

**APPLYING CHT AND ACTIVITY APPROACH  
FOR FACING CONTEMPORARY CHALLENGES**

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: ОТВЕТЫ  
НА СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ**

## **Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей**

**О.И. Глазунова**

Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса  
(АНО «Институт опережающих исследований»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

**Ю.В. Громько**

Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса  
(АНО «Институт опережающих исследований»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

В статье представлены результаты теоретического анализа в традиции деятельностного подхода и экспериментального мониторингового исследования развиваемых в образовании способностей. Теоретические выводы авторов состоят в том, что способность определяется индивидуальным присвоением культурного способа действия в совместной деятельности при решении учебной задачи. Сама же способность не тождественна выявляемому и реконструируемому способу действия, на который она опирается. Осваиваемые и формируемые в системе образования способности являются одним из ведущих механизмов, «протагонистами» развития человеческой субъективности. В статье представлены результаты проведенной мониторинговой диагностики способности понимания у школьников разных возрастных групп. Диагностика способности понимания рассматривается на основе освоения учащимися шести различных способов и техник понимания. Авторы утверждают, что комплексная деятельностная диагностика развития понимания наряду с диагностикой других способностей (рефлексии, теоретического мышления, взаимопонимания, целеполагания, самоопределения и др.) позволяет оценивать качество национального образования.

**Ключевые слова:** способность, деятельностный подход, способ действия, мыслительный акт, совместная деятельность, мыследеятельность, понимание, мониторинговая диагностика.

**Для цитаты:** Глазунова О.И., Громько Ю.В. Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170309>

### **1. Что и как оценивается в образовании**

Вопрос оценки образовательной успешности и эффективности методов обучения связан с диагностикой достигнутых учащимися результатов на основе разработанных показателей. Разрабатываемые показатели, как правило,

опираются на оценку выполнения контрольных заданий учащимся или ответов на контрольные вопросы. В первом случае — это правильные или неправильные ответы на предъявляемый тест, решаемую задачу, выполняемое задание, заданный вопрос. Во втором случае — это интерпретация ошибок при выполнении заданий на основе анализа ко-

торых делается вывод о прочности усваиваемого материала, о глубине их освоения и системности. В третьем случае, это реконструкция способа действия учащегося при решении задачи, постановке проблемы, выполнении задания.

Три возможных подхода к диагностике результатов обучения основываются на разных представлениях о том, что формируется и развивается в результате обучения. В первом случае — это конкретный навык или отрабатываемое умение безошибочно отвечать на задаваемый вопрос, выполнять операцию или применять правило в данных конкретных условиях задачи. Во втором случае — это оцениваемая компетентность учащегося, о наличии и уровне развития которой договариваются оценивающие ее педагоги. В третьем случае — это формируемая и развиваемая интеллектуальная способность.

В первом случае язык описания осваиваемых единиц содержания образования совпадает с языком описания того, что освоил учащийся и что у него сформировано. В данном случае исходят из того, что учащийся осваивает именно то, что ему объяснил и показал учитель — освоил операцию деления, правило умножения дробей или формулировку закона Ома. Во втором случае оценка основана на взаимном признании того, что учащийся освоил определенное коммуникативное универсальное учебное действие — например, умение вступать в диалог и вести его, учитывая особенности общения с различными группами людей. В третьем случае предметом оценки является способ действия учащегося, например, углубление понимания некоторой смысловой версии за счет понимания версий «других» в условиях взаимодействия и коллективной коммуникации, благодаря чему оценивается уровень развития индивидуальной способности понимания.

Принципиальный момент оценки результата обучения заключается в том, что в последнем случае используется не один, а сразу три различных способа описания результата:

1) описание того, что осваивается в виде предметного материала;

2) описание единиц содержания образования, представленных через определенный способ действия;

3) описание того, что формируется у самих учащихся в качестве психологических новообразований.

Очевидно, что способы описания результатов обучения не совпадают, хотя и должны быть интегрированы друг с другом. Так, единицы содержания образования осваиваются учащимися в виде способов действия (постановка задачи, действие моделирования, схематизация понятого и т. д.). При этом исходят из того, что у них формируются интеллектуальные способности понимания, рефлексивного мышления, целеполагания и т. д.

Обобщенность осваиваемых способов действий является основным показателем развития способностей. А метапредметный результат обучения — это формируемые интеллектуальные способности, основанные на определенных общих (всеобщих) способах деятельности. Необходимость различать и одновременно связывать при оценке результата три способа описания результатов обучения (язык предметного учебного материала, язык способов действия и язык способностей) характеризует принципиально новый подход по построению системы диагностики образовательных результатов.

Взгляд на результат обучения как освоение учащимися обобщенных способов действия глубоко проработан В.В. Давыдовым [16]. Согласно В.В. Давыдову, педагог должен так организовать учебный материал в ситуации поиска решения учебной задачи, чтобы, работая с ним, учащийся открывал для себя новый способ действия и соответствующую ему систему понятий. Для этого ученик

должен выполнить особые учебные действия — моделирование, схематизацию, формулирование исследовательской гипотезы, выдвижение проектного замысла и др.

С нашей точки зрения, метапредметный результат связан как с освоением обобщенного способа действия, так и с развитием соответствующих способностей и не может быть сведен только к универсальным учебным действиям. Это невозможно хотя бы потому, что само действие надо рефлексивно выделить и изучить его особенности. А для этого у учащихся надо сформировать способность рефлексивного мышления, которое по своей структуре сложнее всех универсальных умений и развитие которого зависит от возраста детей. Таким образом, перед нами своеобразный парадокс: для того, чтобы рассматривать учебные умения как достигнутый метапредметный результат, у учащегося надо сформировать общую способность, которая по своему содержанию сложнее этих умений.

Неправомерно превращать универсальные учебные действия и способности в фиксированный набор учебных единиц, осваиваемых учащимися. Включая ребенка в решение специфических учебных проблем и задач, нельзя закрывать для него возможность освоить принципиально новый способ действия, прослеживая условия происхождения знания, или инициировать условия для появления новых способностей. Способ действия не дан до его осуществления, а способность опосредована процессом поиска учащимся общего способа решения задач. Поэтому сформировать способности без построения зоны пробующего преобразующего действия невозможно. В многочисленных работах Л.В. Берцфаи [4], В.В. Рубцова [20; 21; 23; 24], Н.Г. Алексеева [2; 3] показано, что освоение общего способа решения задачи:

1) опирается на поисково-опробующие действия, вскрывающие смысл учебного задания и принцип осуществления действия в ситуации учебного задания;

2) неразрывно связано с самой формой организации совместного действия самих учащихся, учащихся и педагога, которая является исходной и предопределяет индивидуальные действия участников ситуации;

3) обеспечивается рефлексией формы организации и осуществления коллективного действия;

4) требует построения замысла коллективного действия и анализа условий его реализации.

## 2. Способ действия как исходная единица способности

Преобразующее действие осуществляется во всех сферах активности человека. Можно рассматривать действие в идеальной действительности мышления с неопределенным набором идеальных операций (В.В. Давыдов, В.П. Андронов [15]), изучать действие в коммуникативно-диалогических процессах (В.В. Рубцов [23; 24], Р.Я. Гузман [18], А.А. Марголис [20], Э.С. Аكوпова, О.И. Глазунова, Ю.В. Громько [1]), наконец, рассматривать особенности построения действия в ситуации неопределенности и неструктурированности коллективных взаимодействий (О.И. Глазунова, Ю.В. Громько [9]).

В известной работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский подчеркивал, что «... мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни» [5, с. 89]. Вслед за Л.С. Выготским правомерно утверждать, что мышление, коммуникация и действие имеют разное происхождение. В.В. Давыдов [14] выделил структуру мыслительного акта. Г.П. Щедровицкий [31] и В.Я. Дубровский [18] описали структуру акта действия. Джон Лэнгшо Остин [19] и Джон

Роджерс Серль [26] выделили коммуникативный акт как особую действительность построения действий.

Способности, проявляются соответственно в трех различных актах (мыслительном, коммуникативном, акте действия) и имеют разные формы реализации. Причем акторное действие включается и в мышление, и в коммуникацию. Такие способности, как рефлексивное мышление, понимание, воображение, целеполагание, моделирование, схематизация, формирование замысла проектного действия, выдвижение исследовательской гипотезы, определяются контекстом решения задачи или проблемы, в котором они реализуются. Это означает, что способность реализуется в той форме, которая задается условиями поиска общего способа действия, определяющего описание некоторого класса задач. Иначе говоря, способности организованы по-разному в зависимости от того, в какой форме способ действия с содержанием предмета задачи реализуется в мышлении, коммуникации и собственно в ситуации действия.

Анализ работ в области теории деятельности человека и его учебной деятельности позволяет рассматривать способность как предметно-смысловую динамическую целостность состояний сознания, обеспечивающих системность поиска способа действия [1; 9]. Эта динамическая целостность состояний сознания организует способ действия и характеризуется особыми динамическими переходами («бросками»). Именно такие переходы связывают три описанных выше акта: мыслительный акт, коммуникативный акт и акт действия. Переходы развертываются в диапазоне от схватывания идеального принципа в мышлении к выявлению «живого» отличия в коммуникации собственного субъективного видения этого принципа и видения возможного действия другого участника ситуации, а затем к реализации (воплощению) принципа в конкретной ситуации коллективно-организованного действия. Идеальное, индивидуально-субъективное, коллективно-субъективное и совместно-объективное становятся постоянными точками соотнесения и пространством опосредования в структуре «живой» способности (рис. 1). Нижняя строка, объединяющая зоны 1 и 2, условно обозначает сферу субъективного. Верхняя строка, объединяющая зоны 3 и 4, обозначает сферу объективного.

Левый столбец, объединяющий зоны 2 и 3, — это сфера коллективного, совместного. Правый столбец, объединяющий зоны 1 и 4, — это сфера индивидуального.

В целом ряде работ [33; 34] ситуация группового решения учебной задачи рассматривается как соединение результатов индивидуальных действий. Поэтому освоение содержания (объекта или ситуации) описывается схематично (тонкие стрелки) в виде процесса, который начинается в зоне 1; далее, на основе соорганизации индивидуальных действий в совместное действие, переходит в зону 2; затем — в зону 3, где объективируется и знаково закрепляется общий способ коллективной работы; и наконец, на основе присвоения результатов совместной учебной работы каждым членом учебной группы, переходит в зону 4. Процесс коллективного решения учебной задачи совершенно иначе рассматривается в работах В.В. Рубцова [23], Г.П. Щедровицкого [31], О.И. Глазуновой, Ю.В. Громько [9], и др. В этих работах показано, что совместное действие не складывается из отдельных действий индивидов. Постановка проблемы определяется формой организации совместной деятельности и коллективной исследовательности. Совместная форма организации действия при постановке проблемы между учащимися, между учащимися и педагогом является исходной. Поэтому движение начинается из зоны 2 (толстые стрелки). Затем через когнитивного-аффективный конфликт осуществляются переходы одновременно из зоны 2 в зоны 3 и 1 на основе выделения объективного содержания коллективной задачи и формы индивидуального участия в конфликтном коллективном действии, и из зон 3 и 1 в зону 4, где находится решение, снимающее конфликт. Индивидуализация осваиваемого содержания при подобном подходе является не первичным, а вторичным процессом, связанным с рефлексией формы организации совместного действия и личного участия в нем. Таким образом, мы указываем на другой подход к рассмотрению способности как интегративной единицы деятельностных возможностей человека, связывающей освоение культурных способов действия и индивидуальную форму реализации этих способов в ситуации коллективных взаимодействий [1; 9; 26].

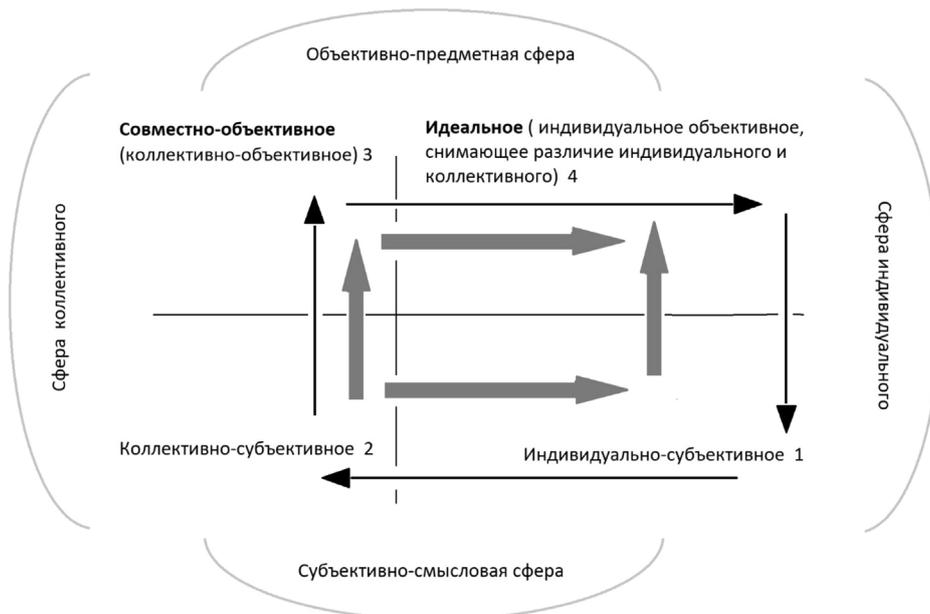


Рис. 1. Способность как система опосредованных переходов трех взаимосвязанных актов: мыслительного акта, коммуникативного акта, акта действия (условное изображение)

Очевидно также, что способность в рассматриваемом подходе по существу отличается от навыков, умений, компетентностей и техник действия. Навык в отличие от способности связан с освоением и автоматизацией в поведении человека внешне представленных и зафиксированных в виде процедур операций и их четко заданной последовательности. Умение строится на основе осуществления гибкого рефлексивного контроля выполнения операций и их последовательности в соответствии с выделяемой спецификой конкретных ситуативных обстоятельств. Компетентности характеризуют внешнюю согласованную (конвенциональную) оценку эффективности выполнения работником своей профессиональной функции без выявления способа действия и средств организации действия. Наконец, интеллектуальная техника является элементом индивидуальной способности, которая характеризует удерживаемую в сознании смысловую связь предметности действия, характеристик ситуации и выделяемых элементов действия в виде операций. В структуре способности, как это следует из нашего рассуждения, происходит интеграция субъективно-смысловой, энергичной и предметно-объективной стороны строящегося действия.

### 3. Способности и состояние сознания

Представляется, что важным условием организации способности в отличие от навыка, умения и компетентности является состояние сознания. Именно состояние сознания обеспечивает динамический («подвижный») характер в реализации способности. Это обусловлено неустранимой субъективной направленностью способности. Способность не может быть сведена к известному набору операций, поскольку важнейшая характеристика способности — это вычленение операций в осуществляемом действии. Вне направленности сознания, выделяющего операции, эти операции не существуют.

Г.П. Щедровицким [30] развернуто обсуждалось положение о том, что сознание — это ничто иное, как специфическое зеркало, отражающее содержание мышления и предмет действия. Новое содержание выражается символами, знаками, схемами в процессах семиозиса (порождения знаков), а сознание лишь отражает сами знаки и то, что созданные знаки определяют. Продолжая эту мысль, можно утверждать, что способность — это своеобразный представитель мира сознания, определяющий сложную оптику отражающего зеркала — его выпуклость или вогнутость, направленность на отражаемый предмет, увеличение при отражении одних деталей и уменьшение других и т. д.

Так рассматриваемая способность отличается от психической функции, поскольку способность, с одной стороны, обусловлена контекстом действия и реализуется в действии, а с другой стороны, определяется механизмами работы сознания. Именно способности, а не психические функции, выходят из зазеркалья сознания на сцену и становятся действующими актерами драмы ограничений, с которыми сталкивается обращающееся действие драмы, по большому счету определяющей ситуацию развития учащегося в условиях его взаимодействия с другими в процессе совместной коллективной деятельности.

Поэтому следует вернуться к известному положению Л.С. Выготского о том, что «... психическая функция появляется на сцене дважды, один раз как интерпсихический процесс между людьми, другой раз как интрапсихическая внутри человека. <...> Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом психологическом, сперва меж-

ду людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [6, с. 145].

Но при этом следует не упускать из вида, что в развитии человеческой субъективности ключевая роль принадлежит осваиваемой способности. Способность экстериоризируется и социализируется, приобретая компетентностные характеристики за счет внешних оценок действий человека, и индивидуализируется, и субъективируется в процессе управления человеком собственным действием. Сознание, с этой точки зрения, создает возможность человеку включаться во взаимодействия с другими людьми и осуществлять регуляцию и субъектное управление самой способностью индивидуально. Продолжая мысль Л.С. Выготского, можно сказать, что способность появляется на сцене дважды: сначала как «завораживающее» и первоначально недоступное действие умелого человека — взрослого или старшего ребенка, а затем — как собственное действие («мое») самого ребенка. Чужое умелое действие наблюдается извне и в то же время примеривается как возможное, т. е. будущее собственное действие. Собственное пробующее действие связано с внутренними переживаниями и регуляцией, но одновременно является предметом коммуникации с другими «умельцами» и пробующими «неумельцами», с попыткой посмотреть на собственное действие с их позиций и их глазами.

Восстановление действительной драмы человеческой субъективности требует выделения всего набора действующих персонажей в виде осваиваемых предметных способностей (писать, читать, складывать, вычитать, умножать, подставлять в формулу числовые значения и т. д.) и мета-предметных способностей (понимать, коммуницировать, осуществлять рефлексивное мышление, решать задачу, схематизировать, формировать замысел действия и пр.). Это обстоятельство интересно раскрывается в исследованиях В.В. Рубцова [23], В.И. Слободчикова [27], Е.Е. Шулешко [29]. Именно в этих работах формирование способности выступает как процесс одновременного с освоением вхождения в детско-взрослую образовательную общность умелых (читать, писать, решать задачи), поскольку упражнение и реализация способности поддерживается в различных формах общности педагога и учащихся, реализующих и осваивающих эту способность (В.В. Рубцов [23; 24], Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, [11], Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов [13], О.И. Глазунова, Ю.В. Громыко [9]).

Субъектное управление способностью строится на основе особых деятельностных техник. Такие техники связаны с приемами самоорганизации, с контролем собственных состояний и его осуществлением, с выделением значимых элементов действия в виде операций, с ускорением или затягиванием темпа реализации действия; сама же способность — это ни техника, ни способ, ни прием, ни операция, ни средство организации действия. Способность — это особый режим осознанной регуляции действия, когда состояние сознания, ориентация в ситуации и предметно-операциональная часть действия интегрированы в систему, удерживающую возможность построения собственным действием и управления ими в условиях строящейся общности и взаимодействий с другими. В этом случае внутренние состояния сознания разворачиваются во внешнем действии, а само действие характеризуется через способ восприятия ситуации и осваиваемый предмет действия.

Подобная слитость и единство состояния сознания и операциональной составляющей действия возвращают нас к пониманию способностей как духовных сил и духовной мощи человека (mental powers). Эти духовные силы проявляются в энергетике сознания: в смысловой энергии устойчивого интереса, в удержании внимания (т. е. направленности сознания), в интенсивности переживания. Эти энергичные

характеристики определяют особенности и ориентационной, и исполнительных частей действия. То, как человек, осваивающий и реализующий способность, видит и понимает ситуацию действия, принадлежит самой структуре и реализации способности. Поэтому не существует самих по себе процессов восприятия и внимания, которые предложила изучать вундтовская психология. Восприятие ситуации и направленность сознания включены в общую структуру всякой практической способности («умелости»), принципиальными центрами которой являются состояние сознания и операционализация действия. Операционализация действия является формой реализации способности, проявляемой во вне, а состояние сознания — ее внутренним ядром.

Связь ориентационной составляющей состояния сознания и операциональной структуры, обеспечивающая реализацию работы способности, проявляется в том, что состояние сознания «наблюдает» и «ориентирует» реализацию способности в конкретных обстоятельствах, в конкретной ситуации. Оно в определенной степени напоминает описанный известным филологом и философом С.С. Хоружим феномен: «ум епископа» — понятие, введенное «в зрелом поздневизантийском исихазме» [28]. Это понятие, как это может показаться странным на первый взгляд, очень близко к пониманию высших способностей у Л.С. Выготского. Говоря о развитии высших психических функций, Выготский выстраивал иерархию ступеней поведения и в этой иерархии выделял как особо важный момент формирование самоуправляющихся способностей. «...Человек, — писал Л.С. Выготский — сам создает связи и пути для своего реагирования. Он перестраивает естественную структуру. Он подчиняет своей власти при помощи знака процессы собственного поведения. Нам представляется удивительным тот факт, что традиционная психология вовсе не замечала этого явления, которое мы можем назвать овладение собственными реакциями, овладение собственными действиями» [6, с. 118].

Здесь важно обратить внимание на состояние наблюдающего сознания, как на важнейшую составляющую ядра способности, помимо знаков, организующих действие, как его своеобразных вспомогательных лесов и инструментов. Акцент на знаках, инструментах не позволяет заметить этот важнейший элемент наблюдающего «эпископального» сознания (по-древнегречески епископ означает «наблюдатель»), которому подчинено и внимание (направленность) и восприятие, и напряжение, связанное с преодолением достигнутого.

Именно это наблюдающее энергичное состояние сознания удерживает всю структуру операций исполнительных частей действия в виде своеобразной одномоментной свертки и определяет границы последовательной реализации намеченных операций. Не в этом ли энергичном состоянии сознания заключены внутренние коды действия (предмет размышления В.П. Зинченко [см: 25]), которые столь же внутренние, сколько и внешние? Подобная возможность наблюдающего состояния сознания удерживать реализацию способности в виде одномоментно реализующейся структуры (эмерджентного (самовозникающего) акта) и одновременно намеченную последовательность осуществляемых операций позволяет задерживать, «тормозить» реализацию способности. Благодаря этому способность обладает качеством сопротивляться всякому автоматизму, всякому неосознаваемому осуществлению.

По мысли выдающегося современного итальянского философа Джорджо Агамбена, подобная возможность затягивать реализацию казалось бы освоенного и уже автоматически реализующегося действия, «деавтоматизировать» действие, чтобы выстраивать каждый раз заново, лежит в основе творческих актов. По его мнению: «Тот, кто обладает способностью — или имеет соответствующий на-

вык, — может как задействовать, так и не задействовать ее. Способность — и это гениальный, несмотря на его полную очевидность, тезис Аристотеля, — по сути, определяется возможностью ее нереализованности. Архитектор способен в той мере, в какой он может ничего не построить. На основании того факта, что способность — это временно не реализованное действие, Аристотель делает вывод об основополагающей взаимопричастности способности и неспособности. *Adynamia*, «неспособность», не означает здесь отсутствие всякой способности, но скорее способность не- (переходить к действию), *dynamis te energein*. Способность, высвобождаемая актом творения, должна быть внутренней способностью, присущей самому акту, точно так же, как ему же должен быть внутренне присущ акт сопротивления. Живущий, существующий в образе способности, способен на собственную неспособность, и только в этом он обладает своей способностью. Он может существовать и действовать, потому что поддерживает свое отношение к собственному небытию и недеянию» [32, с. 35–36].

Принципиально важно, что разворачивая свое видение проблемы «способности и неспособности», Джорджо Агамбен связывает механизм реализации способности с актом творения, с внутренней возможностью самого акта, который является квантом неавтоматизируемых процессов человеческого сознания.

Эта определяющая характеристика квантовой природы сознания и собственно теоретического мышления глубоко осмыслена и описана В.В. Давыдовым на примере анализа мыслительного акта, являющегося «клеточкой» способности мышления в теории мышления [14]. Наш анализ этого фундаментального теоретического положения показывает, что В.В. Давыдов, описывая строение мыслительного акта, определил социо-генетическую основу мысли, включающую:

- 1) целостную рототипическую структуру всякого акта мысли, предположительно воспроизводящуюся во всех типах мышления (учебном, игровом, исследовательском, проектном, управленческом) в конкретных специфических формах;
- 2) устройство понятия в виде акта мышления, вскрывающего процесс происхождения предметного знания;
- 3) ядерные учебные действия (специфические предметные действия, действия моделирования, действия преобразования модели), при опоре на которые имитационно воспроизводятся важнейшие составляющие мыслительного акта в совместной деятельности учащихся и педагога;
- 4) рефлексивное сознание, способное выделять и фиксировать предмет мысли (содержание мышления) и форму мышления [10; 12].

#### **4. Развитие способности понимания у школьников как важнейший образовательный результат общего среднего образования**

Представление о строении способности как способе действия реализовано нами в конкретных мониторинговых исследованиях развития ряда базовых способностей учащихся. В данном случае предметом изучения стала способность понимания.

Как известно, развитие у учащихся способности понимания и взаимопонимания является одним из важнейших образовательных результатов. Именно понимание создает смысловую сферу, в которой осуществляются акты мышления. Понимание определяет перспективы и материальную основу для актов мышления в виде формирующихся смысловых структур. Вместе с тем, по данным целого ряда работ, в условиях современной массовой школы способность понимания развивается у учащихся ниже тех воз-

возможностей, которые есть у современных детей. Это связано с тем, что школьники мало читают, их недостаточно учат понимать тексты и излагать в текстах собственные мысли (О.И. Глазунова [7])

Основой проведенного исследования стала серия специально разработанных диагностических методик, позволяющих оценивать уровень развития у детей способности понимания на разных ступенях обучения в школе. Диагностическая серия была направлена на оценку способности понимания на различных возрастных этапах школьного обучения: старшие дошкольники (6–7 лет), учащиеся: 1-го класса (7–8 лет), 4-го класса (10–11 лет), 5-го класса (11–12 лет), 9-го класса (15–16 лет) и 11-го класса (17–18 лет). Исследование проводилось в 2007–2013 гг., в нем участвовали учащиеся 40 школ, преимущественно из Москвы. Всего в мониторинговом обследовании приняли участие около 10 000 детей.

В исследовании мы исходили из того, что результатом понимания является появление смысла (смысловой версии) текста.

На каждой возрастной ступени проверялись наличие и уровень сформированности способов и техник понимания:

- построение общей смысловой версии понимания;
- понимание с опорой на логическую основу текста;
- понимание с опорой на символическую основу текста;
- понимание авторской позиции (рефлексивное понимание);

углубление смысловой версии за счет понимания версий других в коллективной коммуникации;

нахождение выхода из ситуации непонимания.

Такой набор техник понимания так или иначе осваивается учащимися российских школ за счет работы на всей совокупности учебных предметов. В зависимости от характера текста и ситуации могут применяться те или иные техники понимания.

С опорой на определенный состав уровней сформированности способов и техник понимания текста для каждой методики разрабатывалась шкала оценки уровня развития соответствующего аспекта способности понимания. Например, при оценке общей смысловой версии понимания применялась следующая шкала:

0 баллов — отсутствие ответа; пересказ текста вместо фиксации его смысла; фиксация произвольного смысла, который никак не может быть отнесен к прочитанному тексту;

1 балл — фрагментарная версия понимания — смысл текста относится к его небольшому частному произвольно

выбранному фрагменту, тогда как ученик считает, что это смысл всего текста в целом;

2 балла — неполная версия понимания — смысловая версия схватывает текст в целом, но можно показать, что есть фрагменты текста, которые, с точки зрения данной версии, «не нужны» или «выпадают» из нее;

3 балла — полная смысловая версия — версия понимания соответствует тексту в целом и нельзя показать ни одного фрагмента текста, который бы не укладывался в предложенную смысловую версию.

Материалом для понимания, включенным в диагностические серии, являлись тексты, отобранные педагогами-экспертами. Сложность текста отвечала возрастному развитию учащихся. Для диагностики каждой из специфических техник понимания предлагались определенный текст и соответствующие вопросы.

Приведем пример оценивания уровня смысловой версии понимания текста при работе с учащимися. Так, при работе с учащимися 6-го класса (12 лет) они читали рассказ В. Драгунского «На Садовой большое движение». Перед индивидуальным прочтением текста ребятам задавался вопрос: «В чем смысл этого рассказа? Что хотел сказать автор?». Ответы давались индивидуально.

Двое детей сказали, что смысл этого текста в том, как хорошо вместе что-то делать — чинить велосипед, а потом кататься на нем. Это фрагментарная версия, оцениваемая 1 баллом. Подавляющая часть детей высказала два типа смысловых версий. Первый тип был отчетливо сформулирован одной из девочек: «Нельзя доверять свои ценные вещи незнакомым людям». Это неполная версия, оцениваемая нами 2 баллами. Она осмысляет весь текст, однако в нем остаются фрагменты, которые в нее не укладываются. Другой тип смысловой версии был высказан еще одной группой ребят: «Нехорошо обижать маленьких, обманывать их и отбирать у них вещи». Это также неполная версия, оцениваемая нами 2 баллами, хотя она глубже предыдущей версии понимания для данного текста. Полной версии понимания, оцениваемой 3 баллами, которая бы учитывала концовку рассказа и адресованный читателю вопрос о том, что здесь самое страшное, а также понимания того, что это потеря ребенком доверия ко взрослым в результате обманов, нам у детей встречать не приходилось.

На основе данных исследования можно утверждать следующее.

1. Развитие способности понимания у детей не приобрело характера постепенного эволюционного возрастания. Соответствующее положение отражает рис. 2.

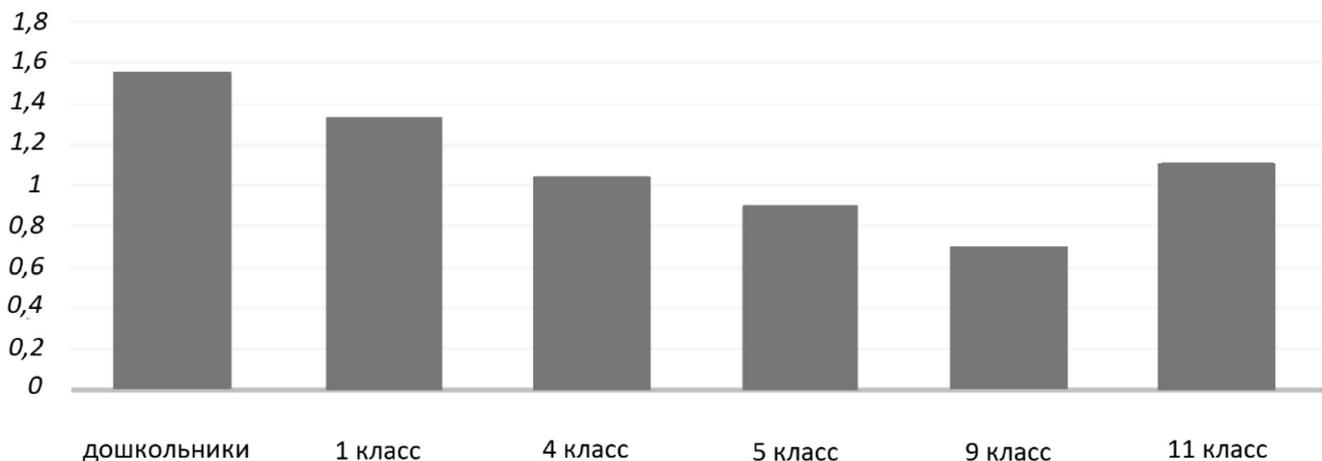


Рис. 2. Динамика развития способности понимания на разных возрастных ступенях обучения в школе

Снижение уровня развития способности понимания на данной диаграмме не означает, что тексты, которые ребенок понимал в дошкольном возрасте, он понимает в дальнейшем все хуже и хуже и перестает совсем понимать к 9-му классу. Это обусловлено тем, что уровень сложности текстов в наших методиках возрастает, соответствует возрастным возможностям учащихся, в то время как принципы оценивания результатов понимания остаются неизменными. Данные, представленные на графике, указывают на тот факт, что при возрастании сложности текстов, соответствующей возрасту (по оценке экспертов), уровень понимания текстов относительно снижается.

Причем общая картина преемственности развитию у детей способностей в условиях школьного обучения состояла в том, что фактически в каждой школе возникали «зоны», где происходило повышение уровня развития способности понимания, однако ни в одной школе такая зона не распространялось на весь период обучения в школе.

В целом, результаты исследований показывают, что достигаемый уровень развития способности понимания гораздо ниже возрастных возможностей учащихся. При этом дополнительный потенциал развития этой способности проявляется при применении деятельностных образовательных технологий, что требует специального обсуждения. Без применения таких технологий учащиеся осваивают по преимуществу шаблонные схемы интерпретации текстов художественных произведений, которые не обеспечивают понимания их смысла. Так, по нашим данным, среди выявленных у учащихся способов понимания текста на более низком уровне формируется техника нахождения выхода из ситуации непонимания, связанная с умением задавать вопрос взрослому, сверстнику или самому себе. По остальным техникам ситуация также является неустойчивой.

Анализ формирования отдельных техник понимания на протяжении периода обучения в школе показывает, что оно так же, как и интегральный уровень понимания, не имеет постепенной преемственной формы развития. Кроме того, формирование отдельных техник не скоординировано друг с другом и происходит как бы вразнобой. Это является следствием того, что целенаправленная и методически выстроенная работа учителя по формированию

способности понимания отсутствует. Данная способность и ее отдельные техники развиваются произвольным образом в процессе предметного обучения и школьной жизни ребенка.

Вот что показывает более подробный анализ данных проведенного исследования с точки зрения зон повышения и снижения уровня развития способности понимания (рис. 3).

Можно, в частности, определить некоторые закономерности в развитии разных аспектов способности понимания. Так, последовательное повышение уровня развития понимания с возрастом происходит у детей лишь в одном аспекте этой способности — понимании авторской позиции. Динамика развития понимания символической основы текста, а также логической основы текста представлены примерно одинаково. Начиная с 1-го класса, происходило достаточно резкое падение уровня развития этих способов понимания до 9-го класса, а затем к 11-му классу уровень развития этих способов возрастал. Причем для способа понимания логической основы текста это повышение достигало уровня 5-го класса, а для способа понимания символической основы текста уровень оказался выше всех предшествующих этапов обучения, кроме 1-го класса. Динамика развития уровня общей смысловой версии отразилась в резком падении между дошкольным уровнем образования и уровнем 1-го класса в начальной школе. Этот аспект способности понимания оставался без изменения, затем возрастал в 5-м классе, падал в 9-м и вновь повышается в 11-м, немного превышая исходный уровень дошкольников. Наконец, способ выхода из ситуации непонимания неизменно оставался на одном и том же низком уровне, причем в начальной школе этот уровень у детей несколько ниже, чем у учащихся старшей школы.

Очевидно также, что применение учителем педагогических технологий развития способности понимания позволяет повысить его уровень. Без применения таких технологий учащиеся осваивают преимущественно шаблонные схемы интерпретации текстов художественных произведений, опора на которые не обеспечивает должного уровня понимание их смысла.

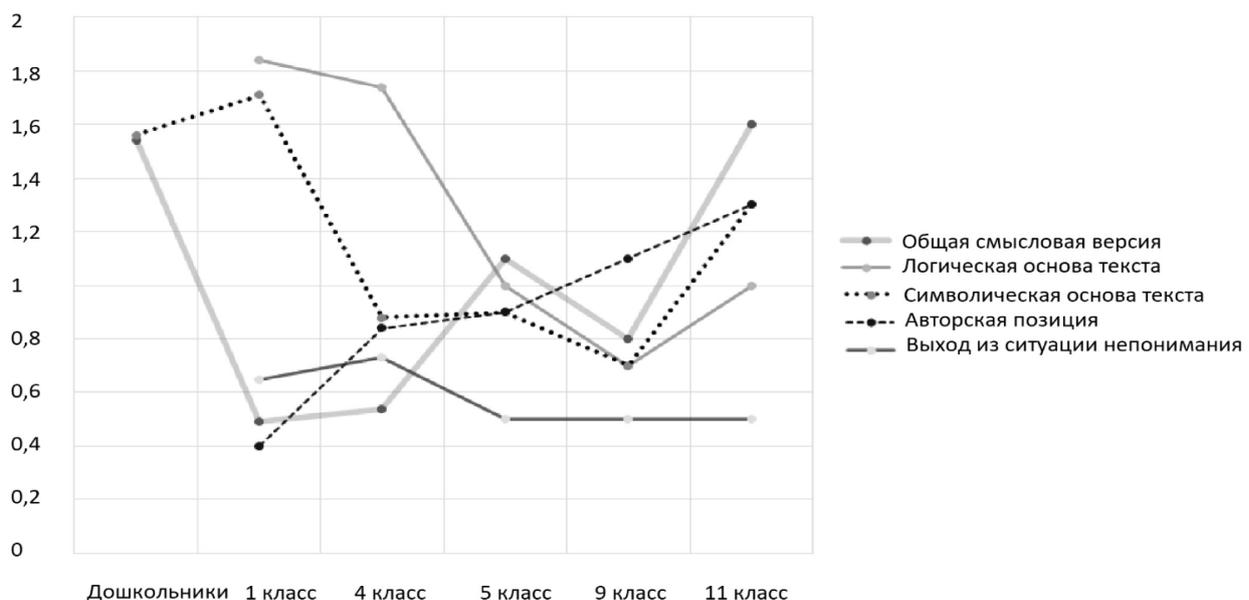


Рис. 3. Динамика развития отдельных аспектов понимания у детей на разных этапах школьного обучения (2010–2011 учебный год)

## 5. Заключение

Теоретический анализ и экспериментальное мониторинговое исследование позволяют сделать следующие выводы.

1. Способность определяется индивидуальным присвоением совместного способа действия при решении учебной задачи. При этом строение и регуляция способности не тождественны выявляемому и реконструируемому способу действия, на который она опирается.

2. Способности представляют собой динамическое единство наблюдающего энергично- смыслового подвижного состояния сознания и осваиваемого способа действия.

3. Именно осваиваемые и формируемые способности (рефлексивное мышление, понимание, взаимопонимание, воображение, целеполагание, моделирование, схематизация, формирование замысла проектного действия, выдвижение исследовательской гипотезы) являются одним из ведущих механизмов, «протагонистами» развития человеческой субъективности.

4. В данной статье представлены результаты мониторинговой диагностики способности понимания у школьников разных возрастных групп. Диагностика способности понимания рассматривалась на основе освоения учащимися следующих способов и техник понимания:

- построение общей смысловой версии понимания;
- понимание с опорой на логическую основу текста;
- понимание с опорой на символическую основу текста;

### Литература

1. Аكوпова Э.С., Глазунова О.И., Громько Ю.В. Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр» // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250201
2. Алексеев Н.Г. Философские основания рефлексивного подхода // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования / Под ред. А.В. Карпова, И.Н. Семёнова, В.К. Солондаева. М.: Ярославль, 2004. С. 11–17.
3. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 36 с.
4. Берицаи Л.В. Опыт построения методики диагностики учебной деятельности младших школьников // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: сб. науч. тр. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: НИИОПП, 1981.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: История развития высших психических функций. М., 1983. 368 с.
7. Глазунова О.И. Методики диагностики уровня развития базовых способностей учащихся средней школы, разработанные на основе мыследеятельностного подхода // // Одаренные дети: диагностические методики / Ред. Л.Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С. 62–80.
8. Глазунова О.И. Диагностический мониторинг уровня развития базовых способностей учащихся средней школы // Вестник НИИ Инновационных стратегий развития общего образования. М.: Пушкинский институт, 2010–2011. С. 334–342.
9. Глазунова О.И., Громько Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 58–70. DOI:10.17759/pse.2019240506
10. Громько Ю.В. Метод В.В. Давыдова. М.: Пушкинский институт, 2003. 416 с.

— понимание авторской позиции (рефлексивное понимание);

— углубление смысловой версии за счет понимания версий других в коллективной коммуникации;  
нахождение выхода из ситуации непонимания.

Результаты исследования показали, что в том случае, если не используются специально разработанное деятельностное содержание образования и новые методы работы педагога с учащимися, этот развивающий эффект является значительно более низким. Существуют резервы повышения уровня развития понимания у учащихся в современной системе образования, но их использование требует применения в образовании методов мыследеятельностной педагогики.

5. Комплексная деятельностная диагностика развития понимания, наряду с диагностикой других способностей (рефлексии, теоретического мышления, взаимопонимания, целеполагания, самоопределения и др.), позволяет оценивать качество национального образования на основе определения достигнутого уровня развития учащихся и, главное, их потенциала для выхода на новый уровень возможностей в освоении содержания развивающего образования и важнейших типов деятельности (исследования, проектирования, управления).

6. Целесообразно ставить и решать проблему создания системы оценки развития способностей на основе методологии культурно-исторического подхода и развивающего образования.

### References

1. Akopova E.S., Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Diagnosticheskaya metodika otsenkisposobnostei k proektirovaniyu deyatel'nosti v gruppovoi rabote «Perimetr». [“Perimeter”: Measuring the Ability to Design Activity with a Group Assessment Tool]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250201
2. Alekseev N.G. Filosofskie osnovaniya reflektivnogo podkhoda. [Philosophical foundations of the reflexive approach]. In Karpova A.V. (eds.) *Refleksivnyi podkhod k psikhologicheskomu obespecheniyu obrazovaniya = Reflexive approach to psychological support of education*. Moscow-Yaroslavl', 2004. pp. 11–17. (In Russ.).
3. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: Avtoref. diss. dokt. psikhol. Nauk [Designing the conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 36 p. (In Russ.).
4. Bertsfai L.V. Opyt postroeniya metodiki diagnostiki uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [The experience of constructing a methodology for diagnosing the educational activity of younger schoolchildren]. *Diagnostika uchebnoi deyatel'nosti i intellektual'nogo razvitiya detei: Sb. nauch. tr = Diagnostics of educational activity and intellectual development of children: collection of scientific papers*. In El'konin D.B. (eds.). Moscow, 1981. Страницы (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 2 [Collected works: In 6 vol. Vol. 2] *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of general psychology]. In Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions]. *Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3* [Collected works: In 6 vol. Vol. 3]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
7. Glazunova O.I. Metodiki diagnostiki urovnya razvitiya bazovykh sposobnostei uchashchikhsya srednei shkoly razrabotannye na osnove mysledyatel'nostnogo podkhoda [Methods of diagnostics of the level of development of basic abilities of secondary school students developed on the basis of the myseleactivity approach]. *Odarennye deti. Diagnosticheskie metodiki. Seriya: «Instruktivno – metodicheskoe obespechenie soderzhaniya obrazovaniya v Moskve»* [Gifted children. Diagnostic methods. Series: “Instructional and methodological support of the content of education in Moscow”]. In

11. Громько Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. DOI:10.17759/chp.2020160106
12. Громько Ю.В. Давыдов — основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2020250501
13. Громько Ю.В., Рубцов В.В. Цифровая платформа Школы будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции (4—5 февраля 2021 г., Москва). М.: ИПМ имени М.В. Келдыша, 2021. С. 238—259. DOI:10.20948/future-2021-21
14. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1960. № 2.
15. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 50—51.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
17. Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. С. 68—72.
18. Дубровский В.Я. Структурная модель действия. 2013 [Электронный ресурс] // URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/6564> (дата обращения: 21.07.2021).
19. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., 1986. С. 22—129.
20. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 48—58.
21. Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4. С. 120—129.
22. Рубцов В.В., Марголис А.А. Компьютер как средство моделирования предметных учебных сред // Информатика и народное образование. 1987. № 5. С. 8—13.
23. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
24. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302
25. Семенов И.Н. Развитие жизнедеятельности В.П. Зинченко и его психологии рефлексивного сознания и творческого акта // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 3. С. 5—11.
26. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт?; Косвенные речевые акты; Классификация речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., 1986.
27. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности: сб. статей. Вып. 1(43) / Под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной: науч. ред. серии Н.Б. Крылова. М., 2010. С. 5—13.
28. Хоружий С.С. Выготский, Флоренский и исихазм в проблеме формирования современной антропологической модели // Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский — П.А. Флоренский: несостоявшийся диалог. Приглашение к диалогу / Концепция издания, общая редакция А.И. Олексенко. Научно-методологическая концепция проекта Ю.В. Громько, А.А. Андрушкова, О.И. Глазуновой, А.И. Олексенко. М.: Прогресс, 2007. С. 111—126
29. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Кн. первая: Условия успеха. Общая организация жизни детей и взрослых в детском саду и начальной школе вне занятий и на занятиях по разным родам деятельности. СПб.: Образовательные проекты, 2011. 287 с.
- Afinogenov A.M. (eds.). Moscow: Tsentr «Shkol'naya kniga», 2010. pp. 62—80. (In Russ.).
8. Glazunova O.I. Diagnosticheskii monitoring urovnya razvitiya bazovykh sposobnostei uchashchikhsya srednei shkoly [Diagnostic monitoring of the level of development of basic abilities of secondary school students]. NII Innovatsionnykh strategii razvitiya obshchego obrazovaniya: Vestnik 2010—2011 [Research Institute of Innovative Strategies for the development of general Education: Vestnik 2010—2011]. Moscow: Pushkinskii institut, 2010—2011. pp. 334—342. (In Russ.).
9. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. O dvukh podkhodakh k diagnostike vzaimodeistvii v sovmestnoi rabote: ot otsenki vzaimodeistvii v monitoringovykh issledovaniyakh PISA k deyatelnostnomu analizu sotrudnichestva v proektnykh komandakh . [Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 58—70. DOI:10.17759/pse.2019240506. (In Russ.).
10. Gromyko Yu.V. Metod V.V. Davydova [Method of V.V. Davydov]. Moscow: Publ. Pushkinskii institut, 2003. 416 p. (In Russ.).
11. Gromyko Y.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
12. Gromyko Y.V. Davydov — osnovatel' dejatel'nostnoj praktiki obrazovaniya [Vasilij Davydov: The Founder of Activity Practice in Education]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2020250501
13. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V. Tsifrovaya platforma Shkoly Budushchego: Tsifro-kognitivnyi podkhod v otlichie ot tsifro-algoritmicheskogo uproscheniya obrazovaniya [Digital platform of the School of the Future: Digital-cognitive approach in contrast to digital-algorithmic simplification of education]. Proektirovanie budushchego. Problemy tsifrovoi real'nosti: trudy 4-i Mezhdunarodnoi konferentsii (4—5 fevralya 2021 g., Moskva) [Designing the future. Problems of digital reality: proceedings of the 4th International Conference]. Moscow: IPM im. M.V. Keldysha, 2021. pp. 238—259. DOI:10.20948/future-2021-21
14. Davydov V.V. Analiz struktury myslitel'nogo akta [Analysis of the structure of the mental act]. Doklady Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR = Reports of the Academy of pedagogical Sciences of the RSFSR, 1960, no. 2. (In Russ.).
15. Davydov V.V., Andronov V.P. Psikhologicheskie usloviya proiskhozhdeniya ideal'nykh deistvii [Psychological conditions of the origin of ideal actions] Voprosy psikhologii = Questions of psychology, 1979, no. 5, pp. 50—51. (In Russ.).
16. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow, 1996. 544 p. (In Russ.).
17. Davydov V.V., Rubtsov V.V., Kritskii A.G. Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebnoi deyatelnosti, oposredovannoi ispol'zovaniem komp'yuternykh sistem [The psychological basis for the organization of educational activities mediated by the use of computer systems]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 1996, no. 2, pp. 68—72. (In Russ.).
18. Dubrovskii V.Ya. Strukturnaya model' deistviya. 2013 [Structural model of action. 2013] Available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/6564> (Accessed 21.07.2021). (In Russ.).
19. Ostin Dzh.L. Slovo kak deistvie [Word as action]. Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Teoriya rechevykh aktov. Vyp. XVII. [New in foreign linguistics. Theory of speech acts]. Moscow, 1986, pp. 22—129. (In Russ.).
20. Rubtsov V.V., Guzman R.Ya. Psikhologicheskaya kharakteristika sposobov organizatsii sovmestnoi deyatelnosti uchashchikhsya v protsesse resheniya uchebnoi zadachi [Psychological characteristics of ways of organizing joint activities of students in the process of solving an educational problem]. Voprosy psikhologii = Questions of psychology. Sentyabr'-oktyabr', 1983, no. 5, pp. 48—58. (In Russ.).
21. Rubtsov V.V., Ageev V.V., Davydov V.V. Oprobovanie kak mekhanizm postroeniya sovmestnykh deistvii [Testing as a mechanism for building joint actions]. Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal, 1985, no. 4, pp. 120—129. (In Russ.).

30. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. С. 759.

31. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования: Ежегодник. Том 1986. М., 1987. С. 124–146.

32. Agamben G. Creazione e anarchia (L'opera nell'eta della religione capitalista). Vicenza: Neri Pozza, 2017, 139 p. DOI:10.1515/arcadia-2018-0010

33. Collaborative Problem Solving: Considerations for the National Assessment of Educational Progress. Authored by: Stephen M. Fiore, Art Graesser, Samuel Greiff, Patrick Griffin, Brian Gong, Patrick Kyllonen, Christine Massey, Harry O'Neil, Jim Pellegrino, Robert Rothman, Helen Soul, Alina von Davier. April 2017 [Электронный ресурс]. URL: [https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/collaborative\\_problem\\_solving.pdf](https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/collaborative_problem_solving.pdf) (дата обращения: 19.08.2019).

34. PISA 2015 collaborative problem-solving framework July 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> (дата обращения: 19.08.2019).

22. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Komp'yuter kak sredstvo modelirovaniya predmetnykh uchebnykh sred [Computer as a tool for modeling subject-based learning environments]. Informatika i narodnoe obrazovanie = Computer science and public education, 1987, no. 5, pp. 8–13. (In Russ.).

23. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).

24. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiya v kontekste sotsial'nykh vzaimodeistvii: L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two approaches to the problem of development in the context of social interactions: L.S. Vygotsky vs Zh. Piaget]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302

25. Semenov I.N. Razvitie zhiznedeyatel'nosti V.P. Zinchenko i ego psikhologii refleksiruyushchego soznaniya i tvorcheskogo akta [Development of vital activity of V.P. Zinchenko and his psychology of reflecting consciousness and creative act]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology, 2011. Vol. 7, no. 3, pp. 5–11. (In Russ.).

26. Serl' Dzh. R. Chto takoe rechevoi akt? [What is a speech act?]; Kosvennye rechevye akty [Indirect speech acts]; Klassifikatsiya rechevykh aktov [Classification of speech acts]. Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Teoriya rechevykh aktov. [New in foreign linguistics. Theory of speech acts]. Vyp. XVII. Moscow, 1986.

27. Slobodchikov V.I. Sobytiinaya obrazovatel'naya obshchnost' — istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya [Event educational community — a source of development and a subject of education]. In Krylova N.B. (eds.) Sobytiinost' v obrazovatel'noi i pedagogicheskoi deyatel'nosti sb. Statei [Eventuality in educational and pedagogical activity]. Moscow, 2010, Vyp. 1 (43), pp. 5–13. (In Russ.).

28. Khoruzhii S.S. Vygotskii, Florenskii i isikhazm v probleme formirovaniya sovremennoi antropologicheskoi modeli [Vygotsky, Florensky and hesychasm in the problem of the formation of a modern anthropological model]. Antropologicheskie matritsy XX veka. L.S. Vygotskii — P.A. Florenskii: nesostoyavshiysya dialog. Priglasenie k dialogu [Anthropological Matrices of the twentieth century. L.S. Vygotsky — P.A. Florensky: a failed dialogue. An invitation to a dialogue]. In Oleksenko A.I. (eds.). Moscow: Progress Traditsiya, 2007, pp. 111–126. (In Russ.).

29. Shuleshko E.E. Ponimanie gramotnosti. O pedagogicheskom reshenii problem preemstvennosti v nachal'nom obrazovanii detei ot pyati do odinnadtsati let [Understanding of literacy. On the pedagogical solution of the problems of continuity in the primary education of children from five to eleven years old.]. Kniga pervaya. Usloviya uspekha. Obshchaya organizatsiya zhizni detei i vzroslykh v detskom sadu i nachal'noi shkole vne zanyatii i na zanyatiyakh po raznym rodam deyatel'nosti [The first book. Conditions for success. The general organization of the life of children and adults in kindergarten and primary school outside of classes and in classes for different types of activities]. St. Petersburg, 2011, 288 p. (In Russ.).

30. Shchedrovitskii G.P. Izbrannye trudy [Selected works]. Moscow: Publ. Shkola Kul'turnoi Politiki, 1995, 759 p. (In Russ.).

31. Shchedrovitskii G.P. Skhema mysledeyatel'nosti sistemno-strukturnoe stroenie, smysl i sodержanie [the Scheme of the cognitive system-structural structure, meaning and content]. Sistemnye issledovaniya. Metodol. probl.: Ezhegodnik, 1986 = System research. Methodol. prob.: Yearbook, 1986. Moscow, 1987, pp. 124–146. (In Russ.)

32. Agamben G. Creazione e anarchia. L'opera nell'eta della religione capitalista, nov. 2017. 139 pp. DOI:10.1515/arcadia-2018-0010

33. Collaborative Problem Solving: Considerations for the National Assessment of Educational Progress. Authored by: Stephen M. Fiore, Art Graesser, Samuel Greiff, Patrick Griffin, Brian Gong, Patrick Kyllonen, Christine Massey, Harry O'Neil, Jim Pellegrino, Robert Rothman, Helen Soulé, Alina von Davier. April 2017 Available at: [https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/collaborative\\_problem\\_solving.pdf](https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/collaborative_problem_solving.pdf) (Accessed 19.08.2019). (In Russ.).

34. PISA 2015 collaborative problem-solving framework July 2017 Available at: <https://oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> (Accessed 19.08.2019). (In Russ.).

# Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities

**Olga I. Glazunova**

Shiffers Institute of Advanced Studies Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

**Yury V. Gromyko**

Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

The papers describes results of theoretical within activity approach analysis and experimental monitoring research of developed in educational institutions abilities. Authors propose theoretical conclusions that ability is determined by the individual acquisition of the ukturl way of action in joint activity when solving an educational problem. But at the same time ability is not identical with the revealed and reconstructed way of action on that it is based. It is the abilities under formation that are being mastered by the student in the educational process represent one of the leading mechanisms, the protagonists of the development of human subjectivity. The papers presents results the monitoring diagnostics of the ability to understand in different age groups of schoolchildren. Diagnostics of the ability to understand was considered on the basis of students mastering 6 different methods and techniques of understanding. Authors claim complex activity diagnostics of the development of understanding, along with diagnostics of other abilities (reflection, theoretical thinking, mutual understanding, goal-setting, self-determination, etc.) makes it possible to assess the quality of national education.

**Keywords:** ability, activity approach, the way of action, thought act, joint activity, thought activity, ability of understanding, the monitoring diagnostics.

**For citation:** Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170309>

---

## **Информация об авторах**

*Глазунова Ольга Игоревна*, кандидат психологических наук, руководитель направления диагностики, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, (АНО «Институт опережающих исследований»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

*Громько Юрий Вячеславович*, доктор психологических наук, директор, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса, (АНО «Институт опережающих исследований»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

## **Information about the authors**

*Olga I. Glazunova*, PhD in Psychology, Head of the diagnostic department, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: obrantr@mail.ru

*Yury V. Gromyko*, Doctor of Psychology, Director, Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Получена 25.06.2021  
Принята в печать 10.09.2021

Received 25.06.2021  
Accepted 10.09.2021