

# Лонгитюдное исследование детского развития в школе мыследеятельностной педагогике

**О.И. Глазунова,**

кандидат психологических наук,  
заместитель директора Научно-исследо-  
вательского института Инновационных  
стратегий развития общего образования  
Департамента образования Москвы

Статья посвящена обоснованию задач лонгитюдного исследования развития ребенка в школе *мыследеятельностной педагогики*. Мыследеятельностная педагогика – это педагогическая система, построенная на основе деятельностного и мыследеятельностного подходов к содержанию образования.

Автор утверждает, что образовательные технологии в большой мере определяют особенности развития детей, обучающихся в той или другой педагогической системе. Поэтому можно говорить о наличии *типов антропологического развития* детей, которые задаются образовательными системами.

Тип антропологического развития ребенка определяется тем, какие способности развиваются у него в первую очередь, становясь основой для развития других способностей. Такие способности образуют *центральную иницируемую зону развития*. В рассматриваемой педагогической системе в этой зоне лежит развитие *мышления*. Автором ставятся задачи построения подробной периодизации специфического хода развития мышления в системе мыследеятельностной педагогики и описания влияния развития данной способности на другие стороны развития ребенка.

В заключение обсуждаются задачи и структура планируемого лонгитюдного исследования.

**Ключевые слова:** мыследеятельностная педагогика, способность мышления, лонгитюдное исследование, тип антропологического развития, центральная иницируемая зона развития.

**М**еняется ли ход детского развития от того, какое образование дается ребенку? Мы имеем в виду не то, что называется «образованностью». Конечно, качество образования отразится на интегральных характеристиках информированности,

объема знаний и социализации учащегося. Речь идет о самом процессе антропологического развития, его стадиях, его возрастной специфике. С нашей точки зрения, ход развития должен меняться, поскольку, как известно, обучение (а тем более образова-

ние) является основным механизмом развития [4, с. 1]\*. Но если это так, то тогда в разных системах образовательной практики процесс антропологического развития ребенка протекает по-разному. И если это кажется нам вполне правдоподобным, когда мы сравниваем ход процесса развития ребенка в советской школе, в буддийском монастыре, развитие наследника российского престола в системе домашнего воспитания, то и при менее ярких расхождениях между образовательными системами, очевидно, всё же будут определенные различия в типе развития ребенка.

К настоящему моменту российская школа уже не является единой в том же самом смысле, в котором была единой советская школа. Главной причиной этого стала та образовательная политика, которая проводилась в России последние 15 лет. Очень короткий период начала перестройки, когда были реализованы образовательные инициативы, возникшие в советский период и не имевшие тогда условий для реализации, период, когда были заложены организационно-управленческие условия для вариативности образовательных учреждений, быстро сменился реформированием образования, решавшим совершенно другие задачи. В последовавший затем период реформы образования постоянно снижался фактический уровень финансирования образовательных учреждений. Разноуровневость финансирования образовательных учреждений разного типа, в разных регионах, постоянное фактическое снижение финансирования обычных школ в результате многоэтапного реформирования системы общего среднего образования параллельно с появлением негосударственных школ привели к возникновению весьма разных условий для работы учреждений образования, а в силу этого к разнообразным изменениям единой методической основы советской школы.

Другой важной причиной разнородности образовательной практики стал заложен-

ный в первый период перестройки механизм экспериментальной и инновационной деятельности в образовании. Там, где проводилась реальная работа, в частности в Москве, интенсивный пятнадцатилетний период экспериментальных и инновационных разработок привел к появлению целого сектора экспериментального образования [6]. Экспериментальная работа велась в этот период на разных дидактических, методических и антропологических основаниях.

Если в тех случаях, когда просто падало качество традиционного образования, уменьшался знаниево-информационный объем учебных дисциплин, снижался методический уровень преподавания, можно предположить, что в целом тип антропологического развития остается тем же самым, лишь изменяются его количественные характеристики, то в тех случаях, когда меняется сам тип образовательной системы, должен меняться и тип антропологического развития ребенка. Поэтому каждая система экспериментальной педагогики, по сути, создает новый тип антропологического развития, и этот тип развития должен быть выявлен. Представляющийся нам часто единым, устойчивым и независимым от внешних воздействий среды «ствол» хода индивидуального развития человеческого ребенка, скорее всего, оказывается разветвленным.

Одним из наиболее масштабных направлений разработок периода 90-х – 2000-х гг. являются разработки мыслительного содержания образования, которые вместе с комплексом технологий, созданных для реализации этого содержания в школе, получили название «мыслительная педагогика». Данная система возникла как новый подход к содержанию образования и, по сути, задала содержание образования нового поколения. Дидактическое ядро инновации повлекло за собой создание большого методического комплекса мыслительной педа-

\* Сравни, например, с утверждением Л.С. Выготского: «Обучение было бы совершенно не нужно... если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового» [т. 2, с. 252].

гогики, изменение стиля работы учителя и его профессионального уровня. В Москве созданы две школы, полностью реализующие систему мыследеятельностной педагогики, начиная с детского сада и заканчивая XI классом средней школы (школы № 1314 и 1835 Москвы). Мыследеятельностная педагогика описана в книге автора данной системы Ю.В. Громыко [3]. Однако до сих пор не поставлен вопрос о том, какой тип антропологического развития ребенка создает система мыследеятельностной педагогики и чем этот тип развития отличается от типа развития учащегося традиционной школы или школы какой-либо другой образовательной системы. Ответ на этот вопрос мы можем получить лишь в результате исследования.

### **Мышление и тип антропологического развития**

После пятнадцатилетнего периода разработок, направленных на создание содержания образования на деятельностной и мыследеятельностной основе, мы оказались перед необходимостью развернуть исследования, позволяющие понять и оценить тип антропологических изменений, которые дает данная система. Каким образом должно быть построено исследование, решающее данную задачу? Для того чтобы охватить период развития ребенка от 3 до 17 лет, это исследование должно относиться к лонгитюдному типу. Однако до описания логики построения лонгитюда мы сформулируем те теоретические предположения о возникающем типе развития, в рамках которых строится наше исследование.

Механизм воздействия образовательных технологий на антропологическое развитие ребенка порождает возникновение разных типов этого развития. Прежде всего это происходит за счет того, что каждая образовательная технология направлена

на определенную сторону, определенную способность человека. А в силу того что ребенок постоянно оказывается под воздействием данной технологии, та его сторона, с которой работает образовательная технология, как бы постоянно стимулируется, иницируется и поэтому развивается в первую очередь. По сравнению с другими способностями ее все время как бы тянут и подталкивают вперед. Назовем такую сторону, или способность, *центральной иницируемой зоной развития*. Поэтому для оценки развивающего действия любой образовательной технологии важно установить, на какую область способностей она направлена.

Поскольку основные разработки мыследеятельностной педагогики направлены главным образом на передачу техник и способов мышления и деятельности, то центральной зоной развития, иницируемой в рамках данной педагогической системы, является развитие мышления\* и связанных с ним *поддерживающих* его мыследеятельностных *способностей*: понимания и рефлексии. Выполнение данными способностями поддерживающей функции означает, что в своеобразном системном иерархизированном организме замкнутых друг на друга способностей, образующемся в результате развития данного типа, эти способности часто выступают материалом для работы мышления, а также «сопровождают» его работу, обеспечивая удержание ситуации или дополнительно разворачивая предмет мышления.

Нашим вторым предположением, связанным с механизмом образования своеобразных типов антропологического развития на основе образовательных технологий, является представление о том, что способность, которая попала в центральную зону развития, начинает играть дополнительную роль в развитии других ментальных функций и способностей. По-

---

\* Важной особенностью работы, направленной на развитие мышления в мыследеятельностной педагогике, является то, что мышление исходно формируется в связи и одновременно в противопоставлении коммуникации и действию. Это отличает мыследеятельностную педагогику от осуществленной на близких методологических основаниях экспериментальной работы В.А. Жегалина по построению «Школы мышления» на базе школы № 1811 Москвы.

сколькo способность, находящаяся в центральной зоне развития, собирает максимум духовной активности, то остальные способности обеспечивают ее работу и поэтому приспособляются к ее требованиям. Она как бы подтягивает их на себя, заставляя их соответствовать ее нуждам. В то же время она становится их опорой, опосредуя их работу. Коммуникативные способности опираются на развитое мышление, способность к действию – на развитый тип мышления и т.д. Вследствие таких связей между функциями поддерживающие способности приобретают специфический характер, который придает существенную окраску типу антропологического развития ребенка. Поэтому, когда мы анализируем тип антропологического развития в рамках определенной образовательной системы, важно описать, какие особенности приобрело развитие поддерживающих способностей.

Таким образом, ведущей зоной антропологического развития в системе мыследеятельностной педагогики становится мышление. Остальные способности во многом развиваются на его основе. Мышление прежде всего оказывается в фокусе самосознания ребенка и подростка, оно связывается с формирующимся ценностным строем личности и процессами самоидентификации сознания. Наконец, мышление становится базовой способностью, используемой ребенком для разрешения сложных ситуаций, в которых он оказывается.

Каким образом должна строиться периодизация развития, выявляющая специфику развития на основе образовательной технологии мыследеятельностной педагогики? Специфика развития может быть задана относительно некоторой нормы развития. В качестве такой нормы мы будем рассматривать периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Современная форма данной периодизации представлена в работах В.И. Слободчикова. Существенным моментом этой теории является представление о sensi-

тивных периодах и кризисах развития. Однако в данной периодизации не описывается ход развития способности мышления.

В силу специфики развития в условиях мыследеятельностной педагогики в первую очередь нас должны интересовать возрастные новообразования мышления, стадии, кризисы и траектории его развития, а также возрастные нормативы развития мышления. Следует обратить внимание на развитие всего комплекса мыследеятельностных способностей, образующих «окантовку» мышления (рефлексия, понимание, более широкий круг коммуникативных способностей, а также способности организации действия)\*. Следующий важнейший вопрос исследования состоит в выяснении связи между развитием мышления как ведущей антропологической функции и развитием целостной личности ребенка и подростка как основной антропологической единицы развития. Наконец, нас интересует вопрос о связи между развитием мышления и развитием сознания ребенка.

Таким образом, мы должны исследовать процесс развития ребенка, в котором за счет образовательной системы акцент ставится на развитие мышления. Необходимо ответить на вопрос о том, что будет представлять собой такой процесс развития, в отличие от других разновидностей процессов антропологического развития, протекающих в российской системе общего среднего образования. Этот ответ должен быть получен за счет сопровождающих лонгитюд компаративных исследований развития мышления при обучении в рамках различных образовательных систем.

Мышление, в соответствии с культурно-историческим и деятельностным подходом в психологии, является высшей психической функцией, имеющей культурное происхождение. Это означает, что оно формируется на основе не индивидуального опыта или тренировки, а освоения культурных образцов мышления, прежде всего средств мышления: понятий, логических систем, категорий, правил рассуждения

\* Совокупность мыследеятельностных функций определена автором системно-мыследеятельностного подхода Г.П. Щедровицким [5].

и др. Совокупность культурных средств мышления, осваиваемых в той или другой школе, определяется традицией, в которой созданы эти средства. Культурный статус способности мышления определяет важную особенность индивидуального развития данной способности. Мы попытаемся зафиксировать эту особенность с помощью различения формационного и индивидуального изменения в развитии мышления.

Работа по обучению ребенка мыслить строится и осмысливается педагогом как передача учащемуся определенных средств мышления. И именно от освоения новых средств мы ожидаем развития способности мышления у ребенка. Но дело в том, что мыслительные средства принадлежат всегда определенной традиции, в которой они созданы. Известно, как сложен переход из одной традиции в другую даже для взрослого человека, не менее сложен он и для ребенка. Эта сложность объясняется сутью формационного изменения в развитии мышления, которое связано с тем, что ученик осознает смысл и сознательно принимает саму традицию мышления, в рамках освоения средств которой он находится. В этом случае его осмысление и понимание, а также предвосхищение\* общего смысла обучения мышлению обгоняют освоение конкретных мыслительных средств. Однако понимание и принятие традиции меняют дальнейший характер освоения мыслительных средств, становясь основой для самостоятельной ориентации в них, влияя на глубину и быстроту их освоения, а также осмысленность и широту их использования. После того как это произошло, средства мышления, принадлежащие данной традиции, оказываются для него открыты. Это не значит, что он владеет всеми этими средствами, но теперь учащийся не осваивает отдельные мыслительные средства и приемы, а входит в некоторую целостную культурную традицию. Поэтому освоение средств мышления носит уже не только прагматический или технический характер, но и ценностно-мировоззренче-

ский и исторически обоснованный. К тому же освоение средств мышления оказывается «подключенным» к личностно-субъективной основе ребенка: его воле и целеполаганию, его смысловому пространству, его эмоциональности. Формационное изменение связано с тем, что ребенок в освоении мышления как бы поднимается на ступень, содержание которой еще только должно быть или может быть им освоено. Однако, поднявшись на нее, он получает потенциал самодвижения в традиции освоения определенных мыслительных средств.

В отличие от этого индивидуальные изменения в развитии связаны с освоением отдельных средств мышления без понимания традиции или даже какого-либо менее масштабного фона, на котором они осваиваются. Вероятно, это означает, что освоение отдельного мыслительного средства не сопровождается рефлексивным выявлением его культурных оснований. Поэтому индивидуальные изменения в развитии мышления происходят без осознания ребенком или подростком особенностей образовательной ситуации, в которой он находится, и самого себя как образующегося мыслителя.

Момент формационного изменения в развитии мышления связан, с нашей точки зрения, с *инициацией в мышлении*. Характер инициации в мышлении в культуре мыследеятельностной педагогики требует специального исследования. Определение возрастных форм инициации в мышлении, их возрастной локализации также является важнейшей задачей лонгитюдного исследования развития мышления. Однако следует заметить, что речь идет об изменении уровня зрелости во владении данной функцией, изменении степени субъектности и характера решаемых на ее основе задач.

### **Антропологическая гипотеза развития**

Описание развития человека в его целостности, а также развития его отдельных

\* Важное значение появления «предвосхищения общего смысла» отмечается О.И. Генисаретским [2].

функций традиционно имело форму теорий возрастной периодизации. В нашем случае имеется в виду периодизация процесса развития способности мышления. Авторами деятельностной теории периодизации психического развития являются Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Следует отметить, что в теории деятельности В.В. Давыдова относительно традиционной на тот момент для психологии возрастной периодизации развития мышления содержится очень существенная антропологическая гипотеза, а именно: уже с начальной школы у ребенка может формироваться теоретическое мышление в понятиях. Напомним, что в соответствии с традиционной периодизацией развития мышления этот период является этапом наглядно-образного мышления. Как показала дальнейшая практика школы В.В. Давыдова, такая антропологическая инновация, действительно, возможна, однако она влечет за собой изменения во всем дальнейшем ходе развития мышления, который до сих пор недостаточно хорошо описан. Понятно, что обеспечение этого хода развития требует изменения социокультурных условий развития ребенка в школе.

В мыслительностной педагогике антропологическая гипотеза развития мышления В.В. Давыдова полностью принимается. Вслед за этим уровнем изменения процесса антропологического развития ребенка вводится следующее предположение о возможностях развития мышления. Это предположение состоит в утверждении возможности формирования рефлексивного методологического мышления в старшем подростковом возрасте. Что такое методологическое мышление? Для ответа на этот вопрос выделим три его характеристики.

Методологическое мышление является рефлексивным и предполагает рефлексивное освоение способа мышления, представленного в образце. Поэтому методологическое мышление предоставляет множество культурных образцов мышления, которые осваиваются учащимся и ложатся в основу индивидуальной способности его мышления.

Следующая важная характеристика методологического мышления заключается в том, что оно нетождественно действию. Это значит, что мышление не образует «внутреннего плана» действия, как это считал П.Я. Гальперин. Оно носит проектный характер и ведет за собою действие. Однако действие никогда не повторяет мышления, поскольку осуществляется в реальности, которую мышление не может предусмотреть во всей полноте. Действие всегда выявляет нечто новое по сравнению с замыслом мышления. Это соотношение между мышлением и действием проявляется, в частности, в том, что между целевым замыслом мышления и результатом осуществляемого его действия всегда есть расхождение. Рефлексия этого расхождения создает человеческий опыт.

Третья важная характеристика методологического мышления, на которую мы хотели бы обратить внимание, состоит в том, что его развитие связано с коллективной формой осуществления мышления на начальных стадиях. Термин «начальная стадия» весьма условен, поскольку индивидуальные формы методологического мышления возникают после достаточно длительного обучения в старшем подростковом возрасте (3 – 5 лет и более). Кроме того, любой человек, практикующий методологическое мышление за счет имеющейся у него индивидуальной способности, продолжает тяготеть к воссозданию коллективных форм осуществления методологического мышления и легко подключается к ним. Это связано с тем, что реальная сила методов методологического мышления в большой мере связана с функциями понимания и коммуникации, позволяющими складывать индивидуальное мышление людей в коллективный механизм. Традиционной формой, характерной для коллективного осуществления методологического мышления, являются методологические семинары, история которых восходит к 60-м гг. XX в.

### Способность

Нас интересует исследование развития индивидуальной способности мышления.

Поскольку мышление является, прежде всего, культурной функцией, которая реализуется надиндивидуально, образуя так называемый универсум мышления, то возникает важнейший вопрос: чем отличается человеческий социокультурный универсум мышления от индивидуальной способности мышления? Что означает индивидуальная способность мышления относительно культурной функции мышления? Известно, что основные нормы логики, теоретические картины, модели и любые образцы мышления имеют отношение к универсуму мышления, а не к индивидуальной способности. Что же означает появление индивидуальной способности мышления? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно адекватно сформулировать представление о способности, которое, с нашей точки зрения, на настоящий момент является недостаточно операциональным.

Не описывая всех возможных подходов к понятию способности, мы попробуем обрисовать положение дел только в области деятельностного подхода к данному понятию. Наиболее распространенным в деятельностном подходе является понимание способности как индивидуальной формы реализации способа. Л.Н. Алексеевой дано более сложное определение способности, основанное на данном подходе: способность – это реализация способа в рефлексивно разнородной среде. Ей же принадлежит идея связывания способности с представлением об индивидуальной энергии.

С нашей точки зрения, невозможно дать определение способности, оставаясь в рамках одного лишь деятельностного подхода. В то же время деятельностный подход необходим, поскольку, действительно, культурно-исторический подход к человеческому развитию требует понимания того, что в основе человеческой способности лежит культурный способ. Но на этом месте происходит остановка в понимании того, что такое способность с точки зрения деятельностного, или культурно-исторического, подхода. Поскольку совершенно непонятно, что означает *индивидуальная форма реализации способа*, это может быть

понято как указание на вариативность форм реализации способа, но вариативность реализации способа не является способностью. Очевидно, что по самому лексическому значению слово «способность» указывает на некоторый индивидуальный, или персональный, человеческий потенциал осуществления культурной функции, который не дан человеку от рождения, но для реализации которого у человека имеется возможность. Поэтому, с нашей точки зрения, тайну способности нужно искать в том, каким образом человек на основе своей природной силы создает определенную культурную форму осуществления этой силы; каким образом человек прорабатывает и перерабатывает свою природную данность, накладывая на нее форму культурного способа и обретая таким образом новую для него силу – способность. Понимание того, что такое способность, связано с пониманием переработки человеком природной данности своей силы, силы своего сознания в форму культурного способа. В чем же состоит такая переработка?

Во-первых, переработка связана с обогащением и отличением или дифференциацией того слоя активности (силы) сознания, который в дальнейшем должен быть оформлен с помощью культурного способа. Этот слой энергии сознания должен быть каким-то образом отличен и отделен (отдифференцирован) человеком от всего остального. Вероятно, большую роль в этом играет учитель. Учитель, с одной стороны, задает практический образец реализации способности, а с другой стороны, на основе развитой у него чувствительности, связанной с данной способностью, фиксирует в активности ребенка то, что имеет отношение к формируемой способности.

Во-вторых, ученик должен пробовать реализовывать свою активность в форме культурного способа. Эти пробы обеспечивают «подстройку» формируемой на основе активности способности к живой практике реализации данной способности взрослыми и сверстниками. Среду этой «подстройки» образует коммуникация, прежде всего коммуникация со сверстни-

ками. Следует отметить, что формирование культурной способности опирается и на внешний образ представленное сознанию ученика нормативное представление (структуру) способа, и на опыт своего участия в живой коллективной практике, в которой разворачивается данная способность.

В-третьих, следует отметить важность ценностно-смысловой фиксации для ученика значения данной способности в культуре и социальной жизни. Такую фиксацию, как правило, задает учитель на основании традиции, в рамках которой практикуется данная способность. Однако столь же важную роль, как и учитель, в ценностном принятии значения той или иной способности в подростковом возрасте играет коллектив сверстников. По сути дела, принятие некоторой сложной способности как ценной осуществляется чаще всего коллективно, когда данная способность начинается коллективно использоваться в детском сообществе. И последнее, на что необходимо указать, – это процесс оттачивания способности на основе рефлексии учеником осуществляемых проб.

Таким образом, формирование способности – это всегда вопрос дифференциации, т. е. достижения более тонкого уровня различения активности своего сознания и ценностно обоснованная практика приведения этой активности в форму культурного способа. Большую роль в этом процессе играет учитель. На определенном этапе формирования способности резко возрастает понимание и чувствительность к активности, связанной с проявлением данной способности у других людей в условиях коммуникации.

### Планируемая структура исследования

Рассмотрим структуру планируемого лонгитюдного исследования. Задачей данного исследования является описание процесса развития мышления ребенка и подростка от 3 до 17 лет как центральной способности, ведущей за собой его личностно-духовное развитие. Лонгитюдные исследования развития мышления были проделаны и описаны как в отечественной (Д.Б. Богоявленская), так и в зарубежной

(М. Хидегард) психологической литературе [7]. Д.Б. Богоявленская не ставила своей задачей описание определенного типа развития ребенка, развития, возникающего в рамках некоторой новой образовательной технологии. Исследование М. Хидегард посвящено развитию понятийного мышления у учащихся при использовании системы развивающего обучения В.В. Давыдова. Однако, рассматривая ход развития понятийного мышления, М. Хидегард не стремится рассмотреть его как центр антропологического и духовного развития учащегося.

Наше исследование проводится на базе двух образовательных учреждений, работающих в рамках технологии мыследеятельностной педагогики, – ГОУ № 1835 Москвы, включающего в себя детский сад и начальную школу, и школы № 1314 Москвы, где обучаются дети с V по XI класс.

Первое, что нам предстояло сделать, – это определить материал нашего исследования. Следовало разделить детей на определенные категории, по которым необходимо было собрать данные о состоянии их способности мышления и происходящих в ней изменениях. Мы разделили детей по возрасту:

3–4 года – начало воспитания в детском саду;

7 лет (I класс) – начало обучения в школе;

10 лет (IV класс) – окончание обучения в начальной школе;

11 лет (V класс) – начало обучения в средней ступени школы;

14 лет (VIII класс) – начало обучения в старшей школе;

17 лет (XI класс) – завершение обучения в средней школе.

Помимо этого среди детей каждого из этих возрастов мы решили выделить учащихся слабого, среднего и высокого уровня обучения/развития. Экспертным путем мы отобрали из соответствующих возрастных составов по два человека, относящихся к каждой из заданных категорий. Таким образом, в каждом возрастном срезе мы взяли для исследования по шесть учащихся, из которых каждые два принадлежат к категориям: слабые, средние, сильные. Экспертами в этой работе выступали воспи-

татели, кураторы, а также руководители антрополого-психологических служб, работающих с детьми соответствующего возраста.

Предметом исследования является развитие способности мышления в условиях обучения на основе образовательных технологий мыследеятельностной педагогики. Описание развития мышления должно затем позволить выявить специфический тип антропологического развития на основе технологии мыследеятельностной педагогики. Для этого сбор диагностических данных о ходе развития способности мышления ведется в трех аспектах:

1) изменения в развитии собственно мыслительной способности, а также в развитии сопровождающих мышление мыследеятельностных способностях, возникающих на основе развития мышления;

2) изменения в учебной деятельности в целом, возникающие на основе развития мышления;

3) изменения в области социальной жизнедеятельности учащихся, возникающие на основе развития мышления.

При исследовании использовались три группы методов: диагностические методики, наблюдение за учебной работой учащихся на занятиях, составляющих наиболее специфическую часть мыследеятельностной педагогики, – занятия по «метепредметам», а также наблюдение учащегося в процессах коллективной жизни и общения в школе. Следует отметить, что то, что мы традиционно называем здесь наблюдением, является по крайней мере «включенным наблюдением»\*, а еще точнее – рефлексией над собственным опытом совместной деятельности или социальной жизнедеятельности взрослого с конкретным ребенком. Еще один способ сбора данных заключался в интервьюировании учителей, администрации школы, родителей, воспитателей (кураторов в старшей школе). Интервьюирование осуществ-

лялось выборочно. В тех случаях, когда при анализе имеющихся данных относительно какого-либо ребенка и формулировке соответствующих гипотез о ходе развития его мышления возникал определенный вопрос, на который предположительно мог ответить кто-либо из участвующих в образовании и жизни данного ребенка, создавался вопросник для проведения интервьюирования соответствующего лица.

Диагностические методики для детского сада и начальной школы фиксировали следующие аспекты способности мышления:

1. *Различающие возможности мышления.* Под различением на этом возрастном этапе понимается прежде всего возможность отличать в коммуникации суждения и высказывания, принадлежащие разным участникам, умение определять, кому (носителю какой социальной, профессиональной роли) может принадлежать то или другое высказывание. Для фиксации уровня развития различающих возможностей мышления использовались диагностические задания, применяемые в работе Московского городского турнира способностей для начальной школы «Мыслю, знаю, действую»\*\*.

2. *Развитие классификационных возможностей мышления.* Данный тип возможностей мышления определяется процессом формирования категории «род – вид». Эта категория является одной из наиболее рано формирующихся, так как она заложена в структуре самого языка и осваивается вместе с освоением языка. Для диагностики сформированности классификационных возможностей мышления использовались традиционные для диагностики готовности к школе методики классификации, основанные на задании разложить карточки с изображениями различных предметов по группам. Применялись варианты группировки по заданному взрослому основанию, а также по основанию, выработанному самим ребенком.

\* Термин «включенное наблюдение» введен Г.П. Щедровицким в рамках разработки технологии организационно-деятельностных игр при решении вопроса о том, как добиться от исследователя, наблюдающего деятельностные процессы, адекватного понимания того, что он наблюдает.

\*\* Авторами данных диагностических методик являются Э.С. Аكوпова, Е.Ю. Иванова и Л.Н. Алексеева.

3. Развитие идеализационных возможностей мышления. Под идеализационными возможностями понимается способность ребенка выделить в массиве предметов, обладающих большим количеством признаков, функционально значимый признак, отделив его на поле эмпирически данных и зрительно воспринимаемых объектов. Для диагностики развития данного аспекта мышления использовалась игровая диагностическая методика «Болото»\*.

4. Развитие способности воображения как основы мышления в раннем возрасте. Для диагностики развития способности воображения использовались аналитические показатели для разбора материала наблюдения за участием ребенка в ролевой игре. Такими показателями являлись умение войти в сюжет игры, умение развернуть действие и речь в соответствии со своей ролью, умение продолжить действие по сюжету. Дополнительно к наблюдению взрослый мог давать ребенку задания проделать что-либо в рамках игрового действия.

Все указанные нами методики имеют разные варианты заданий для разных возрастов.

Для анализа развития мышления в старшей школе мыследеятельностной педагогики еще предстоит создать основную часть набора диагностических методик. На данном этапе нами проведена предварительная работа, которая позволяет перейти непосредственно к конструированию диагностических методик. Были выделены основные аспекты методологического мышления, формируемые в школе мыследеятельностной педагогики, в том виде, в котором они присущи мышлению взрослого. Для отдельных возрастов мы установили параметры мышления, которые можно выделять при наблюдении за работой детей на занятии по метапредмету. Мы сформулировали также параметры проявления развития мышления в области учебной деятельности (образовательном процессе) в целом. Кроме того, мы сформулировали параметры проявления развития мышления в области жизнедеятельности.

## Аспекты методологического мышления

### I. Собственно мышление.

1. Идеализация (идеирующая функция).
2. Схематизация (знаково-графическая визуальная объективация).
3. Онтологическая, онтическая функция (умение видеть структуру объекта).
4. Аналитическая функция.
5. Конструктивно-проектная функция.
6. Построение рассуждения.
7. Инструментальность мышления.
8. Категориальный аспект мышления.
9. Моделирующая функция мышления.
10. Рефлексивность мышления.

### II. Мыслительное обеспечение других мыследеятельностных функций или способностей.

1. Мыслительная проработка понимания и коммуникации.
2. Мыслительная проработка рефлексии.
3. Мыслительная проработка ситуации действия.
4. Мыслительное обеспечение самоопределения.

### III. Проявления работы мышления в других сферах ментальной активности.

1. Содержательность общения.
2. Способность участия в групповой мыслекоммуникации.
3. Занятие места в социальной группе как обладателя способности мышления.

## Параметры проявления мышления, наблюдаемые в работе учащихся VIII класса

1. Порождение своих мыслей, версий.
2. Высказывание своих мыслей в общем пространстве работы.
3. Восстановление логики рассуждения.
4. Признание и исправление ошибки в логике рассуждения.
5. Отстаивание своей точки зрения, несмотря на реакцию одноклассников.
6. Нахождение своего смысла в происходящем на уроке.
7. Способ решения конфликта мнений (нахождение компромисса или др.).
8. Понимание вопроса.

\* Авторы-разработчики игровой диагностической методики «Болото» Э.С. Аكوпова и И.И. Семин.

9. Умение задавать себе рамки выполнения задания в ситуации нежестко установленных требований, отсутствия четкого образца.

10. Критичное отношение к заданию.

11. Критичное отношение к высказываемым идеям.

12. Способ учебной работы: заучивание, выстраивание собственного отношения.

13. Удержание цели ситуации на уроке.

14. Оценка правильности выполнения задания.

### **Параметры проявления развития мышления в области учебной деятельности в целом**

1. Успеваемость. Ее изменения.

2. Переход к движению в образовательном процессе по собственной воле и на основе самостоятельно ставящихся задач. Стадия образовательного процесса. Изменения в нем.

3. Основная область учебной активности. Изменения.

4. Общая активность в школе. Изменения.

5. Роль-позиция в классе. Ее изменение.

6. Конфликтность, ее характер и предмет. Изменения конфликтности:

а) со сверстниками;

б) с учителями.

7. Друзья и содержание общения. Изменения.

### **Параметры проявления развития мышления в области жизнедеятельности**

1. Процесс профессионального самоопределения (произошел или нет) и его изменения.

2. Самостоятельность по отношению к родителям. Ее изменения.

3. Конфликтность в отношениях с родителями, ее характер. Изменения.

4. Изменение возрастной роли-позиции.

5. Тип социализации (основной способ занятия места в группе) и его изменения.

6. Основные ценностные установки. Их изменение.

Периодичность сбора данных по каждому ребенку – один раз за половину учебного года. Всего за год проводится три среза: начало учебного года – сентябрь, середина учебного года – январь и конец учебного года – май. Формой анализа и комплексного представления данных по каждому ребенку является форма индивидуального заключения. Работа строится таким образом, что данные по всем детям одного возраста собираются одним исследователем. В процессе анализа тех или иных получаемых материалов он формулирует вопросы и гипотезы, касающиеся развития конкретного ребенка, и подбирает необходимые для ответа на вопросы или проверки гипотез методы диагностики.

Для определения шага изменения в развитии мышления, который обеспечивает мыследеятельностная педагогика в сравнении с традиционной российской школой, после установления окончательного формата лонгитюдного исследования необходимо проведение сопоставительного диагностического исследования развития способности мышления этих учащихся и учащихся школ, работающих на основании традиционных или иных педагогических технологий.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.

2. *Генисаретский О.И.* Процепция и виртуальность в возможных жизненных мирах. [http://www.futurerussia.ru/build\\_almanac/genisare.htm](http://www.futurerussia.ru/build_almanac/genisare.htm).

3. *Громько Ю.В.* Мыследеятельная педагогика. Минск, 2000.

4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.

5. *Щедровицкий Г.П.* Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание. М., 1987.

6. Экспериментальное образовательное пространство города Москвы: Альбом по экспериментальной деятельности Департамента образования Москвы. М., 2005.

7. *Hedegaard M.* Learning and Child Development. Aarhus, 2002.

## Longitudinal Study of Child Development in the Framework of Activity Thinking Pedagogy

***O.I. Glazunova,***

*Ph.D in Psychology, Vice Director at the Research Institute of Innovative Strategies of General Education Development at the Moscow Department of Education*

The article substantiates the tasks of a longitudinal study on child development in the framework of activity thinking pedagogy. Activity thinking pedagogy is a pedagogical system based on activity and activity thinking approaches to the content of education.

The author states that educational technologies determine to the great extent development features of children studying within different pedagogical systems. Thus it is correct to talk about certain types of anthropological child development that are conditioned by pedagogical systems.

The type of anthropological child development depends on what capabilities are developed primarily (becoming the basis for other capabilities development). Such capabilities form the central initiating zone of development. According to activity thinking pedagogy, in this zone lies the development of thought. The author sets a task of creating a detailed periodization of thought development in the framework of activity thinking pedagogy, as well as a task of defining the influence of thought development on other aspects of child development.

Longitudinal study goals and structure are discussed in the final part of the article.

**Keywords:** activity thinking pedagogy, thought capability, longitudinal study, types of anthropological development, central initiating zone of development.

### **References**

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'// *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 2. M., 1982.
2. *Genisaretskii O.I.* Procepciya i virtual'nost' v vozmozhnyh zhiznennyh mirah. <http://www.futurerussia.ru/build/almanac/genisare.htm>.
3. *Gromyko Yu.V.* Mysledeyatelnaya pedagogika. Minsk, 2000.
4. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
5. *Shedrovickii G.P.* Shema mysledeyatelnosti – sistemno-strukturnoe stroenie, smysl i sodержanie. M., 1987.
6. Eksperimental'noe obrazovatel'noe prostranstvo goroda Moskvy: Al'bom po eksperimental'noi deyatel'nosti Departamenta obrazovaniya goroda Moskvy. M., 2005.
7. *Hedegaard M.* Learning and Child Development. Aarhus, 2002