуры — это процесс, «который имеет своим результатом воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения». Т.е. он вернулся к принципиальному значению теории повторяемости. На мой взгляд, никакая теория автогенетического развития в принципе невозможна без ориентации на эту теорию повторяемости. Об этом забыли педагоги, психологи и культурологи не только 30-40 годов, но и до сих пор считается дурным тоном ссылаться на эту теорию. Это не дурной тон, а построение современных теорий развития в онтогенезе.

Те шесть принципов культурно-исторической концепции, которые я сформулировал, нуждаются в детальной и серьезной экспериментальной и теоретической проработке. Нужно не двигаться куда-то вперед, игнорируя все это, а углубленно разрабатывать эти шесть, а может быть и несколько других принципов. Это позволит нам в последующем серьезно воспринять ту схему, повторяю, схему развития индивидуального сознания, которая в свое время уже была сформулирована самим Выготским. Это следствие принципов его культурно-исторической теории.

Итак, практически началом развития человека являются коллективы или социальная деятельность, выполняемая или дополняемая

коллективным субъектом в культурной среде. Носителем этой культуры являются знаки и символы, благодаря знакам и символам в процессе обучения и воспитания или образования становится важной индивидуальная деятельность человека, становится ясным и прозрачным индивидуальный субъект, а у него уже появляется индивидуальное сознание. Вот общая схема происхождения индивидуального сознания: коллективно-социальная деятельность, культура, знаки или символы, индивидуальная деятельность и индивидуальное сознание.

Я не мог затронуть многих других вопросов, которые касаются существенных сторон концепции Выготского, причем, не в его только собственных формулировках, но в формулировках, проистекающих из достижений теории деятельности. Я, в частности, не затронул проблему идеального, которую поднимал сам Выготский, но которая блестяще была разработана одним из его последователей. На мой взгляд, представления об идеальном правомерно были оценены Даниилом Борисовичем Элькониным. Но это особый разговор, и для рассмотрения тонкостей идеального требуется значительное время.

Заключая, могу сказать, что культурно-историческая теория, особенно в ее деятельностном изложении, — большой вклад в современную науку. Не нужно рваться вперед, всерьез не заложив подлинно глубинные основы экспериментального и теоретического характера в формулирование этой культурно-исторической теории. Если сказать совершенно откровенно, то культурно-историческая концепция Выготского даже в ее деятельностном исполнении до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой. Но, как вы знаете, подлинная наука находит источник развития в формулировании теорий и в доказательстве их правомерности для различных сфер социальной практики людей. И мне кажется, именно молодые специалисты — философы, логики, психологи, педагоги, культурологи могут в ближайшие годы (сколько лет пройдет — трудно сказать) эту гипотезу культурно-исторического характера превратить в подлинно развернутую и фундаментальную современную теорию.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО В.В. ДАВЫДОВА

*на Первом методологическом семинаре
Московского психологического общества,
24 ноября 1997 года*

Чем вызвана тематика нашего сегодняшнего семинара?

Теория деятельности когда-то, действительно, была ведущей и основной в советской психологии, и не только в психологии, но и во многих гуманитарных науках. Затем, с начала 90-х годов, положение изменилось. Но если у нас сейчас проходит яростная критика основных положений теории деятельности, то на Западе, наоборот, последние двадцать лет все более крепнет интерес к этой теории.

Интерес этот заключается в следующем.

В 1986 году в Западном Берлине (тогда Германия была разделена) состоялся I Международный конгресс по теории деятельности. В 1990 году в Финляндии — II конгресс. В 1995 году, совсем недавно, в Москве прошел III Международный конгресс. И в 1998 году, совсем скоро, в июне, в Дании будет проходить IV конгресс по теории деятельности.

В порядке подготовки к этому Международному конгрессу нам важно выяснить, каковы наши новые подходы.

Классический подход очень важен, интересен — на мой взгляд, его и нужно придерживаться, но всякие инновационные соображения также должны быть. И вот в порядке выяснения того, что мы можем сказать нового на нынешний день по проблематике деятельности, и получится сегодняшний семинар. Я думаю, что до июня следующего года нужно снова вернуться к этим вопросам. Спасибо.

***Фрагмент дискуссии по докладу
Ю.В. Громыко***

«Новые подходы к пониманию деятельности человека»

Давыдов В.В.

Если зашла речь о так называемой интериоризации, разрешите мне.

На мой взгляд, наиболее серьезное понимание интериоризации

возникло, как известно, в истории психологии у Жане, Блонделя.

Все основные общие представления об интериоризации Блонделя были подхвачены Выготским. И только в одном контексте они имеют смысл и у самого Выготского, и у некоторых последователей Выготского.

Некоторые формы деятельности имеют первичные виды как коллективные деятельности, выполняемые коллективным субъектом. И об этом неоднократно прямо писал Выготский. В коллективную деятельность включены дети, и так как он брал детей не младенческого возраста, а всех других возрастов, то ясно, что здесь не могло быть речи о том, что в этой коллективной деятельности не проявляются все психические возможности каждого ее участника. И все, что происходит между людьми вообще в процессе выполнения коллективной деятельности, Выготский называл интерпсихическими процессами. Поскольку для него, как и для Жане и Блонделя, первичная форма этой деятельности может быть только коллективной, других форм до поры до времени нет. И так же следуя некоторым установкам французов, Выготский полагал, что лишь затем, на основе этой коллективной деятельности, осуществляемой коллективным субъектом, возникает индивидуальная деятельность, выполняемая индивидом, индивидуальным субъектом. И вот все, что происходит с индивидуальным субъектом, Выготский называл интропсихическим процессом. Для Выготского, интериоризация есть процесс превращения коллективной деятельности в индивидуальную, больше ничего. Другое дело — что это процесс очень богато насыщен различными закономерностями, его нужно изучать. Выготский, впрочем, никак не связывал процесс интериоризации с природой психического.

Леонтьев же, действительно, связывал процесс интериоризации с происхождением психического. У Гальперина своеобразное понимание интериоризации, очень близкое к пиажевскому пониманию. Для Гальперина процесс интериоризации — это превращение предметного действия, выполняемого индивидом, в умственные действия. Это существенно отличается от понимания интериоризации у Выготского и у Леонтьева.

Для Пиаже процесс интериоризации — это превращение также **реального предметного** действия в операцию, обратимую операцию. И в этом смысле, хотя Гальперин расходился по многим пунктам с Пиаже, их истолкование интериоризации было аналогичным (не тождественным, но аналогичным).

Я придерживаюсь с самого начала позиции Выготского. И вообще для меня понять, что такое деятельность (со всеми атрибутами, позволяющими людям осуществлять эту деятельность) можно лишь при изучении коллективной деятельности, выполняемой коллективным субъектом, и превращения ее в индивидуальную деятельность, выполняемую уже индивидуальными субъектами. И вот в этом процессе превращения коллективности в индивидуальность я вижу и самую большую драму самой деятельности, и возникающей в ней рефлексии, идеального плана, воображения, сознания и так далее (**но это тема для особого доклада**). (Выделено составителями настоящего сборника.)

И в этом меня все более убеждает следующее (я буду предельно краток).

Во-первых, работы Владимира Соломоновича Библера. В 1983 году он в этом Институте, в этой аудитории сделал очень интересный доклад «Предметная деятельность в концепции Маркса». В 1982 году в Психологическом институте, когда я был его директором, существовала лаборатория под руководством Феликса Трофимовича Михайлова. Библер вместе с Арсеньевым и некоторыми другими видными социологами и философами были сотрудниками этой лаборатории. Библер сделал доклад о предметной деятельности у Маркса. Через пару месяцев он передал нам большой машинописный текст (публиковаться тогда было очень трудно; работа так и ходила в списках).

Затем, через одиннадцать лет, в 1993 году в городе Кемерово, неизвестно в каком издательстве появилась книжка Библера под удивительно неожиданным для него названием «Самостоянье человека: предметная деятельность в концепции Маркса и самодетерминация индивида». Там есть ссылка на то, что эта брошюра сделана на основе доклада в Институте общей и педагогической психологии (так тогда назывался Психологический институт). Я придерживаюсь понимания деятельности весьма близкого к Библеровскому. У меня здесь есть некоторые дополнения, которые, к сожалению, пока отсутствуют у Владимира Соломоновича.

Так что интерпретации самой интериоризации бывают самые разные. Моя позиция как раз очень близка к позиции Гегеля и Маркса. Маркс в понимании деятельности очень многое заимствовал у Гегеля, чего он не скрывал. Кстати, у Гегеля есть суждение о том, что самосознание у человека появляется еще до периода рождения,

в пренатальный период. Это было мнение многих видных богословов и теологов. Возникла на сугубо эмпирической основе серьезная богословская литература. А так как Гегель по образованию был богослов (он в Геттингене закончил богословский факультет), то он все знал и не отрицал. Сейчас уже, может быть, нашлись точные экспериментальные данные — тем лучше. У Гегеля интериоризация — это превращение коллективного в индивидуальное. Для Гегеля родовое (коллективное) первично. Отсюда для Гегеля этот процесс есть очень содержательный процесс превращения. Это интериоризация не в понимании Леонтьева, не в понимании Гальперина, не в понимании Пиаже, а в понимании французов, которых я указал — эту линию подхватил как раз Выготский, и я с этим соглашаюсь.

Но Гегель вовсе не отрицал свободы индивида, самостоянья человеческого индивида. Другое дело — что он дал теорию происхождения этого самостоянья. Эту идею подхватил потом Маркс в понятии предметной деятельности. Но единственное достижение Маркса, в отличие от Гегеля, — то, что первичной формой предметной деятельности Маркс считал труд с использованием орудий. Остальная схема деятельности взята в чистом виде от Гегеля. Кто желает познакомиться и с позицией Маркса, и с отличием позиции Маркса от Гегеля, найдите эту — теперь уже библиографическую редкость — книгу Библера.

Я остановился только на объяснении существования разных подходов к понятию интериоризации.

ВЫСТУПЛЕНИЕ В.В. ДАВЫДОВА

*в прениях по докладу В.М. Розина
на методологическом семинаре
Московского психологического общества
«Идея деятельности в психологии и методологии»,
2 марта 1998 года*

Разрешите мне сказать несколько слов.

Ну, во-первых, Вадим, ты напрасно деятельностный подход в своем кратком сообщении накрепко связал с Выготским, культурологической традицией.

Подход Рубинштейна в его последних работах («Человек и мир») — это совершенно другая позиция, но внутри которой просматривается серьезная связь с понятием деятельности, и в частности, с исходностью этой деятельности в марксистской философии. Это первое замечание.

Второе.

Аристотеля ты любишь. А я обожаю Гегеля. Гегель создал такую логику, которая основана на принципах монизма, своеобразном понимании соотношения всеобщего и единичного. Единичное в этой логике — это предельная конкретизация и развитость всеобщего.

Маркс, кстати, придерживался этой логики Гегеля: для него всеобщее в жизни человека — это более-менее конкретное проявление особенного и единичного. Для Гегеля главное — это взаимосвязь и взаимные переходы единичного во всеобщее и всеобщего в единичное. Это принцип монизма.

Этот принцип был взят и Марксом. И, кстати, с этим монистическим принципом логики связано и понятие деятельности.

И вот почему Эвальд Ильенков, крупный наш гегельянец и марксист, в своей замечательной книге «Диалектическая логика» так прямо пишет: диалектическая логика вся пронизана понятием деятельности как преобразованием действительности. Во-первых.

Во-вторых: почему ты думаешь, что Аристотель жив, а Гегель умер? Почему ты думаешь, что Маркс умер? Марксизм — это иное дело. Маркс имел и точных последователей в логической части (я не говорю — в политико-экономической части).

Эвальд Ильенков для меня и гегельянец, и марксист, и яростный сторонник теории деятельности. Да. Такое существует. Причем, ты наверняка знаешь, что Владимир Соломонович Библер признает своеобразие каждой культуры, требует постоянного диалога культур в подходе к характеристикам личности, психического. Вместе с тем, он столь же диалектик, как и я. Он не отрицает ни Гегеля, ни марксизма и вовсе не считает (при своем подходе к культуре и опираясь в современном познании на понятие культуры), что деятельностный подход исчерпан и так далее.

Другое дело (я бы с тобой согласился), что деятельностный подход — это не отмычка во всех случаях описания и анализа современных очень сложных человеческих цивилизаций. Это один

из возможных подходов. И беда не в том, что он исчерпан, а что люди испугались идеологических наслоений на понятие деятельности и отказались от конкретизации деятельностного подхода — тем самым для них «исчерпан этот подход» и так далее.

Да, герменевтика существует обширная. Там даже термин «деятельность», при его существовании, никакого отношения не имеет к пониманию деятельности в подходе Фихте — Гегеля — Маркса. Но термин есть.

То есть, наряду с термином, нужно отличать понятие. А как бы понятие ни отличалось от термина, понятийное слово для определенного типа логики существует. Но вместе с тем, конечно, нельзя, чтобы деятельностный подход узурпировал возможные другие современные подходы. В этом я согласен. Есть другие типы логик, не знаю, от кого они идут — от Аристотеля, либо от софистов.

Софисты внесли большой вклад в логику — они создали эклектику. Эклектический подход существует. Но монизм и эклектизм — это совершенно разного типа логики. И они постоянно много столетий борются друг с другом. Пусть дальше борются!

В нынешнее время, при увлечении наших теоретиков всякими французскими подходами, вроде Фуко, можно, конечно, говорить: деятельностный подход исчерпан, марксистский деятельностный подход исчерпан. Да, для Фуко исчерпан, потому что он никогда и не нюхал этой логики. И слава богу. Для меня он просто неинтересен, потому что он для меня эклектик и герменевтик.

Но радостно мне было сегодня услышать подход совершенно другого типа. **Буду, конечно, продумывать.** Кстати, существуют и разные основания (я думаю, не только от Фуко) подобного подхода.

Но теория деятельности все-таки существует, слава богу. Я ее представитель, не стесняюсь называть в этой теории себя **марксистом.**

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА ДОЛЖНА БЫТЬ ЖЕЛАННОЙ И РАДОСТНОЙ

Интервью с В.В. Давыдовым

*Опубликовано в журнале
«Дошкольное воспитание», № 5, 1998 год.*

Ниже представлен текст последнего интервью, которое Василий Васильевич Давыдов дал крупному российскому периодическому изданию, специализирующемуся на психолого-педагогической проблематике. Редакция журнала «Дошкольное воспитание» обратилась ко мне с предложением провести беседу с В.В. на тему преемственности дошкольного и начального школьного образования. Надо сказать, что данная тема интересовала его давно, а в последние годы он работал над ней вплотную. Организовав группу специалистов, В.В. приступил к проектированию уникальной (ведь все, что В.В. ни делал, было поистине уникально — иначе он не умел!) многоступенчатой развивающей образовательной системы на базе московского УВК «Школа-лаборатория «Лосиный остров» N 368». В группу вошел и автор этих строк, некогда аспирант В.В.

Поначалу редакция планировала опубликовать интервью в сентябрьском номере за 1997 год, посвященном 850-летию Москвы. Но... время шло, а дело все откладывалось. За этот период мы встречались с В.В. десятки раз по разным поводам (чаще — деловым), будучи уверенными: успеется! В конце концов, редакция в мягкой форме выдвинула передо мной жесткое условие: интервью должно увидеть свет на страницах юбилейного номера, приуроченного к 80-летию журнала «Дошкольное воспитание», т.е. в мае 1998 года. К счастью, это возымело действие, и в конце января 1998 года беседа состоялась. К счастью, — поскольку полтора месяца спустя, незадолго до того, как гранки интервью были готовы, произошло страшное...

Я благодарен редакции «Дошкольного воспитания» за то, что своим упорством она оберегла меня от долга, который я уже не смог бы оплатить никогда. Я благодарен Судьбе, подарившей мне счастливую возможность быть рядом с В.В. на протяжении всего прожитого мной отрезка жизни (В.В. являлся ближайшим другом нашей семьи, и после ухода моих родителей он и его супруга Люция

Васильевна фактически заменили их).

Настоящее интервью мы сопроводили выдержками из работ Василия Васильевича.

В.Т.Кудрявцев, доктор психологических наук, директор Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской Академии образования

— Василий Васильевич, 28 лет назад в журнале «Дошкольное воспитание» была опубликована Ваша статья, в которой речь шла о требованиях современного начального обучения к умственному, и шире — к психическому развитию детей дошкольного возраста. Какой Вам видится эта проблема сейчас?

— Прежде всего, я хотел бы от своего имени и от имени Президиума РАО поздравить журнал «Дошкольное воспитание» с замечательным юбилеем. Такому творческому долголетию может позавидовать любое издание, тем более, что в последние годы журнал выглядит явно «помолодевшим», как снаружи, так и изнутри. Даже в самые непростые времена «Дошкольному воспитанию» удавалось отстаивать интересы перспективных, ищущих педагогов — на его страницах публиковались материалы, которые сейчас можно было бы назвать инновационными. Значительный тираж журнала способствовал их широкому распространению, в результате чего в выигрыше были дети. Журнал предоставил своим читателям уникальную возможность систематического общения с выдающимися учеными-психологами А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, их сотрудниками, учениками и последователями. Его вклад в единение психолого-педагогической науки и образовательной практики трудно переоценить. Желая журналу и далее достойно следовать своему кредо, расширяя круг единомышленников, в первую очередь за счет молодых авторов и читателей. От этого во многом зависит будущее отечественного дошкольного образования. Теперь — по сути заданного вопроса. Как тогда, так и сейчас, говоря о требованиях начального обучения к развитию и воспитанию дошкольников, я имел в виду не то традиционное начальное обучение, которое сложилось в недрах

массовой школы, а именно развивающее. В ином случае никакой особой проблемы преемственности начального школьного образования и воспитания детей в дошкольных учреждениях не возникает. Эта преемственность достигается директивными методами, так сказать, в «явочном порядке»: дошкольников усиленно натаскивают в области псевдошкольных знаний и умений, а в начальной школе эксплуатируют дошкольный опыт ребенка, пытаясь просто придавать новую — систематическую — форму тому, что он уже почерпнул в условиях детского сада, семьи и т.д. Но при таком подходе утрачивает всякий смысл идея развития.

Из статьи «Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения в школе будущего»:

С приходом в школу ребенок должен отчетливо ощутить новизну и своеобразие тех понятий, которые он теперь получает, в отличие от дошкольного опыта. Это — научное понятие, и обращаться с ним нужно как-то иначе (и «неожиданным» способом), чем со значениями слов «дом», «улица» и т.п.»

Сегодня с учетом имеющихся научно-практических заделов мы приступаем к исследованию проблемы преемственности дошкольной и начальной школьной ступени внутри единой системы развивающего образования¹. Естественно, что при этом среди названных ступеней не только вторая, но и первая опирается в своей работе на принципы такого образования. Этому способствуют и некоторые тенденции, наблюдаемые в российском образовании.

— Например?

— Самое главное, что «детский сад» в последние десятилетия жизни нашей страны стал социально необходимой и подлинно массовой ступенью системы образования. Не случайно ведь «дошкольное воспитание» все чаще стало называться «дошкольным образованием». В отечественной педагогике давно принято положение о

¹ См.: Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопр. психол. — 1997. — N 1.

том, что исходным звеном системы образования служит начальная школа. Думаю, что это положение следовало бы пересмотреть по существу. Подлинным фундаментом образования постепенно должен становиться (по мере преодоления нашим населением острых социально-экономических трудностей) детский сад, который является своеобразной первой ступенью образования как в организационном, так и в содержательном отношении.

И дело здесь, конечно, не в сугубо «номинальном» присвоении дошкольному воспитанию нового статуса, превращении «де-факто» в «де-юре». Для определения и отработки этого статуса потребуется время, проведение поисковых исследований, организация экспериментальных площадок в разных регионах России и еще очень многое другое. Учитывая эту перспективу, мы выступили с предложением о создании в системе РАО Института дошкольного образования и семейного воспитания. Хочется верить, что он станет восприемником лучших традиций Института дошкольного воспитания, основателем которого был Александр Владимирович Запорожец².

— Какова, на Ваш взгляд, специфика дошкольного учреждения в качестве образовательного?

— Это сложный и до сих пор полностью не решенный вопрос. Тенденция превращать детский сад в «маленькую школу» с засильем в нем «учебных занятий» по языку, математике и другим предметам, с игнорированием первенствующего значения игры и других исконно «дошкольных» видов деятельности прослеживается и сегодня. Тем самым перечеркивается самоценность дошкольного возраста (и, кстати, создаются трудности для будущего освоения ребенком учебной деятельности в начальных классах)...

— Простите, но, по-моему, идея самоценности дошкольного детства приобрела у нас лозунговый характер. Какой предметный смысл Вы вкладываете в эту идею?

— Дошкольный возраст самоценен тем, что он позволяет ребенку (воспитывается ли тот в домашних условиях или в детском

² А.В.Запорожец (1905 — 1981) — выдающийся детский психолог, автор классических трудов по проблемам развития произвольных движений, восприятия, мышления, эмоций в дошкольном возрасте (Прим. наше. — В.К.).

саду — не важно), осуществлять разные виды **свободной** деятельности — играть, рисовать, музицировать, слушать сказки и рассказы, конструировать, помогать взрослым по дому и саду и т.д. Эти виды деятельности ребенок осуществляет **по собственному желанию**, сам процесс их выполнения и их итоги, прежде всего **радуют самих детей** и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности (именно **многообразие!**) дает детям достаточно много знаний, умений и даже навыков, а главное — развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми. Таким, опосредованным, образом и решаются в дошкольном возрасте развивающе-образовательные задачи.

Из книги «Теория развивающего обучения»:

Деятельность дошкольников протекает в условиях, при которых дети еще не включены в жесткую систему занятий, взрослые больше стремятся их воспитывать, чем обучать, ребенок может выступать как субъект, которому нравится приятно действовать так, а не иначе... Все это способствует проявлению и развитию их творческих возможностей, т.е. их личности.

Все это в целом очень существенно для последующего поступления детей в школу. В порядке продолжения ответа на вопрос о специфике дошкольного учреждения как образовательного, отмечу следующее. Как показывает многолетний опыт работы детских садов и специальные исследования, хорошая сформированность жизненно важных знаний и умений, а также достаточно высокий уровень психического развития наиболее характерен для большинства детей, посещающих детский сад. Особенно важно то обстоятельство, что именно детский сад (в отличие даже от благоприятных домашних условий) обеспечивает детей дошкольного возраста многообразием различных видов «радостной» деятельности, предоставляет им возможность для свободного перехода от одного вида деятельности к другому (перехода от игровой деятельности к художественной, конструктивной и т.д.).

Тем самым детский сад как образовательное учреждение должен отвечать ряду требований. Во-первых, в его стенах должны быть

созданы условия для свободного осуществления детьми многообразных видов деятельности, прежде всего — игровой и художественной. Для их выполнения необходимо отвести большую часть времени пребывания детей в детском саду. Во-вторых, воспитатели должны не только втягивать детей в различные виды развивающей их совместной и индивидуальной деятельности, но и ненавязчиво прививать им новые ее формы. В-третьих, важным критерием успешности работы дошкольного учреждения можно считать проявление у детей определенных психологических качеств и показателей. Ключевым среди них является высокий уровень развития творческого воображения. Сюда же следует отнести умения детей ориентироваться в символических изображениях и производить преобразовательные мысленно-практические эксперименты с вещами, осмысленно действовать в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми, обнаруживая соответствующие нравственные качества. Далее, это слабое проявление у детей 5-6 лет негативных черт характера в общении и поведении, которое сравнительно быстро можно устранить средствами психолого-педагогического воздействия. Наконец, это сформированность у детей обобщенных переживаний и культурной формы их выражения.

— **Вернемся к проблеме преемственности. Мне приходилось сталкиваться с тем, что уже в дошкольных учреждениях детей пытаются специально готовить к усвоению технологий учебной деятельности «по Давыдову». При этом Ваши идеи о построении экспериментальных учебных предметов в школе стремятся адаптировать применительно к разработке дошкольных программ. Как Вы относитесь к подобному начинанию?**

— Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже «развивающих») с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей.

— **И все же, какие психологические характеристики позволяют нам достоверно судить о том, что ребенок готов к развивающему обучению в начальной школе, к включению в учебную деятельность?**

— Как показывают исследования, те психологические качества и критерии, о которых речь шла выше, необходимы, но недостаточны для этого. Возникло предположение, что для полноценного перехода детей к развивающему начальному школьному обучению и для снятия возможных отрицательных последствий дошкольного психологического кризиса, нужно еще в детском саду сформировать у детей некоторые специфические умения (или способности). Во-первых, это умение выделять и отчленять смысловую сторону деятельности от ее операционной стороны. Во-вторых, это умение ориентироваться на взрослого как на носителя собственных возможностей ребенка. Не исключено, что круг подобных умений будет расширяться по мере проведения дальнейших исследований.

Из книги «Теория развивающего обучения»:

...Экспериментальное обучение и воспитание 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.

P.S. Приведем еще одну цитату из работы В.В.Давыдова, которая отсутствует в тексте публикации в журнале «Дошкольное воспитание». Пусть эти слова Учителя станут утешением нам. И не только утешением...

Из статьи «Личности надо «выделаться»...»:

Наверное, смысл человеческой жизни и заключается в том, что смерть наступает лишь как печальный итог развития организма, а личность, воплощенная в результатах ее деятельности, может жить еще многие годы, а иногда и вечно. И здесь нет мистики. Не секрет, что и сегодня мудрость человеческих рук живет в мире современной культуры в виде всевозможных предметов, способов действий с вещами, в самой форме общения наших современников. Эмоции Леонардо да Винчи живут в улыбке Джоконды. Личность тем и отличается от прозябающего «частичного индивида», ...что, выразив себя в мире, продолжает жить в своем творении и после биологической смерти человека.

Беседу вел В.Т. Кудрявцев

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ



*Выступление перед членами
Латвийской ассоциации
развивающего обучения,
26 августа 1996 года,
г. Рига*

Теория деятельности возникла еще в древности. Большой вклад в ее развитие внесли средневековые философы. Но подлинно философскую теорию деятельности создали немецкие классики — философы Кант, Фихте, Шеллинг и особенно Гегель.

Так как Маркс и Энгельс были прямыми учениками философии Гегеля, то они восприняли и ведущее понятие гегелевской философии — понятие деятельности. В своих истоках оно имеет философско-логический характер.

В конце XIX — начале XX веков гегельянство не получило широкого распространения, Маркс был мало кому известен, но в Советском Союзе с начала 30-х годов несколько весьма образованных психологов (я имею в виду профессоров Сергея Леонидовича Рубинштейна и Алексея Николаевича Леонтьева) всерьез стали заниматься таким понятием как деятельность. Причем, они к философскому пониманию деятельности добавили психолого-педагогическое ее толкование. И без понимания, что такое деятельность в философско-психологическом смысле не стоит разбираться в том, что такое учебная деятельность.

Существует множество различных видов деятельности; учебная деятельность — один из них. Но прежде всего — что же такое деятельность?

В школьном обиходе вы постоянно сталкиваетесь с терминами «учебная деятельность», «учебная работа», «учебное занятие». Эти термины — синонимы. В учебной практике все равно, как назвать — «учебная работа» или «учебная деятельность». Так же как и медики

иногда говорят: «высшая нервная деятельность», «деятельность нервов». Здесь «деятельность» — термин.

В английском языке слова «деятельность» как такового нет. Там употребляется термин «activity». Это активность. И в англоязычной традиции любой род активности может быть назван деятельностью: высшая нервная деятельность, деятельность почек, деятельность конторы, деятельность правительства. Этот термин характеризует активность того или иного органа, и в собственно понятийном смысле в него ничего не вкладывается. Поэтому лучше использовать не английское слово «activity», а два немецких (у выдающихся немецких философов-классиков было два термина: «Handlung» — «ручное действие, поступок» и «Tätigkeit»). Термин «Tätigkeit» широко использовался Гегелем, это собственно деятельность, потому что не всякая активность человека может быть названа деятельностью. Деятельностью может быть названа только такая активность, которая связана с существенным преобразованием предметной и социальной действительности, окружающей человека. То есть, человеческая активность только в том случае является деятельностью, если она приводит к существенному преобразованию ситуации, предмета, созданию чего-то нового в этом преобразовании.

Однако в нашей повседневной жизни мы кое-что преобразовываем, кое-что меняем (и не просто внешне, а существенно меняем), создаем какие-то новые предметы, образы, совершаем новые, подлинно творческие поступки, но, согласитесь, что этого в процентном отношении очень мало в нашей человеческой жизни. Мы живем согласно привычкам, устоявшимся с детства, эти привычки мы получаем и в новых условиях жизни. Все, что связано с повседневностью и с привычками, не требует активного преобразования предметно-социальной действительности, и, следовательно, деятельностью не является. Это очень важно и для подхода к учебной деятельности.

Как это понятие — учебная деятельность — возникло? Встретившись с Даниилом Борисовичем Элькониным в конце 50-х годов, мы решили посмотреть, как же учатся школьники. И нам, молодым научным сотрудникам, Даниил Борисович поставил задачу: походите в хорошие школы, в хорошие классы, посетите уроки талантливых учителей, и не только в Москве, но и в других городах. Выясните: каковы основные особенности учебной деятельности? Мы его спросили: «Именно деятельности?» «Да, именно деятельности,» — ответил он.

Походили, посмотрели, записали, проанализировали и доложили, что в реальных классах, где мы бывали (мы все были психологи), деятельности мы не наблюдали. Учитель дает ученику задания или упражнения, которые школьники с первого по десятый класс (тогда была десятилетка) аккуратно выполняют, новому учатся, но какого-либо существенного преобразования учебного материала дети не производят. Этого и не требуется.

Сейчас я намеренно рассказал об этом упрощенно, а на самом деле за этим лежал серьезный фактологический материал. Вывод звучал несколько парадоксально: в хороших школах у хороших учителей учебной деятельности нет, не наблюдается. Есть все, что угодно, а вот учебной деятельности нет...

И тогда мы занялись решением проблемы: что такое учебная деятельность; почему ее в обычных школах, работающих по своим канонам, нет и, как установилось потом, **не может быть**.

Решили так: если в обычной школе учебной деятельности нет, значит, ее нужно строить в специальных условиях. Поэтому наш переход к созданию учебно-воспитательных учреждений был вынужденный, ибо в этих учебно-экспериментальных учреждениях мы надеялись узнать, что же такое учебная деятельность.

Начались исследования. Этим исследованиям уже более 35-ти лет. Я уже давно руковожу соответствующей лабораторией, и, прямо вам скажу, мы многое узнали о том, что такое учебная деятельность, из чего она построена, каково ее содержание. И вместе с тем, на мой взгляд, сейчас вопросов, касающихся этой деятельности, не меньше, а больше, чем в самом начале. Чем дальше «влезает» в тонкости учебной деятельности, тем больше возникает научно-практических проблем. Более того, разобравшись в конце концов (через 10-15 лет работы) в том, что такое учебная деятельность, мы стали понимать, что можно было бы назвать развивающим обучением.

Вообще эти два понятия — учебная деятельность и развивающее обучение — тесно взаимосвязаны. Правда, есть несколько систем развивающего обучения. Но это разные системы, они строятся на разных основаниях, за ними лежат разные понятийные основы. Есть система, которая связана напрямую с Выготским, Леонтьевым и Элькониным, — она основана на понятии «учебная деятельность». Другие системы — Занкова, Амонашвили, в какой-то степени Библера, Тарасова — не ставили себе целью исходить из понятия «учебная деятельность». Почему, кстати, это получилось? Потому что уже

с 30-х годов прямые ученики Льва Семеновича Выготского и Алексея Николаевича Леонтьева стали изучать деятельность. И если самому Выготскому удалось создать культурно-историческую концепцию психического развития человека, то Леонтьеву принадлежит заслуга создания общепсихологической теории деятельности. Есть еще одна теория деятельности — Сергея Леонидовича Рубинштейна, они очень близки с леонтьевской теорией деятельности, но это абсолютно другая теория.

Ныне только последователи Выготского, а затем Леонтьева и Эльконина могут сказать, что в основе их понимания развивающего обучения лежит понятие учебной деятельности. Знаменитый Занков, ученик Выготского, еще в середине 30-х годов отошел от своего учителя и стал психологом, педагогом и дидактом. Занков никогда не использовал подлинного понятия деятельности, тем более — учебной деятельности, оно ему не было нужно. А для нас без этого понятия просто нельзя подойти к развивающему обучению. Но к этому обучению я вернусь в конце сегодняшнего выступления.

Итак, прежде чем говорить, что такое развивающее обучение, нужно разобраться, что такое учебная деятельность.

Традиционные теории учения (а эти традиционные теории лежат в основе всех современных видов создания учебников и методических пособий) возникли еще в XVII веке, были усовершенствованы в России Ушинским, а затем уже советскими педагогами и дидактами. В основе традиционных теорий учения лежат такие понятия: ассоциация, наглядность, сочленение наглядности со словом и упражнение.

Поверьте мне, если дать хорошему специалисту, психологу и дидакту, вот эти четыре понятия (ассоциация, наглядность, слово и упражнение), он вам построит, сегодня, за этим столом, систему обучения, которая уже издавна существует применительно к традиционному образованию.

Ассоциация — это психологический механизм увязки разного рода знаний в сознании человека. Это предельно общий механизм увязки.

Наглядность — это та чувственность, с которой нужно обязательно начинать усваивать те или иные знания. В конце концов то или иное знание должно быть выражено в *слове*, а вот увязка знания, начиная с чувственности и превращение чувственности в словесное знание, осуществляется детьми, видимо, *практически*.

Понятие учебной деятельности рушит такое представление об

акте обучения. Основными понятиями теории учебной деятельности являются: *действие* и *задачи*. Вспомните, что этих понятий, даже в терминологической оболочке, нет в традиционной теории обучения. А здесь — действия и задачи. Вы спросите: почему так долго, несколько столетий господствовала традиционная теория обучения, которая никак не использовала понятия «действие» и «задачи»?

Для этого есть объяснение, вполне объективное. Дело вот в чем. Ни одну теорию обучения нельзя понять, не разобравшись в конкретно-исторических условиях: когда она возникла и для чего, для кого предназначалась.

Очень развернутая теория учения стала возникать в XVII веке и затем совершенствоваться, поскольку со времен Коменского появилась массовая школа. Коменский — великий педагог, который утверждал принципы создания массовой школы и обучения детей в такой школе.

Массовая школа, по задумке Коменского, как она воспринималась его современниками и последователями, предназначалась для детей сельского люда, в основном простолюдинов, несколько лет пребывающих за школьной скамьей. В России это церковноприходские школы, возникшие в сравнительно недавнее время. Затем — начальная школа (это и есть массовая школа). Применительно к заботам массовой школы вполне пригодна была теория традиционного обучения.

Массовая школа выполняла и выполняет следующие основные задачи: передать учащимся элементарные умения, навыки чтения, письма, счета и несколько расширить представления об окружающем.

Оказывается, что при формировании у учащихся этих простых общекультурных умений достаточно опираться на традиционную теорию обучения. Ибо в основе этих общекультурных умений лежит бытовой опыт людей, бытовой опыт ребенка.



Можно подробно рассказать ребенку, как нужно писать (были сделаны прописи), как нужно читать (были сделаны хорошие азбуки), как нужно считать (были сделаны сравнительно хорошие учебники по арифметике) при выполнении разного рода упражнений. А эти упражнения, согласно традиционной теории, строились на задании первоначального чувственно-наглядного материала, обработке этого материала и переводе его в план речи.

Итак, социальные потребности общества — передача простому люду общекультурных знаний, умений, навыков — потребовали соответствующей теории от психологов, дидактов и методистов. Теория была создана, она основана на тех понятиях, которые я вам перечислил. Вы можете сказать: были гимназии! Да, были. Были гимназии и были университеты. Но, во-первых, университеты и гимназии возникли гораздо раньше, чем массовая школа, еще в античности. А уже в Средневековье любая гимназия в городе была при университете. И в России первые гимназии возникли при Петербургском и Московском университетах. И преподавали в этих гимназиях не дьячки, как в церковноприходских школах, и не учительница, получившая на курсах подготовку, а учителя с университетским образованием. Эти преподаватели с университетским образованием переносили в гимназию тот способ, который они усвоили в университете. А в университете издавна, особенно в средневековом, лекции читались хорошими профессорами, которые вели проблемное (я использую сейчас современный термин) обучение. Профессора ставили перед студентами вопросы, обсуждали их, на семинаре проводили дискуссии и т.д. И для работы таких профессоров в университетах не требовалось никакой особой теории. В гимназиях тоже обучались иначе, чем в массовой школе, причем, нужно иметь в виду, что в гимназиях обучалось очень мало детей, и дети в основном из привилегированных сословий, после хорошего домашнего воспитания и образования. Гимназическое образование всегда строилось по типу университетского. Не «тянул» ученик гимназического образования — его спокойно удаляли из гимназии, там не было никаких проблем.

В основном педагогика во всем мире и дидактика всего мира ориентировались на создание теории обучения, которая подходила бы массовой школе, ибо в массовой школе обучались и воспитывались большинство детей непривилегированных сословий или среднего класса. Вот для этого требовалась теория.

Когда-то у нас в Москве жил и работал замечательный матема-

тик и методист по преподаванию математики Иван Кузьмич Андронов. У него тогда были замечательные учебники по арифметике для вузов. И как-то мы с ним разговорились в его чудесной домашней библиотеке об особенностях массовой школы, даже средней школы и бывшей гимназии. Он в свое время в хорошей царской петербургской гимназии учился. Иван Кузьмич говорит:

— Ну, что вы, Василий Васильевич, ну какая средняя школа, и что она может дать?

— Сейчас она много дает.

— Это вам кажется, что она дает. А вот в гимназии...

Я знаю, что старики любят вспоминать свои школьные годы. Ну, думаю, «напоролся» на такого рода воспоминания. А он рассказал нечто иное: «Я не буду говорить, как нам преподавал выпускник факультета математики университета математику. Это особый разговор. Но я вам расскажу, как нам преподавали русскую литературу.

Приходил учитель-словесник, университетский выпускник, и говорил: «Господа гимназисты, мы с сегодняшнего урока будем изучать Пушкина.» И целый урок посвящал удивительному чтению из разных родов поэзии стихов Пушкина. Читал очень замечательно, а в конце говорил: «Следующий урок будет через три дня, даю вам домашнее задание — прочитать, что писали о Пушкине Белинский и Писарев. Следующий урок будет посвящен сравнительным взглядам Писарева и Белинского на поэзию Пушкина.»

Белинский был у большинства гимназистов дома, Писарева можно было достать. Три дня все читают. Переговариваются — раньше нам не приходило в голову что-то читать про Пушкина у этих замечательных русских критиков. Все бурлят, готовясь к этому уроку. А наш учитель-словесник устраивал дискуссию: кто же прав — Белинский или Писарев?

Писарев вообще отрицал образовательно-воспитательное значение поэзии, он же был нигилист и основатель российского нигилизма. Белинский — романтик и восхищался Пушкиным. Страсти накалялись, мы почти дрались на этих уроках. И тогда он давал нам задание — написать сочинение: первая часть сочинения — в духе Белинского про поэзию Пушкина, вторую часть сочинения гимназист должен написать точно в духе Писарева. Сталкивал наши сознания внутри себя.

Подумайте, Василий Васильевич, как после этого мы понимали поэзию Пушкина. Даже дома все знали: а, наш Петя занят Пушки-

ным. Вот он сейчас про Белинского написал и мается, найдутся ли у него аргументы в отношении Пушкина, как у Писарева. Ведь не переписать нужно было, а собственные мысли выразить.

Вот, Василий Васильевич, вы думаете, только изящную словесность у нас в гимназии так преподавали? Все учебные предметы! И даже латынь у нас преподавалась не с помощью зубрежки, а путем очень сознательного чтения римских авторов.

А что современная средняя школа? Чепуха!»

Я, конечно, не считаю, что современная средняя школа чепуха, она и академиков дает, и хороших директоров школ, и у вас, и у нас, и даже выпускает таких ребят, которые после ПТУ становятся Гагариными. Но дело вот в чем.

Жизнь-то у нас сложная, и в ней можно встретиться со всякими «тварями по паре». Но в массе своей, действительно, средняя школа, опираясь на традиционную теорию учения, выпускает «серятину». И к огромному сожалению, не только в нашей стране, но и во всем мире до самого последнего времени основные подходы к процессу преподавания даже в средней школе строились по образцу того, как преподавали в начальных классах. Основная установка преподавателя состоит в том, чтобы «набить» сознание школьников огромной суммой сведений по самым различным предметам, а уж сами они пусть выбирают затем профессию. И большинство знаний, которые усваиваются школьниками, в принципе, им не нужны. Гуманитариям не нужно все, что связано с естественными науками, математикам и «ударившимся» в естественные науки не нужно все, что связано с общественно-гуманитарными знаниями. А как показывают исследования психологов, также во всем мире, мышление школьников заканчивается в своем развитии к 12 годам. И заканчивает человек университет на базе того уровня развития, которого достиг к 12 годам. Образование для большинства учащихся как бы проходит боком, на их умственное развитие существенно не влияет. И вот в этой социально-педагогической атмосфере естественно сохраняются теории традиционного типа, которые не используют действия и задачи.

«Зашевелилась» образовательная публика в нашей стране тогда, когда оказалось, что плохой была система образования. Тем более, хотим мы или не хотим, а появляются у нас преподаватели средних школ с хорошим университетским образованием. Именно такие преподаватели поняли несостоятельность традиционной теории обучения и потребовали чего-то нового. Ибо уровень психиче-

ского развития детей (практически одинаковый у младших и старших школьников) был несопоставим с теми усилиями, которые вкладывали в них учителя.

Эта новаторская образовательная публика и стала импульсом для проведения в нашей стране исследований по развивающему обучению. Первым исследователем был Леонид Владимирович Занков, затем, почти одновременно — Даниил Борисович Эльконин.

Почему же в 12-13 лет, по общемировым психологическим данным, в системе традиционного образования заканчивается развитие мышления? Эту тайну приоткрыл я своими исследованиями.

Во-первых, начиная с дошкольного возраста, в младшей школе и с переходом в среднюю школу учащийся все время имеет дело с повседневной эмпирической действительностью, с бытом. Повседневная обычная действительность развивает у людей уже с дошкольного возраста рассудочное эмпирическое мышление. Это мышление крайне необходимо каждому человеку. Почему? Рассудочное мышление дает человеку упорядоченный мир. Именно благодаря этому мышлению человек знает, что как называется, что чему подчиняется, кто кем управляется и как себя вести в соответствующей ситуации. Все правилосообразные действия человека, в общении особенно, опираются на результаты этого рассудочно-эмпирического мышления. Оно тщательно изучено, не только у нас, но и на Западе, в работах выдающегося швейцарского ученого Жана Пиаже.

И действительно, Жан Пиаже показал, что мышление обычного рода (я так его называю) заканчивается в своем развитии к 15 годам, а по данным других ученых — американских и наших, российских, — к 12-13 годам. И главное вот что. Как утверждает Пиаже, на развитие обычного мышления никак не влияет, чему мы учим детей и как учим. Кстати, он создал замечательное обоснование независимости психического развития вообще и индивидуального развития, в частности, от образования. Он автор знаменитой теории имманентности



психического развития человека. То есть по каким-то внутренним законам наше мышление развивается, а как мы учим или воспитываем человека — это значения не имеет.

Более того, для Пиаже, как и для предыдущих педагогов и психологов, обучение и образование должно подхватывать то, что стихийно, по имманентным внутренним законам появилось в мышлении и психике. Кстати, это весьма удовлетворяло учителей. Почему? Они хорошо понимали «выгодность» принципа доступности: учи тому, чему можешь научить, и не учи тому, чего ребенок не может понять. И поэтому учительское сословие всю жизнь работало по следующим установкам: я не стремлюсь как-то учащихся развивать, мне за это деньги не платят. А вот давать ученику прочные устойчивые знания я обязан (добавляли: эмпирико-утилитарного трудового характера). Этот труд мне оплачивают, и я отметки ставлю только за это. Испокон веков так повелось, так мы и работаем.

Все это соответствовало и возможной теории учения, и темпам и срокам окончательного развития рассудочно-эмпирического мышления. Никакой теории учебной деятельности здесь просто не требовалось. Правда, сама учебная деятельность была. Как я уже упоминал, в античных гимназиях и средневековых университетах.

Но средневековые университеты для нас, для нашей широкой публики известны прежде всего тем, что в них постоянно проходили дискуссии профессоров и студентов. Например, на такую тему: сколько ангелов уместятся на острие иглы? Многодневная дискуссия проходила! Это сейчас нам кажется нелепым. На самом деле — я не имею в виду содержание этой дискуссии — она сама по себе имела образовательно-философское значение, так как нужно было понимать, что такое ангел, что такое бесконечность (острие иглы уходит в ничто). А момент дискуссионности обязателен в учебной деятельности.

Из античных гимназий и средневековых университетов учебная деятельность, «переходя» в новые эпохи, «находила приют» в учебных заведениях разных стран, в том числе — в российских гимназиях (об одной из таких гимназий и рассказывал Иван Кузьмич Андронов).

Элементы учебной деятельности были, но понятия учебной деятельности не было, и не было никакой теории учебной деятельности, потому что она не востребовалась. И вообще, учителя часто учили на свой страх и риск. Например, в Царскосельском лицее, где закончил свое домашнее образование Пушкин, каждый преподаватель и профессор учил как ему заблагорассудится, никаких теорий для это-

го не существовало.

Теперь же такая теория требуется. Теория учебной деятельности должна быть, без этого, повторяю, ни шагу нельзя сделать, прежде всего применительно к начальным классам и даже к средним классам в области психического развития детей. Потому что в основе нынешнего преподавания лежит теория, которая не подозревает психического развития, а в средних классах, в принципе, действует та же метода, что и в начальных классах, что хорошо нам объяснил выдающийся российский дидакт и методист профессор Лернер. Он же писал, что, по преимуществу, во всех школах действует объяснительно-иллюстративный метод. Когда детям что-то объясняют, наглядно демонстрируют, они запоминают, а потом, в «болтологическом» плане, отвечают нам на экзаменах.

Первое кардинальное отличие теории учебной деятельности от традиционной состоит в следующем. Согласно обычной теории, школьникам дают уже вычлененные в учебнике готовые знания. Вот вам на блюде куропаточка, уже зажаренная, вы видите, где тельце, где ножки, где шейка. Лопайте, милые друзья! В теории учебной деятельности таких готовых знаний у учителя нет. У учителя. У методиста они должны быть. У умного учителя тоже должны быть, но вместе с тем, они возникают в процессе учебной деятельности самих школьников.

О том, что, согласно учебной деятельности, готовых знаний нет, это я знал уже давно. А потом стал анализировать уроки, которые проводятся по нашему методу. Действительно, даже когда мы вводим простые понятия по физике, по кинематике и предлагаем задания в форме учебной задачи, то даже учитель-физик, хорошо разобравшийся в нашей теории, не может знать, к какому итогу придут его собственные ученики через два-три урока. Что они вычленят в качестве всеобщего основания того или иного кинематического понятия? Я лишь представляю, к чему они должны прийти и руководствуюсь этим.

Действительно, присутствие на уроках по математике, языку, литературе, физике (мне одно время приходилось присутствовать на уроках по химии), где мы перед постановкой учебной задачи говорили с учителем, что мы хотим получить в результате, подтвердило, что предугадать конкретно, во что все обернется, практически невозможно.

Вначале мне казалось, что это все недоработки методистов, учи-

теля, теоретиков, а потом убедился: так как учебная деятельность связана с преобразованием учебного материала, а учебная задача — это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, то вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится.

Это есть продукт только реальной мыслительной работы школьника. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это — нет. То есть отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально — вы не можете сказать. Это все должно появиться и в вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником. Вы, правда, как уже образованный и умный человек, можете направлять поиски школьника, дать ему возможность уточнить эту всеобщность в достаточно культурной, современной форме. Тем более, прямо вам скажу, что большинство теоретиков, методистов и учителей не знают, что такое всеобщее. В теории всеобщего, особого и единичного разобрался когда-то Гегель. Но Гегель разобрался в этом на таком высоком уровне философской абстракции, что сказать, например, на лингвистическом, физическом, математическом материале, что здесь всеобщее, что — особенное, а что — единичное, очень трудно.

Во-первых, мы плохо знаем Гегеля. А во-вторых, учение Гегеля применительно к конкретным дисциплинам — лингвистики, физики, химии — устарело. В-третьих, всеобщее всегда приобретает такую особенную форму, что вы не сразу можете догадаться, что это всеобщее. Вы догадываетесь: это всеобщее, особенные формы похожи на всеобщее. Но вы убедитесь в том, что это всеобщее, когда учащиеся вместе с вами решат относительно безошибочно целый класс конкретных задач. Этого еще нет.

Поэтому уже одно исходное понимание того, что учебная деятельность связана с постановкой и решением школьником учебной задачи, требует хорошей ориентации в том, что такое всеобщее, особое, единичное и что, согласно логическим установкам, это все не обязательно выступает в чистом, явленном, божественном виде, на котором только «галочку» достаточно поставить. Школьники в своих дискуссионных работах с учителем должны размышлять, дискутировать, и только при решении целого ряда задач определенного класса могут установить наличие всеобщего. А потому, что это есть преобразование учебного материала.

А до этого преобразования в реальной работе школьника вы как

учитель и тем самым — как методист не можете сказать, что вы получите. Стройте учебную деятельность, заставляйте учащихся преобразовывать что-то — и будьте готовы ко всяким неожиданностям, непредусмотренным ситуациям. Непредусмотренным не потому, что вы ленивы, а по сути дела.

И вместе с тем, обратите внимание. Если учебная задача связана с преобразованием учебной ситуации и со стремлением выявить общее начало решения целого класса задач, то это значит, что вы втягиваете учащихся в активное мышление.

Участвовать в дискуссиях методом «болтологии» нельзя. Дискутант обязательно «врезает по носу», если другая сторона в дискуссии не мыслит. Ведь всегда нужно *аргументацию* искать, причем иногда в считанные секунды.

Итак, осуществляя учебную деятельность, связанную с решением учебных задач, вы с самого начала втягиваете детей не в упражнения, не в повторение того, что было до этого, не в запоминание некоторого готовенького, а в размышление о том, чего сами не знаете и они не могут знать. Это соответствует знаменитому древнему афоризму (и не случайно соответствует): ищешь, сам не зная, что ищешь. Или: если ищешь, то что ты ищешь? А если ты знаешь, что ищешь, то зачем ты ищешь?

Почему «не случайно» соответствует? Потому что вся психика, все сознание человека устроено по этому принципу. Психика человека — это постоянный поиск, постоянное искание, а диалектика всякого поиска состоит в том, что ищущий человек не знает, что он найдет. Если б он знал, зачем ему искать? А тогда законный вопрос: если не знаешь, что ты ищешь, то зачем ты ищешь? Вот эта коллизия самого поиска, и мыслительного поиска, соответствует общей природе человеческой психики, общей природе человеческого сознания.

Первая трудность в понимании того, что такое учебная деятельность, связана с тем, что учебная деятельность требует, чтобы педа-



гог по своему конкретному предмету обучал своих питомцев через решение системы учебных задач. Чтобы они решали все время учебные задачи. А решить учебную задачу — это преобразовывать, действовать с учебным материалом в неопределенной ситуации. В свою очередь, неопределенность поиска заложена в самой природе мышления, человеческого сознания, человеческой психики.

Итак, когда учитель говорит: «Очень хорошо урок у меня прошел, я довольна активной деятельностью ребят,» — «деятельность» для нее в этом случае — термин. Она не задумывается (и не обязана задумываться до поры до времени) над следующим: если это деятельность, то что вы преобразовали, что вы, грубо говоря, ломали? Преобразование — это ломка, открытие чего-то совершенно нового. А общее понятие деятельности связано с преобразованием, учебная деятельность как частный вид деятельности связана с преобразованием какого-то учебного предмета, будь то лингвистика, математика, физика. Вопрос: зачем вы ломали и что вы решаете?

Если вы уже знаете, то почему сразу не сообщить что-то? Так и поступают, согласно традиционной теории. Если я, учитель, знаю, я и даю. Но в результате не происходит самого большого чуда — мышления школьника. Он сам должен найти! Вы же должны им руководить очень умело, осторожно, чтобы он искал, и вместе, группками, искали. А потом — эврика! нашли!

Поэтому когда я утверждаю, что деятельность — преобразование, учебная деятельность — преобразование учебного материала, что есть решение учебной задачи, то весь секрет в слове «преобразование». Что такое преобразование? Что такое поиск? И как возможен поиск, когда вы не знаете, что вы можете найти? Вы скажете: если мы не знаем, мы не можем учить! Ан, можете. Если вы мудры. Умеете мудро вести дискуссию детей по решению учебной задачи.

Есть такая замечательная книга выдающегося английского философа, логика, историка науки Лакатоса «Доказательство и опровержение». Советую вам (в том числе и не математикам) ее приобрести. Книжка эта удивительна вот чем. Как-то Лакатос поставил перед собой задачу описать идеальный урок, который бы соответствовал всем его философско-логическим и педагогическим убеждениям. Книжка написана в форме такого идеального урока, который, естественно, никто не проводил, не проводил и сам Лакатос.

Ученики — Альфа, Бета, Игрек и учитель, естественно. Он дает учащимся задание разобраться в том, что такое многогранник, и обос-

новать положение: многогранник имеет все те свойства, которые записаны в знаменитой теореме Эйлера.

В этом идеальном уроке много секретов, я обращаю внимание только на одну сторону: учащиеся нашли свойства многогранника и увидели, что они полностью удовлетворяют теореме Эйлера. Теорема носит абстрактный всеобщий характер. И вдруг учитель говорит: «Давайте просверлим многогранник (создадим туннель). Будут ли свойства многогранника удовлетворять эйлеровской формуле?» Поначалу ответить на этот вопрос не удастся, потом вдруг обнаруживается, что у этого якобы многогранника появляются совершенно новые свойства. То есть, просверлив реальный многогранник, у учащихся получается уже не многогранник.

Найдены всеобщие характеристики многогранника? Нет! А если нет, то что же получилось? На уроках начинается настоящий переполох: Игрек перессорился с Альфой, Бета перессорилась со всеми другими учениками...

А смысл этого идеального урока (конечно, не нашего 45-ти минутного) состоит в том, чтобы подвести детей к пониманию эйлеровской формулы многогранника, всеобщего значения для всех многогранников.

В результате Икс и Игрек обращаются к учителю: «Господин учитель! До того как я участвовал во всей этой кутерьме, я думал, что я что-то знаю. А теперь я чувствую, что я уже ничего не знаю.» Так и заканчивается книжка. Заканчивается мудро. Почему?

В действительном конкретном всеобщем знании ученик в растерянности. Еще нужно проводить решение соответствующих математических задач, чтобы обнаружить соответствие этой новой формы эйлеровской формулы многогранника, чтобы достигнуть всеобщего.

И вместе с тем, ученик не прав, сказав, что он ничего не знает. Он действительно ничего не знает, но зато он овладевает методом математического размышления. Когда он почувствовал, что продырявливание туннеля в этом реальном многограннике создает несколь-



ко математических проблем, это уже кое-что значит для математического мышления.

Как сказал в свое время один древний философ, я знаю только то, что ничего не знаю. Но это уже большой интеллектуальный подвиг — сказать, что я ничего не знаю. Значит, человек умеет ставить вопросы и подходить к решению серьезных проблем.

В книге «Доказательство и опровержение» Лакатос показал, что даже в математике (очень точной, очень обстоятельной дисциплине) и даже на школьном гимназическом уроке столько проблем связано с решением учебных задач и с выявлением некоторой всеобщности в математических объектах.

Эта книжка имеет еще один секрет. Идеальный урок в ней представлен крупным шрифтом, а внизу, в подстрочниках дана реальная история изобретения теоремы Эйлера. И Лакатос, хорошо зная историю математики, показал, что поиски самих учащихся, тупики, в которые они попадали, полностью соответствовали реальным событиям в истории математики.

Автор как бы «подталкивает» нас: стройте так уроки математики, чтобы они требовали серьезного мышления в поисках всеобщего. На всеобщем нельзя повесить табличку: вот это всеобщее по таким-то, а это — по таким-то признакам. Это нужно обнаружить самому человеку, усвоившему понятие всеобщего последовательным решением задач. Но за то, чтобы втягивать ученика в решение учебной задачи, нам деньги не платят. Если я даю n -ное число «пятерочников», n -ное число «четверочников» и у меня нет «двоечников» — я удовлетворяю всем классическим требованиям к учителю.

В учебной задаче скрыты большие «хитрости». При ее решении от школьника требуется (как — это другой вопрос) обязательное преобразование поданного учебного материала, поиск всеобщего основания решения целого класса, большой серии конкретных практических задач или основания общего принципа решения этого класса задач. А само всеобщее — это проблема, которая существует и при подходе к постановке учебной задачи, и в самом учебном процессе. Для школьников далеко не ясно, правильно ли они установили всеобщее основание. В этом я снова сошлюсь на пример просверливания реального многогранника. Что-то изменили в предмете, — ан, всеобщие свойства летят в тартарары.

Все время напряжение, и лишь когда через определенное число уроков ученики справляются с серий задач (т.е. умно, почти без-

ошибочно, находят конкретно-практическое решение задачи, опираясь на общий принцип) — значит, что-то получилось, всеобщие основания найдены!

А в каком виде, форме? Учитель не может этого знать. Он догадывается, на большее он не должен претендовать. И главное вот что: формулировку этой всеобщности вы не можете записать по одному существенному обстоятельству.

Эмпирико-рассудочные знания всегда оформляются в слове. Даю вопрос — вы отвечаете, по вашему ответу я соображаю, понимаете ли вы суть самого предмета. Теоретическое знание прежде всего оформляется не в слове, а в способе действия с предметом. А порой этот способ действия очень трудно описать словами. Так и всеобщее знание вы не можете выразить словом. Решая серию задач безошибочно, аккуратно и находя новинки в способе решения, вы демонстрируете владение способом решения, теоретическим знанием. И поэтому учащиеся, решая задачи быстро, безошибочно, часто не могут даже сказать, в чем особенность их общего принципа. Это не беда. Описать — это другая задача. Кстати, не обязательная. Главное — уметь **делать**, а не говорить про то, что вы сделали.

Всеобщее описывается в «трудных» словах, потому что всеобщее как фрагмент теоретического знания прежде всего оформляется в способах действия.

Здесь мы подходим еще к одной научной загадке. Это соотношение словесно оформляемого знания и знания, которое оформляется в виде способов действия. Кстати, с этой проблемой столкнулись, как ни странно, программисты, которые стали устраивать экзамены с помощью компьютера. Они поняли, что «да — нет» — это не та альтернатива, с помощью которой можно проверить полноценность знания. Действительно серьезнейшая проблема: как проверить подлинные знания, когда они не оформляются в обычных словах. Но это уже специфика теоретического знания. Это не значит, что теоретическое знание не оформляется в словах. Оно может оформляться в таких словах, которые имеют азбуку, идущую от действия, потому что первичная форма существования теоретического знания — это способ действия. Если вы умеете способ действия описывать, тогда вы можете описать его в словах, и вам в словах можно ответить, но это будет какая-то особая эквилибристика. Это еще одна трудность при постановке и решении школьниками учебных задач.

Я уже несколько раз писал о том, что мои сотрудники, или по-

следователи, опирающиеся на теорию учебной деятельности, учебной задачи, не знают, что такое всеобщее — особенное — единичное, ибо не владеют основами диалектической логики. Это раз.

Во-вторых, не владея этими основами и возможностями вычленить всеобщее — особенное — единичное (особенно разные формы при формулировании в действии одного и того же всеобщего, что четко выявил Лакатос), они ставят перед учащимися мнимоучебные задачи. И более того, в «Вопросах психологии» появилась рецензия очень умного психолога, профессора Ильясова из Московского университета, который, рассматривая мой подход к понятию всеобщего, учебной задачи, упрекнул моих сотрудников в том, что они не умеют ставить учебные задачи, потому что не владеют понятием всеобщего, которое будут затем требовать от школьников.

Учебную задачу на том или ином конкретном предметном материале очень трудно вычленить. И вот почему. Учебная задача может ставиться только в отношении к какому-нибудь фундаментально значимому понятию, которое открывает весь учебный предмет или крупный раздел. Во-вторых, разобраться в этом можно только человеку, который серьезно владеет основами большой науки — большой лингвистики, большой математики, большой физики. Но что такое «большая наука» — это тоже вопрос. То, что пишется в учебниках для вузов, — это не большая наука. Это уже, извините за грубоватое выражение, «запузырившаяся» наука.

Большая наука — это нечто другое. И я здесь сторонник Лакатоса. Ну кто может сказать, что он владеет принципами современной физики, если он не знаком с исследованиями Пригожина за последнее десятилетие? Пригожин просто перевернул всю физическую науку, причем так перевернул, что очень удобно ее дальше преподавать в средней школе; не в университете, а в школе. Он русский по происхождению, бельгиец по национальности, лауреат Нобелевской премии. В последние годы у нас начинают издаваться его работы философского, методологического и физического характера.

Итак, если вы учитель физики, садитесь за стол, берите ручку, листок бумаги и пишите: мне нужно ввести такое-то понятие по физике в форме учебной задачи. Но готовы ли вы от имени большой науки считать это понятие подлинно фундаментальным хотя бы для введения раздела? Вы должны обязательно знать всю историю методики введения этого понятия. Копаться в предметно-методических трудах: как вводилось это понятие? И потом вы должны обнаружить,

почему оно вводится сейчас в такой форме, что не соответствует учебной задаче. Объясните это. В основном объяснение будет такое: педагоги всегда считают, что знание можно выразить в форме слов, а вам нужно выразить это понятие в терминах понятия деятельности, в понятиях действия. Этого никто не умеет, потому что все у нас формулируется в форме слов.

Приведу пример из собственной практики. В пределах начального курса математики, который, на мой взгляд, более-менее соответствует требованиям к учебной деятельности, вводится учебная задача только на два понятия: понятие числа на основе величин и понятие умножения. Почему? Я много времени потратил на то, чтобы изучить эти вопросы в пределах большой математики и ее истории, и вместе с тем — истории методики преподавания. И мне как психологу — и по фундаментальному образованию, и по основному роду своей деятельности — удалось показать, какое действие лежит в основе того или иного понятия. И поэтому можно было дальше описывать это понятие уже не в форме слов, а в форме пальцев. Но на это нужно время.

Когда я свои большие бедствия при построении учебных предметов рассказал Юрию Жданову (это бывший ректор Ростовского университета), он сказал:

— Василий Васильевич, что вы смущаетесь? Знаете, я в своем Ростовском университете являюсь заведующим кафедрой химии сахара. Это такая дисциплина, которая вынуждена специально изучать все химические вещества, связанные с понятием сахара. Представляете, сколько веществ изучает химия? Так что же вы боитесь, когда вы только приступили к построению учебных задач на основе учебной деятельности и желаете, чтобы по каждому понятию была учебная задача? Это сколько же лет нужно!

Я говорю:

— Ну нет этого времени у меня!

— Тогда, — говорит, — ищите людей.

Хотя меня успокоил: оказывается, в великой науке химии есть такие подразделения, которые для нас немыслимы — кафедра химии сахара!

А может быть, у нас появятся кафедры по понятиям: «движение» в физике, «реакция» в химии...

Итак, мораль моего сегодняшнего сообщения — в двух вещах. *Первое*: учебная деятельность — это **преобразование**. Преобразо-

вание — это ломка предметов или всего того, чему мы учим, чему вы хотите научить. Ломка — это поиск. Поиск не имеет какой-либо законченной формы, он всегда — движение в неизвестное. Поэтому постановка учебной задачи должна быть в руках учителя, понимающего, какие трудности ожидают его в этом движении в неизвестное. Он преодолевает их **с помощью учащихся** (это я хотел бы подчеркнуть). И он получит характеристику всеобщего именно в той форме, в какой найдут его ученики. А учитель немножко улучшит, уточнит полученный результат. Но он должен иметь в виду: чтобы проверить подлинность всеобщего, следует решить еще серию задач того же класса.

И второе. Понятие «учебная задача» очень сложное, не только с психолого-педагогической стороны, но и со стороны логико-образовательной. Нужно владеть основами диалектики, чтобы разобраться, что такое всеобщее, особенное и единичное. Согласно гегелевской диалектике (а это наименьшая диалектика, никто из современных логиков не опроверг гегелевской диалектики), всеобщее всегда выражается в единичном. Кстати, великий Достоевский, не зная гегелевской философии, силой своего писательского таланта показал, что в единичном есть подлинное всеобщее.

Но чтобы четко расчленивать, что в том понятии, которое мы хотим дать детям при помощи решения учебных задач, всеобщее — особенное — единичное, нам нужно знать многое по истории своего предмета и по методам его преподавания. Таким образом, психологическая теория учебной деятельности требует хорошего ориентирования методистов и учителей по отдельным учебным предметам в большой науке, в методике, в дидактике.

Кстати, еще одна проблема учебной деятельности связана с организацией дискуссий при решении учебной задачи.

Все, что я сегодня вам говорил, это, по-моему, и для вас ново, и для меня самого. Я это почувствовал, когда закончил книжку (она скоро выйдет, в ближайшие месяцы) — «Теория развивающего обучения». Там все трудности, про которые я вам рассказал, описаны, но книжка эта — чисто научного характера. Так что, кто умеет и хочет читать научные книжки, найдите ее и кладите под подушку. Спасибо.

ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ В.В. ДАВЫДОВА

26 августа 1996 года, г.Рига



Вопрос: Может ли ребенок пойти учиться в школу по Вашей системе без всякой подготовки?

В.В. В школу или в класс, работающий по нашей системе, может, но при определенных оговорках. Эти оговорки имеют столь же общий характер, как и обычное обучение. Во-первых, не все дети могут с ходу начать учиться и по обычной системе — вы это знаете прекрасно. Во-вторых, я говорю дети-семилетки, потому что мы давно начали работать, когда о походе детей в школу с 6-ти лет не было и речи, однако мой собственный опыт показывает, что наши материалы, которые мы разработали для семилеток, вполне приемлемы и для подавляющего числа шестилеток. И вместе с тем, надо иметь в виду, что дети, приходящие в школу, — самые разные. Так, мои сотрудники выявили минимум 6 групп первоклассников, к которым нужен совершенно разный подход на первых этапах их введения в учебную деятельность. Это описано в брошюре Саши Венгера и Кати Поливановой.

Знать, к какой группе на первых порах первого класса тот или иной ребенок относится надо, чтобы найти соответствующую манеру общения с ним. Так что никаких особых отборов мы в наши первые

классы не делаем. Однако эти отборы в наших хороших и старых экспериментальных школах осуществляются по одному простому обстоятельству: нам нужно набрать, например, 50 человек в два первых класса, по 25 человек в каждый первый класс, а желающих родителей в два раза больше. В силу этого проводится не отбор, а все-таки предварительное собеседование.

Есть уже школы, работающие по нашей системе: не классы отдельные, а школы. Сейчас в России около 20-ти школ и около 7 тысяч отдельных классов, работающих по нашей системе, и в начальных, и в средних звеньях. Хотя я не считаю, что эти классы и школы элитарные, но волей судеб они таковыми становятся. Наплыв детей большой, а когда наплыв большой, то, естественно, хотим мы или не хотим, за всем не проследишь, все-таки отбор проходит. И вместе с тем, вот наша знаменитая 91-ая школа: всех детей по микрорайону школы мы берем без всяких разговоров, но у нас очень мало их в микрорайоне. Поэтому на свободные места (около 50-ти на два класса) мы добираем детей из всей Москвы.

Я знаю, что в некоторых случаях учителя рекомендуют родителям готовить детей. Никакой особой подготовки не нужно, кроме одной (это касается, с моей точки зрения, любой школы): дошкольный возраст должен развить, с помощью разного рода игр, у ребятешек **воображение**.

Но не всем везет с играми, и есть дети, которые приходят в 1-ый класс с недостаточно развитым воображением. Этим детям трудно и в обычной школе, и особенно в нашей школе. Но это требование проистекает из нашего понимания задач дошкольного возраста. Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, и вместе с игрой художественная деятельность, потому что эти два вида деятельности существенно определяют развитие воображения в дошкольном возрасте. Но крайне желательно, чтобы вы, знакомясь с детьми, приходящими в ваш 1-ый класс, поинтересовались, как он играл, была ли у него раздольная жизнь в этом? А умеет он что-то через свои занятия — это безразлично для нас. Хотя реально-то, конечно, сейчас, в силу культурного уровня подавляющей части нашего населения, вы не найдете семилетку, и даже шестилетку, который не пытался что-то читать, что-то писать, что-то считать. Это все такие моменты эмпирических знаний, что не обязательно это все, тем более, что готовить детей к школе путем набивания голов знаниями — это просто нецелесообразно. Пусть он в дошкольном учре-

ждении или в домашних условиях наиграется и потом приходит в школу. Я боялся, что нам будет трудно работать по нашей системе с шестилетками — эта боязнь у меня сохраняется, но все-таки опыт показывает, что шестилетки могут свободно работать по нашим материалам: и по русскому языку, и по математике, изобразительному искусству, и по труду... И специальной какой-то подготовки, на мой взгляд, к нашим классам не нужно. Ну а дальше будем уже смотреть по конкретному стечению обстоятельств.

Вопрос: Что Вы хотели получить в идеале, какую личность на выходе из школы развивающего обучения?

В.В.: Идеал у нас один: на выходе иметь развитую, свободную личность. Другое дело — что называть личностью.

Сейчас по некоторым наблюдениям в мире существует около 80-ти пониманий личности. У меня свое понимание личности. Оно уже изложено в моих статьях, в новой книжке, которая выйдет этой осенью — «Теория развивающего обучения» — там снова это все прокручено. Для меня **личность — это человек со значительным творческим потенциалом**. Но с этой точки зрения почти все люди личности, но не все абсолютно. Потому что в молодости творческий потенциал имеется почти у всех людей, живущих в достаточно цивилизованных условиях. Но с годами, особенно при жестком вхождении в большинство профессий, этот творческий потенциал теряется, и к средним годам, особенно к старости, многие люди, будучи хорошими специалистами, теряют творческий подход к любым делам, даже в семейном обиходе. Это уже не личности.

Кого мы хотим выпускать из школы, согласно нашей системе? Школьников с развитым творческим потенциалом, а это значит — **с развитым воображением**. В основе творчества лежит воображение — это означает, что в пределах школы, средней школы, нельзя ущемлять художественной деятельности учащегося. В нынешней средней школе художественная деятельность просто сведена на нет. Это не соответствует нашему общему подходу. У нас хорошо поставлена художественная деятельность в младших классах в некоторых школах (хотя можно желать лучшего), а вот в подростковом возрасте в средних классах у нас есть такой подход, согласно которому художественная деятельность должна быть на всю катушку представлена в школьной жизни. Потому что хотим мы или не хотим, но согласно

последним психологическим данным, лишь искусство, приобщение человека к миру искусства, дает ему воображение, как базу творческих проявлений во всех сферах жизни. Занятие науками может быть успешным при развитом воображении. А само занятие наукой воображения, как такового, не развивает. И если бы свести все к единой формуле, я бы сказал так: «Для нашей школы — средней школы, в которой мы желаем получить значимую личность, главное состоит в том, чтобы по ее окончании выпускник имел творческий потенциал, хорошее воображение. Это означает, что с 1-го по последний класс необходимо всячески втягивать наших школьников во все виды искусства».

Кстати, есть замечательная теория нашего крупного, величайшего философа Эвальда Васильевича Ильенкова, согласно которой искусство и создано людьми и пестуется человечеством именно потому, что средствами искусства по идее воспитывается и культивируется воображение. А для меня это значит — и основа свободной творческой личности. Этим в предельно сжатой форме, но суть дела выражена.

Вопрос: В чем принципиальное различие между учителем и учеником в теории развивающего обучения?

В.В.: Различий много, я попытаюсь в ответ на ваш вопрос немножко порассуждать, но какой-то конкретной единой формулой не могу ответить (в отличие от ответа на предыдущий вопрос). Давайте придем вместе к этому мнению. Во-первых, учитель, если он профессионал, современный профессионал, должен овладеть и иметь средства осуществления педагогической деятельности. То есть владеть искусством организации учебной деятельности школьника. Я не даром употребил термин «искусством организации». Говоря высоким стилем или по большому счету, учительская профессия сродни профессии любого свободного художника. А любой свободный художник, настоящий свободный художник-профессионал — это человек творческой профессии. И хотя учитель — это массовая профессия, по сути дела, по существу, учительский труд является творческим трудом. Он не поддается никаким правилам или ограничениям своей сути, но вместе с тем, учителя, как и большие художники, наряду с творчеством и хорошие ремесленники. Нужно владеть основами ремесла, чтобы затем становиться большим художником.

Так что в учительском труде тоже есть правила игры. Эти правила игры задаются педагогической деятельностью. Но каких-либо законченных правил учительской игры нет и не может быть, в силу творческого труда учителя, ведь это — искусство. В учительском труде кое-что идет от подготовки учителя в училище, либо в институте, университете (желательно, конечно, в университете) — это дает ему ремесло, владение основами педагогической деятельности. А все остальное учитель набирает в процессе своего творческого труда — работе с детьми и овладевает основами искусства. Кстати, вы знаете наверняка одного ученого и вместе с тем учителя, который в себе сочленил владение педагогической наукой и педагогическим искусством — это Ш. Амонашвили. Он не только хороший ученый, психолог и педагог, но и блестящий учитель: он стихийно, интуитивно овладел многими тайнами учительского искусства. Так вот, первое отличие учителя от ученика — учитель владеет правилами ремесла педагогической деятельности и какими-то приемами учительского искусства, а суть этого искусства состоит в организации учебной деятельности школьника. Это прежде всего умение ставить учебную задачу. Среди учительского искусства должна быть и готовность принять любой ответ от школьника, причем подлинный учитель, владеющий тайнами своего искусства, ждет таких ответов, которые ему и не снились. Он их может получить только от своих пацанят или уже великорослых остолопов, но которые благодаря этому учителю втягиваются в особенности учебной деятельности — это очень тонкие возможности искусства. Короче говоря, учитель, в отличие от ученика, должен быть готов к ответам этих учеников, которые ему невдомек. В отличие от этого, большинство учащихся до самых последних классов считает, что их устами глаголет истина. Вот этого у учителя не должно быть, и у многих учителей этого нет. В каком-то смысле правильно говорят, что учитель развивается в своей профессии вместе с учениками.

Фундаментальное отличие учителя от ученика состоит и в следующем: ученики под руководством учителя, с помощью его организаторских способностей, дискуссия в учебной деятельности, находят какие-то общие принципы решения учебных задач. Но все-таки культурную форму этим всеобщим знаниям дает учитель. И учительское искусство состоит в том, чтобы дискуссия в классе, в группах не превратилась в анархию. Именно учитель — носитель культурной нормы, тех знаний, которые он стремится передать учащимся в учеб-

ной деятельности. Ученик не может быть носителем этой нормы, потому что он другую позицию занимает. Ученик интуитивно знает, как участвовать в учебной деятельности вместе со сверстниками, а учитель знает или чувствует, как организовать учебную деятельность, продуктивную учебную деятельность. Это, как говорят в Одессе, одна большая и две маленькие разницы. Вот таким образом я бы набросал некоторое различие между учителем и учениками.

И вместе с тем, у них есть нечто общее. Первое — подлинный учитель, талантливый учитель открыт ко всему новому, как и его питомцы. Второе — как и его ученики, учитель участвует в едином учебно-воспитательном процессе. Учитель, как и ученик, должен стремиться к тому, чтобы реальное обучение было переплетением учебной деятельности самих учащихся и педагогической деятельности учителя. Здесь тоже они в чем-то равны. Еще одно равенство принципиальной важности: так же как ученик должен любить учителя даже за то, что учитель — мастер с высокой буквы, так и идеальный учитель, большой мастер, должен относиться к ученикам, как к людям с высоким разумом, которые при выходе из школы даже могут перещеголять самого учителя. Это глубокое уважение не в традиционно-моральном смысле, а в нравственном смысле, глубокое уважение противоположной стороны. Это — общее между учениками и учителем. И когда большие проблески этой общности чувствуешь на уроке или в серии уроков (а иногда мне приходится быть счастливецом и наблюдать такие моменты), то приходишь в восторг от единения душ учеников и учителя. Это, конечно, достоинство учителей с большой буквы.

Но заканчиваю все-таки ответ на этот вопрос. Нужно иметь в виду: как только учитель встал у школьного стола перед школьной доской и начинает вести урок или какое-то занятие со школьниками — он мастер, он свободная личность, потому что никто не может предусмотреть, как вести тот или иной материал, как организовать учебную деятельность. Это в руках данного учителя. И в зависимости от того, с какой ноги он встал, какое у него настроение в данный момент и от массы других совершенно случайных обстоятельств зависит его тяжкий учительский, но творчески свободный труд. Но вы знаете, что труд любого композитора, скульптора, художника зависит в принципе от этих же факторов, и вместе с тем это очень тяжкий труд (думать, что у свободного художника легкий труд, это ничего не понимать в художнике, как и в учителе). И поэтому не случайно

говорят (и вовсе не потому, чтобы подсластить горькую пилюлю учительской жизни), что учительский труд — изматывающий. Он изматывающий для учителя не столько физически, сколько нравственно. И это мы теперь хорошо понимаем, когда начинаем более менее скрупулезно изучать особенности учительского труда.

Последние 10 лет у нас в России появились серьезные исследования по учительскому труду. Раньше мы как-то к этому относились спустя рукава, а теперь поняли, что при современном стечении обстоятельств, труд преподавателя ВУЗа по физической и нравственной тяжести гораздо легче, чем учительский труд в младших или средних классах. Почему? Так повелось, что наша профессура и доцентура не имеет подлинной квалификации. Все профессора, а особенно доценты, вещают студентам нечто уже им знакомое, хорошо проверенное, по самошпаргалкам. Особенно в педагогических институтах. Когда спрашиваю некоторых профессоров или доцентов в педагогических институтах: «Вот вы нечто проповедуете, а у вас есть классы, школы, где вы мне можете все это показать, сами встав у доски?» Минимум тех, которые отвечают: «Да, есть классы, школы, пойдемте, я вам завтра покажу сам, проведу урок.» Это все равно, что опытному хирургу сказать: «Вот вы проповедуете студентам новые способы операций, а вы можете завтра продемонстрировать мне, как интересующемуся, при студентах, которые смотрят на вас, особенности операции?» и в ответ услышать: «Нет». А вот в педагогических институтах преподают профессора и доценты, которые не имеют ну хотя бы недельной педагогической клиники. Но это свидетельствует о том, что они уже давно потеряли творческое отношение к своему профессиональному делу. Учитель не может потерять такого отношения, потому что с каждым новым классом он вынужден, извините за такую грубость, снова потеть. Класс на класс не похож. Это, конечно, говорит о том, что учитель обладает основами творческого труда, а учащийся втягивается в творческую учебную деятельность, а это большое различие.

Вопрос: Где можно прочитать или послушать вас об организации дискуссии на уроке?

В.В.: У меня пока ничего насчет организации дискуссии нет, но есть, может быть, достаточно хорошо известная и вам книга, где подступы к этому обсуждению уже намечены — это книга Галины

Анатольевны Цукерман «Виды общения в обучении». Это уникальная книга, единственная в своем роде, в мировой научной литературе. В ней Галина Анатольевна описала особенности дискуссий в группе и в классе при освоении разных учебных предметов. К сожалению, это очень слабое место во всей теории учебной деятельности. В моей новой книжке есть несколько научных оснований в подходах к организации дискуссий. Это труднейший вопрос, много здесь уже наработано, зафиксировано, нужно дальше собирать материал, готовить его к публикации.

Недавно у вас в Риге вышла книга «Инновации мировой педагогики». Михаил Кларин у нас в России лучший специалист по зарубежной педагогике, и он описывает результаты зарубежных исследований, по преимуществу американско-канадских, в которых описаны и способы организации дискуссий, и их преимущество по сравнению с монологическим обучением и так далее и тому подобное. Это самая злободневная проблема — как организовать дискуссии? Я вам указал и на книгу Цукерман, и на книгу Кларина, а другого нет. Правда, есть дореволюционная книжка, она в Москве имеется только в ленинской библиотеке. Книжку я сам с большим трудом нашел, конечно, тоже через литературные данные — «Организация дискуссий в средневековых университетах». Просмотрел и ахнул — какие богатства таились уже в русской педагогике! Наверняка, за рубежом их не меньше.

У нас есть общий друг и приятель с Брониславом Зельцерманом — это профессор Амстердамского университета Жак Карпей. Он прекрасно знает западную литературу, и сейчас по моей просьбе описывает по западной литературе все, что связано с дискуссией. Кстати, Жак Карпей с соавтором написал статью, опубликовал в «Вопросах психологии» (номер 4, 93-ий год). Эта статья называется «Обучающая дискуссия и дидактическая модель» или «Дискуссионное обучение и дидактическая модель». Там несколько теоретически неожиданных для россиян положений. Мы ждем от него хороших сведений об организации дискуссий по западным материалам.

Вопрос: Как учителю на уроке определить для себя, осуществляет он учебную деятельность или нет?

В.В.: Разрешите, я отвечу на этот вопрос немного позже. Потому что лекцию на этот счет я бы вам с удовольствием прочитал, а

вот кратко, лапидарно ответить на этот очень трудный и вместе с тем очень легкий вопрос я с ходу не берусь.

Вопрос: Как Вы представляете мышление? Какие факты свидетельствуют о том, что мышление у детей развивается, а какие — что не развивается?

В.В.: Что для меня мышление? Я начну с некоторой тавтологии. Для меня мышление, человеческое мышление — это особая психическая способность, связанная с возможностью человека решать мыслительные задачи. И вместе с тем это не тавтология. Ибо кроме мыслительных задач, есть еще задачи на восприятие, запоминание, внимание.

Есть задачи на необходимость проявления чувств, некоторые жизненные ситуации вызывают у вас всплеск эмоций. Но обязательно та или иная психическая функция или способность решает ту или иную задачу — здесь мыслительную задачу. Своеобразие мыслительной задачи состоит в том, что человек должен лишь найти средство решения этой задачи. Любая мыслительная задача двухходовая (имея в виду цель задачи, человек отходит от ее решения, находит средства, и лишь тогда приступает к решению). Это своеобразие мыслительных задач раскрыл на обезьянах замечательный немецкий психолог Келер. Может быть, вам по институту известны — знаменитые Келерские задачи на обезьянах, когда Келер вешал в клетку фрукты, а в поле зрения обезьяны клал палки и ящики. Обезьяна стремилась достать фрукты, прыгала и ничего не получалось. Тогда эта обезьяна начинала грузить ящики — но опять не достает, потом, отчаявшись (я говорю человеческим языком), обезьяна уходила в угол клетки и, как человек, клала морду на лапу, смотрела вокруг, потом подходила к палке (не достает!). Тогда ставила ящики и уже на ящике с палкой доставала фрукты. Великие эти опыты Келера позволили психологам четко сформулировать своеобразие мыслительной задачи. Это такая задача, которая имеет два хода — вначале найти средство решения задачи (это особая проблема), и после решения этой проблемы вы можете решить мыслительную задачу. Мышление человека в этом одинаково с мышлением животных — это все, что требует двух ходов. Но есть знаменитый хрестоматийный пример, который из собственной экспериментальной практики нам рассказал замечательный психолог, ученик Выготского,

Александр Владимирович Запорожец.

Келерский опыт ставили с детьми. Ребенку вешали конфеты, он прыгал, прыгал, тогда его спрашивали: «Миша, ну чего ты прыгаешь? Ты подумай!» А он говорит: «Чего думать, доставать же нужно!» Вот в данном случае отвечающий ребенок не ставил перед собой мыслительной задачи. Доставать нужно, а вы меня думать заставляете. Мышление начинается тогда, когда человек отказывается от прямого достижения цели, он ищет средства достижения цели — это мыслительная задача. Человеческое мышление, в отличие от животного, в основном связано с возможностью использования речи, словесных средств. Но это не главное в мышлении. На мой взгляд, на нынешний день для педагога важно расчленение мышления на рассудочно-эмпирическое и разумно-теоретическое. Это расчленение мышления было проведено еще в античности. Философы всех времен и народов четко расчленяли у человека два типа мышления — рассудок и разум. Но особенно четко в логически точно выверенном плане два типа мышления установили Кант и Гегель. Рассудок — это возможность человека классифицировать и группировать все окружающие предметы и на основе решения классификационно группирующих задач создавать правила, сообразные правилам действия. Причем, Энгельс был тоже хорошим гегелианцем, ученым и философом. Он прямо писал, что в рассудке человек есть животное. Животные тоже могут решать рассудочные задачи (например, келерские). Но есть другой тип мышления, который животным не доступен — это разум.

Разумное мышление направлено на выявление в группе предметов некоторых систем (как эта группа предметов взаимосвязана) и на то, чтобы в этой системе найти главное, основополагающее, начиная с чего можно развязать всю эту систему предметов. Разумное мышление и с точки зрения Гегеля, и с точки зрения других философов — это не группировка, не классификация объектов, а поиск в объектах некоторой системности, а внутри этой системности — главного и второстепенного... Например, человек хитрый — это человек, обладающий началами разумного мышления, но эти начала он проявляет только при решении наглядно-действенных и наглядно-образных задач. Есть достаточно разумности на уровне хитрости. А вот такие разумные задачи, которые требуют развернутых рассуждений (когда человек, начиная рассуждения, не знает, чем он кончит) хитрецу уже «не по зубам». Хитрец на глазок, увидев ситуацию, сразу

скажет вам выход. Это разумный выход, но на уровне наглядных действий, наглядно-образной ситуации. Хотя хитрецы тоже нам нужны, потому что они началом разумного мышления обладают.

У нас есть достаточно много методик, оригинальных методик, позволяющих демонстрировать развитие теоретического разумного мышления, но, к сожалению, все эти методики исследовательского характера, они предназначены для психологов-исследователей. И наша проблема сейчас, которую нужно решать сравнительно быстро — эти научные методики психодиагностического характера превратить в портативные. Следующий вопрос: а можно ли портативные эти методики давать учителю и какой уровень подготовки учителя в области развивающего обучения должен быть, чтобы он затем этими методиками пользовался? Но первое мое кардинальное условие: учитель не должен диагностировать своих учеников. Диагностика должна проводиться со стороны. В школьных условиях, либо другим учителем, либо завучем. Теперь во многих школах появляются школьные психологи. Для этих школьных психологов, условно говоря, либо для завуча мы подготавливаем набор психодиагностических методик по первому, второму и третьему классу. Более старшие классы для нас самих проблема, кроме математики. Как учителю определять, развивается ли мышление теоретического порядка (для чего и предназначается учебная деятельность)?

Мышление теоретического уровня развивается у школьника при решении им учебных задач. Все-таки как выявить, есть развитие у Пети и Кати, или почему этого нет у Наташи? Дело вот в чем: самый главный показатель разумно-теоретического мышления — это способности ребенка проводить рассмотрение оснований своих предметно-умственных действий. **Рассмотрение оснований своих действий — это рефлексия.** Вот когда ребенок, сделав неверное решение, вдруг останавливается и рассуждает (и желательно вслух по просьбе учителя), почему у него получается неверно, это уже начало рефлексии. Или когда учитель замечает, что даже в случае правильного решения задач (это самый лучший ход) школьник ищет другой способ решения этой задачи, хотя найденный способ справедлив. Чтобы искать другой способ решения задачи, обязательно нужно микрорефлексией обладать. И вот, прослеживая сложности рефлексии у школьника, вы можете от класса к классу видеть, как развивается мышление учащегося.

Второе — как дети планируют свои действия. Это, кстати,

обнаруживается уже в рефлексии. Какой сложности задачи они могут решать? Одни школьники могут усмотреть свои действия через два, три шага, некоторые через десять шагов. Здесь лучше всего выявить (если школьники умеют играть в шахматы), на сколько шагов вперед они просматривают ситуацию противника. Кстати, планирование также связано с рефлексией. **Еще есть действие мыслительного анализа:** что главное, что не главное. А дальше, в зависимости от учебных предметов, можно рассуждать, как выявить развитие мышления. Это прежде всего уровень развитости рефлексии, планирования и анализа.

Вопрос: Что вы понимаете под воспитанием?

В.В.: Я сегодня ничего не говорил о развивающем обучении, я попытался с вами рассуждать, что такое учебная деятельность и учебная задача. В рассмотрении существа учебной деятельности самое трудное понять, что такое преобразование. Кстати, нет ни одного серьезного исследования, посвященного тому, что такое преобразование. Как психолог могу сказать, что нет также никаких серьезных исследований, касающихся определения поиска и тем более — учебной деятельности. Вот я о чем сегодня рассуждал. Другое дело, что для меня учебная деятельность лежит в основе развивающего обучения. До развивающего обучения мы с вами сегодня еще не дошли. Но если вопрос поставлен, кратко отвечу. Учебно-воспитательный процесс един. Если вы кого-то воспитываете, то значит, в этом воспитании вы чему-то и обучаете. Если вы обучаете, то значит, вы в чем-то и воспитываете. Отдельные возрастные периоды обладают соответствующими ведущими деятельностями — вы, наверное, знаете об этом. Вот для дошколят ведущей деятельностью является игра. Но если к игре подстраивается художественная деятельность в дошкольном возрасте, то у ребенка развивается воображение. Основным психологическим образованием в дошкольном возрасте (я сегодня говорил) является воображение. Но дошкольник очень многому учится и в жизни, и просматривая книжки, и мультики по телевизору, учится от родителей. Но преимущественно в дошкольном возрасте ребенок воспитывается, потому что в игре и в художественной деятельности ребенка можно воспитать. Обучение отодвигается на задний план.

В младшем школьном возрасте на первый план выступает уче-

ние. Почему? Потому что младшему школьнику (не в школе 20-летней давности, а в современной школе) важно овладеть основами учебной деятельности и основами теоретического сознания, мышления прежде всего. Учитель должен стремиться, чтобы к концу младшего школьного возраста у своих учащихся сформировать, **развить рефлексию**. Здесь на первый план **выступает учение**.

В подростковом возрасте другая ведущая деятельность. Она носит по преимуществу воспитывающий характер. Потому что, если вы помните знаменитую комедию Фонвизина «Недоросль», недорослю (то есть подростку) не хочется учиться, а хочется жениться. А теперь подростки у нас (и вообще в мире), не стремятся ни к какому учению. У них внутренняя потребность к общению. И главная задача школьного образования в подростковом возрасте — организовать самые разнообразные виды общения подростков. А в общении подростки воспитываются. В каких видах деятельности? Это совокупность разных деятельностей. Но всю эту целостную совокупную деятельность я называю общественно значимой. Сюда входит деятельность художественная, спортивная, общественно-организационная (это скауты, и все, что связано с общественными организациями) и учебная. В подростковом возрасте учебная деятельность является лишь одним из видов деятельности, входящих в общественно значимую. И современная подростковая школа будет очень хромать в развитии подростков, если, как и сейчас, будет трубить — учись, учись, учись. Подростки хотят заниматься всем многообразием культурной деятельности: спорт, художественная, трудовая деятельность, особенно художественная трудовая деятельность и учение в частности. Но почему именно младшая школа должна ставить акцент на учебную деятельность? Так как подросток имеет другую ведущую деятельность, а усваивать знания по разным не нужным ему предметам он все-таки вынужден, то он должен к началу подростковой школы владеть учебной деятельностью, чтобы за минимум времени овладевать этими учебными предметами.

Но это не главное. Общение в разных коллективах, в разных видах деятельности (учебной — учебный коллектив, спортивной — спортивный коллектив, художественной — художественный коллектив) воспитывает у подростков **практическое сознание и практическое мышление**.

Что такое практическое сознание и практическое мышление? Это все то, что в старой философии называлось нравственным, мораль-

ным сознанием. Моралью обладает тот человек, который свое индивидуальное действие, даже эгоистическое действие всегда производит с учетом возможностей, интересов и потребностей окружающих людей.

Мораль — это действие с учетом интересов и возможностей других людей. Так вот, практическое сознание людей воспитывается в разнообразных видах общения. Вот это — подростковый возраст, где на первый план выдвигается через общественно значимую деятельность воспитание, и прежде всего общения, а в этих общениях, особенно мальчиков и девочек, развивается практическое сознание.

Кстати, многие взрослые, не пройдя настоящей подростковой школы, имеют главный дефицит в своей жизни — неумение общаться. Общение тоже искусство. Поэтому развивающее образование связывает воедино развивающее обучение и развивающее воспитание. Развивающее воспитание в пределах школы — это подростковая школа. У старшеклассников уже несколько другие жизненные вопросы.

Вопрос: Оценка в начальной школе. Насколько она нужна с вашей точки зрения?

В.В.: Дело в том, что мы тоже оценок в баллах не ставим. И в общем не потому, чтобы не травмировать. Все это разглагольствования — травмировать, не травмировать... Я не понимаю, что значит травмировать или не травмировать. Если ребенок заслуживает, травмируйте. Мы исходим из другого: в учебной деятельности бессмысленно ставить отметки. Если ученик дискусирует и вместе с другими приходит к какому-то правильному выводу, то отметка никакого значения не имеет. Мы уже давно и даже в средних классах, где возможно, не ставим отметок. В этом согласны с подходом Шалвы Амонашвили, а вот развернутая, качественная оценка того, что делает ребенок, крайне желательна. Но в баллах ее не оформишь. А дальше как оценивать и что такое действие оценки — это труднейший вопрос. А если ребенок ленится? Или, например, откровенно (по своим нравственным качествам) игнорирует мнение сверстника, а порой презрительно относится к этому мнению — ему всыпать в моральных поучениях, пусть он травмированный идет, плача из школы и потом напереживает, извинится перед учителем или перед кем грешен.

Нравственные травмы — это одно из средств воспитания.

Вопрос: Если параллельно с нашей системой будет какая-то художественная школа или специализированный класс — это мешает?

В.В.: Нет, только не мешает.

Вопрос: Как вы относитесь к обучению детей в специализированных школах (музыкальных, художественных), одновременно с обучением по системе развивающего обучения?

В.В.: Очень желательно. У нас, в московских школах, есть изобразительное искусство по нашей системе. Удивительные итоги дает по развитию воображения детей. Музыка особенно развивает воображение. В другой моей московской экспериментальной школе очень хорошо поставлено музыкальное воспитание, мы видим огромный учебно-воспитательный эффект. Но беда вся в том, что в специализированных школах тоже работают чаще всего трафаретно. Дети очень много времени тратят и, как показывает опыт, родители много времени и денег тратят на специализированные школы.

Вопрос: Как вы думаете, может ли успешно работать учитель, который только начал овладевать системой РО?

В.В.: Если он начал овладевать всерьез, пусть начнет и работать.

По мере овладения нашей системой будет лучше работать, но только чтобы он не считал, что прослушав что-то в полгода один раз, можно стать большим докой. А что делать? С чего-то нужно начинать.

Вопрос: Можно ли в развивающем обучении выделить типы уроков, если можно, то какие?

В.В.: Это большой вопрос. Да, можно выделять уроки, я особую типологию уроков по РО имею. Есть уроки или система уроков по введению детей в учебную задачу. Есть несколько уроков, необходимых для решения учебной задачи. Ведь учебная задача решается, мы точно знаем, путем семи учебных действий. Значит, есть в типологии уроков, какое из этих семи действий проходится на этом уроке.

Вот, например, особенно четко выделяются те уроки, на которых дети овладевают моделированием при решении учебных задач. В последние годы мы ищем и находим возможности выделять уроки, на которых дети овладевают действием контроля. Это самые различные действия, поэтому уроки даже внешне отличаются друг от друга. И поэтому уроки в системе учебной деятельности развивающего обучения самые разноликие. Но к большому сожалению все, что связано с типологией учебных уроков, — это дидактика. Увы, дидактика в учебной деятельности разработана очень плохо.

Вопрос: Урок физкультуры с точки зрения РО?

В.В.: У нас уже есть уроки для первого класса по физкультуре, которые организованы с точки зрения учебной деятельности. Ничего особого здесь по физкультуре нет, кроме самого учебного материала. Мы начинаем, правда, физкультуру необычно, исходя из собственных соображений. Первый класс — введение детей в координацию движений. И учебная задача, система учебных задач построена на воспитании у детей координации движений. Но, к сожалению, эти данные все изложены в кандидатской диссертации, автор которой неожиданно уехал работать в Красноярск. Есть еще одна диссертация, посвященная постановке учебной задачи по физкультуре. Эта диссертация написана лет 15 назад, но материал сам по себе не устарел.

Вопрос: А урок латышского языка?

В.В.: А, значит об иностранном. Кандидатская диссертация написана в Москве по введению детей-третьеклассников в английский язык через систему учебных задач.

Другой специалист по английскому языку, дидакт и методист, заканчивает сейчас диссертацию по введению в английский язык у нас в системе с первого класса. Она собирается подавать кандидатскую диссертацию на эту очень злободневную тему — введение в английский язык в форме учебной деятельности.

Вопрос: Что делать учителю, если учебная задача в курсе математики 5-го или 10-го класса не сформулирована, а работать надо?

В.В.: Нужно формулировать. Беда нашей системы и нашей ассоциации: у нас нет достойного перехода в средний класс. С диагностикой у нас лучше, потому что кое-что здесь сделано.

А вот по математике, по языкам (по английскому и русскому), по физике, по химии для средних классов ничего нет. И поэтому у меня надежда на умных учителей, которые овладеют основами учебной деятельности и как творческие методисты будут создавать учебные задачи, строить оригинальные, не похожие на традиционные учебные курсы. У нас другого выхода нет, нам нужны специалисты. Никто из традиционных методистов не желает заниматься у нас в системе. С одной стороны, это огорчает, а с другой стороны радует. Это свидетельствует о том, что мы «завернули» так, что традиционные методисты не знают, с какого бока к этому подойти. И поэтому мне приятнее и лучше работать с учителями и методистами не в научно-исследовательских учреждениях, а в школах. Они нас понимают лучше, чем ученые.

Вопрос: Как поступить учителю, если ученик говорит явную ерунду, а другие дети этого не замечают?

В.В.: Если вы это замечаете, то должны сделать вид, что он говорит изумительно умные вещи. И вместе с тем, рядом наводящих вопросов с улыбочкой посадить его на мель. Порассуждайте с ним. Кстати, иногда ученики заводят такие речи, которые невдомек учителю. Они, может быть, только словесно неправильно оформляют. Но за этим часто «скрываются» такие умственные действия, которые ближе к сути дела, чем кажется учителю. Вопрос, который вы обсуждаете, может быть сложный, к нему можно подойти с разных сторон. И так как сторон этих много, то дети порой видят такие стороны, которые вам невдомек.

Я вам скажу следующее. Ерунду говорит либо ребенок, желающий отделаться, либо просто глупый. Глупых детей абсолютно не бывает. Если он хочет отделаться, это вы сразу видите. Поэтому порассуждайте с ним. Или позвольте этому ученику, если он повторяет свою ерунду, сцепиться с другими учащимися. Пусть они порассуждают. Я на уроках видел в основном умных учащихся, и всякая (что нам кажется на первый взгляд) ерунда при «раскручивании» оказывается большим делом. Дайте эту ерунду в качестве домашнего задания, и это домашнее задание поставьте перед автором.

И главное — не выяснить, ерунда это или нет, а выяснить, какие основания этой ерунды. Рефлексию нужно проводить. А к сожалению, проведение рефлексии очень трудно для самого учителя. Ведь мы стремимся как можно быстрее пройти урок, пройти учебную задачу. Куда спешить? План есть, учебный план, программа. Вы знаете, что учебная деятельность требует основательного вхождения в понятие. Здесь я противник одного из принципов дидактической системы Занкова. У него — учить как можно быстрее — один из принципов. Это не правильно: тише едешь — дальше будешь. Разворачивание с чайком, с бреднями, с ерундой. Возвращение к основаниям этой ерунды. Побольше рефлексии, побольше анализа. Это кажется, что вы время теряете. С точки зрения учителя развивающего обучения это — не потеря времени, а копание вглубь, что потом сторицей воздастся. Например, какие-то вопросы вы сможете «прошмыгивать», потому что уже разобрались в этом. Здесь другая тактика и распределение времени.

Вопрос: Какие, по вашему мнению, есть недостатки в системе РО?

В.В.: Во-первых, не все учебные задачи являются подлинными учебными задачами (часть задач, на мой взгляд, остаются мнимыми). Внешне они похожи на учебные задачи, вроде как по величине. Далее. Нами не разработана на основе исследовательских методик, которые у нас в принципе есть, система портативных методик, которые можно было бы дать простому школьному психологу или завучу по выявлению развивающего эффекта в нашей работе. И главное, на чем мы сейчас спотыкаемся, это создание учебников по различным предметам за пределами начальных классов.

Б.А.: На ваш взгляд, какие перспективы?

В.В.: В теоретическом плане. Нужно по существу разобраться, что такое преобразование вообще в деятельности и что такое преобразование учебного материала. **Как** при преобразовании и при преобразовании **какого** учебного материала школьники в дискуссии могут выйти на всеобщее основание решения целого класса практических задач? Это в теоретическом плане. Это значит, нам нужно создавать особую теорию учебной задачи.

Я не упоминал сегодня о необходимости формирования потребности в учебной деятельности. Это особый трудный разговор. И мне кажется, что перспективу наша система будет иметь только тогда, когда мы разберемся и дадим учителям конкретные рекомендации, как воспитывать у детей потребность в учебной деятельности. Потребность, кстати, можно только воспитать. Это тоже наша перспектива. А дальше я повторю то, что уже говорил. Диагностика, диагностика и диагностика. И, конечно, с помощью учительства из разных регионов (и наших, и зарубежных) разрабатывать учебные предметы для средней школы.

Вот это наша перспектива. Это большие перспективы. Что такое потребность? Что такое учебная задача? Как создавать (даже на основе того, что мы знаем об учебной деятельности) учебные предметы для средней школы? И если мы здесь подвинемся, то тогда все, что связано с развивающим обучением и воспитанием, двинется вперед. (выделено составителями)

СОДЕРЖАНИЕ

ДАВЫДОВ В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности (доклад на методологическом семинаре Московского психологического общества 22 декабря 1997 года)	5
ДАВЫДОВ В.В. Современное состояние научной школы Л.С. Выготского (выступление на II Эльконинских чтениях 2-3 марта 1998 года) ..	19
Международная конференция «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование» (сокращенная стенограмма выступления академика В.В. Давыдова)	30
Вступительное слово В.В. Давыдова на Первом методологическом семинаре Московского психологического общества 24 ноября 1997 года	36
Выступление В.В. Давыдова по докладу Розина В.М. на методологическом семинаре Московского психологического общества 2 марта 1998 года	39
Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной (интервью с В.В. Давыдовым)	42
ДАВЫДОВ В.В. Учебная деятельность и развивающее обучение. Выступление перед членами Латвийской ассоциации развивающего обучения 26 августа 1996 года	49
Пресс-конференция В.В. Давыдова 26 августа 1996 года	69