

**ИДЕИ В.В. ДАВЫДОВА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИАЛОГА
Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий**

В юбилейный год 85-летия со дня рождения выдающегося отечественного психолога Василия Васильевича Давыдова (1930–1998), автора теории содержательного обобщения и соавтора теории формирования учебной деятельности, известной как «теория Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова», в России проходили научные мероприятия, на которых обсуждались наиболее важные проблемы психологии учебной деятельности.

Одним из таких мероприятий стала Международная сетевая научная конференция «Современный этап развития теории и практики учебной деятельности: школа академика РАО В.В. Давыдова», проходившая 6–8 апреля в Волгограде. Конференция была организована Волгоградским научно-образовательным центром Российской академии образования (ВНОЦ РАО, ВГСПУ), кафедрой психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета при участии Психологического института РАО и Московского государственного психолого-педагогического университета. Конференция была поддержана Институтом психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, профессиональными сообществами педагогов и психологов – Открытым институтом «Развивающее образование» и Федерацией психологов образования России; проходила при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-14116).

Формат конференции был сетевым, что позволило увеличить аудиторию – участникам из других регионов присоединиться к обсуждению теоретических и прикладных проблем учебной деятельности в режиме конференц-связи, помимо ВГСПУ работа велась еще на двух площадках – в Московском государственном психолого-педагогическом университете и Набережночелнинском педагогическом институте. Во время конференции была развернута обширная выставка литературы по психологии учебной деятельности, универ-

ситет получил в подарок от организации некоммерческого партнерства «Авторский клуб», действующей под эгидой Международной ассоциации «Развивающее обучение», коллекцию книг (инициатива руководителя клуба канд. психол. наук В.А. Львовского).

Результаты пленарных и секционных заседаний конференции, круглых столов, мастер-классов и открытых дискуссионных площадок обобщены в коллективной монографии. Монография включает четыре раздела, посвященных вопросам истории развития учебной деятельности, исследования теории учебной деятельности и практико-ориентированным разработкам, воспоминаниям ученых, работающих в рамках научного подхода школы В.В. Давыдова.

В **первом разделе** монографии «История развития исследований учебной деятельности» освещаются аспекты развития теоретических и экспериментальных исследований учебной деятельности. Раздел начинается двумя уникальными текстами докладов В.В. Давыдова, в которых он поднимал проблемы и освещал перспективы развития теории учебной деятельности.

В первом докладе на заседании Академии педагогических наук СССР, состоявшемся в 1990 г., В.В. Давыдов анализирует состояние реализации учеными и практиками разных стран на протяжении тридцати лет актуальной для того времени научной программы исследования и преобразования процесса обучения школьников.

В качестве основных результатов программы выделены два взаимосвязанных научно-педагогических продукта. Первый – оригинальная психолого-педагогическая теория учебной деятельности, позволяющая принципиально иначе описывать, объяснять и проектировать процессы обучения и воспитания молодого поколения. Второй – построенные на основе этой теории и апробированные в разных регионах на экспериментальных площадках учебно-методические комплекты для ряда учебных предметов начальной и основной школы, позволяющие строить обучение, которое приводит к существенно иным образовательным результатам, – характеризуется развивающим эффектом.

Формулируя основные положения теории учебной деятельности, В.В. Давыдов подчеркивает принципиальное отличие ее исходных позиций от традиционных психолого-педагогических установок: в основе «деятельностного» обучения лежит *преобразующее* предмет *действие*, которое направлено на открытие содержательно общего в этой предметности, с этим действием взаимосвязаны действия *построения и преобразования модели*, в которых это об-

щее отображается и специально исследуется. При этом само противоречие между традиционной и инновационной образовательными практиками автор полагает как предмет специального исследования, которое представляется важным для развития теории учебной деятельности.

В работе обозначены важные проблемы, актуальные для того этапа реализации проекта развивающего обучения на основе теории учебной деятельности: углубление логико-психологического понимания учебной задачи, необходимое для операционализации применения понятия в проектировании конкретных учебных предметов; продолжение экспериментального исследования генетической связи коллективной и индивидуальной учебной деятельности, становления субъекта учебной деятельности; изучения особенностей развития учебной деятельности на протяжении всего школьного детства, а также на стадии профессионального образования в юности.

В качестве особенно острой В.В. Давыдов выделяет проблему изучения возможности внедрения идей и разработок, полученных в исследованиях теории учебной деятельности, в практику работы обычной школы, возможности «оживить в ней корни учебной деятельности, развернуть ее в той степени, которой соответствуют общие условия обычной школьной жизни и уровень подготовки обычных учителей».

Все эти проблемы остаются актуальными и в настоящее время, а решения – востребованными в решении задач модернизации отечественного и мирового образования.

Во втором докладе на научной конференции в Амстердаме «О перспективах развития теории деятельности», сделанном в 1992 г., В.В. Давыдов выступает как блестящий философ, разбирающий онтологические и гносеологические основания, связывающие два междисциплинарных подхода – деятельностный и культурно-исторический. Представлен исторический обзор развития теории деятельности в мировой и отечественной философии (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Дж. Дьюи, П.В. Копнин, Э.В. Ильенков, Э.Г. Юдин и др.) и психологической науке (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Анализируя ситуацию, сложившуюся к концу XX в., В.В. Давыдов, с одной стороны, выделяет тенденции к отказу от рассмотрения деятельности как сущности человеческого бытия и всеобщего основания культуры, с другой – оживление интереса к междисциплинарным исследованиям. При выделении значимости конкретных экспериментальных исследований различных видов де-

тельности, проводимых, в частности, в психологии, В.В. Давыдов подчеркивает, что дальнейшее развитие теории возможно именно на основе повышения уровня ее полидисциплинарности, расширения исследований в области исторической социологии различных видов деятельности, а также за счет привлечения материалов психологии, педагогики, этнографии, культурологии. В качестве основ такого исследования полагается философско-логический анализ смысла «преобразования действительности», а также анализ данных исторической социологии, относящихся к развитию деятельности.

Обозначая основные положения теории Л.С. Выготского (о качественном изменении социальной ситуации жизни человека или его деятельности как основе психического развития; об обучении и воспитании как всеобщих моментах психического развития человека; о внешнем, социально-культурном, плане деятельности как исходной форме психического; о производности психических новообразований от интериоризации исходной формы его деятельности; о единстве интеллекта и аффекта и его значимости в деятельности и сознании человека) и соотнося эту теорию с теорией деятельности, В.В. Давыдов показывает ее главное отличие и одновременно комплементарные по отношению к теории деятельности достижения: описание процесса интериоризации деятельности с помощью различных знаково-символических систем; характеристику происхождения у человека различных психических новообразований, формирующихся на основе овладения им достижениями исторической культуры в процессе обучения и воспитания. Гармонизация деятельностного и знаково-символического аспектов полагается В.В. Давыдовым в качестве важной задачи, без решения которой невозможно создание современной теории деятельности.

В третьем параграфе раздела академик В.В. Рубцов представляет анализ исторических перспектив развития трех основных направлений исследований в научной школе В.В. Давыдова: теории содержательного обобщения и образования понятий; психологической теории учебной деятельности; системы развивающего обучения.

Подчеркивается особое значение для развития основных положений теории учебной деятельности развития и экспериментального обоснования идеи В.В. Давыдова об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности, составивших основы социально-генетической психологии. Накопленные данные позволили автору критически переосмыслить научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским по проблеме образова-

ния научных понятий, в частности по-новому сформулировать проблему обобщения в развитии понятий у детей. К известному положению В.В. Давыдова о том, что обобщение предполагает специальное формирование у школьников предметных действий, посредством которых они могут выявить в учебном материале существенную связь объекта, а затем отобразить эту связь в моделях и изучать ее свойства «в чистом виде», добавляются еще два положения, которые определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Первое положение – об исходной форме системы предметных действий, которые обеспечивают выявление существенных отношений в исследуемом (изучаемом) объекте. Эта форма представляет собой *организацию этих действий* как распределенных между участниками совместной деятельности. Второе положение – собственно о процессе перехода от предметных действий к их выполнению в умственном плане как обобщении способа организации действий, в котором специально строится *схема организации действий*, выступающая как *значение и знак той всеобщей связи*, которая определяет содержание понятия.

Автор уделяет особое внимание развитию и конкретизации теоретических положений, сформулированных и обоснованных в рамках первых двух направлений, прикладных разработок, создаваемых в системе развивающего обучения (дидактической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Это разработки курсов для начальной школы (*Математика, Родной язык, Изобразительное искусство и художественный труд, Литература как предмет эстетического цикла, Естествознание, Философия для детей*), система диагностики теоретического мышления и основных его структурных компонентов (анализ, рефлексия, планирование). Отмечается существенное продвижение в разработке методов диагностики образовательных результатов в системе конкретных учебных предметов и качества самого образовательного процесса, появление работ, связанных с методами оценки развивающих возможностей образовательной среды школы. Анализируются попытки разработки программ развивающего обучения для подростковой школы, обсуждается вопрос о необходимости и основаниях интеграции отдельных дисциплин путем создания специальной образовательной среды. В качестве перспективного направления исследований в рамках научной школы В.В. Давыдова выделяется также цикл работ, в которых обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления.

В качестве важного направления работ определено исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей, выросшее из идеи Э.В. Ильенкова о воображении как целостном видении вещей и явлений действительности. Именно в этом направлении, указывает автор, видел Василий Васильевич возможности для существенного развития теории содержательного обобщения.

Актуальным обозначается направление исследований, связанных с приложением идей содержательного обобщения к высшей школе. Исследование развития теоретического мышления в профессиональной деятельности отдельных специалистов сменяется проектами построения образовательных профессиональных программ, основанных на деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов. Идея представления содержания образования как системы деятельности по построению обучающимся собственных профессиональных способностей (компетенций) остается весьма востребованной и противостоит нынешней тенденции редуцирования к представлению содержания обучения как перечня «дидактических единиц». Профессиональная подготовка при этом должна осуществляться в форме особой исследовательской деятельности студентов, включающей решение профессиональных задач и выполнение исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем педагогической деятельности (организации учебной деятельности школьников).

Анализ истории развития и настоящего состояния исследований учебной деятельности позволяет автору полагать, что научная школа В.В. Давыдова представляет собой развивающийся организм, вносящий существенный вклад в психологию образования и развития.

Раздел завершается обзором исследований учебной деятельности, проводимых на протяжении многих лет в Волгоградском регионе под руководством проф. Л.К. Максимова. Они начались в 1982 году как внедрение материалов плана-заказа Министерства просвещения СССР «Разработка новых методов начального обучения на основе теории содержательного обобщения», выполненных лабораторией психологии детей младшего школьного возраста НИИ ОПП АПН СССР. Работа на этом этапе проводилась в средней школе № 45 г. Волгограда, в ней участвовали многие сотрудники кафедры психологии Волгоградского государственного педагогического института. Результаты обучения математике, построенные на основе теории учебной деятельности, вызвали интерес у руководства Вол-

гоградского института усовершенствования учителей, это привело к появлению специальных программ повышения квалификации для учителей начальной школы по обучению способам организации учебной деятельности при формировании общих способов вычислений. Тем самым прорабатывалась поставленная В.В. Давыдовым задача исследования возможностей включения в практику работы учителей отдельных способов работы с содержанием предметного материала (построения отдельных тем курсов в форме учебных задач).

Обсуждение результатов работы в ходе посещения В.В. Давыдовым экспериментальной площадки в г. Волгограде, а также семинаров по психологическим проблемам современного обучения привело к положительной оценке деятельности преподавателей кафедры по совершенствованию содержания отдельных тем курса математики и форм организации учебной деятельности школьников.

Следующий этап исследований, проводившийся в сотрудничестве с лабораторией В.В. Давыдова, был связан с включением в экспериментальную деятельность новых школ города и области. Проводились сравнительные исследования психического развития младших школьников в различных условиях обучения, проектировалось содержание курса математики для 5–6-х классов, разрабатывалась методика подготовки учителей к работе в системе развивающего обучения. Результаты работ обсуждались на III Всесоюзной конференции «Психологические основы новых педагогических технологий», проведенной в г. Волгограде в 1990 году.

В 1991–2005 годах в освоение системы развивающего обучения включаются учителя ряда школ региона, которые сотрудничают с кафедрой методики начального обучения Института усовершенствования учителей, переподготовка осуществляется сотрудниками МАРО.

Современный этап развития автор связывает с деятельностью лаборатории развивающего образования (РО), созданной при кафедре педагогической психологии Волгоградской академии повышения квалификации учителей. Он характеризуется организацией выездных семинаров, курсов повышения квалификации, открытых уроков, консультаций учителей, межрайонных олимпиад школ РО и т.д. Важным фактором развития РО в регионе автор считает открытие исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» на факультете психолого-педагогического и социального образования Вол-

гоградского государственного социально-педагогического университета.

Второй раздел монографии «Теория учебной деятельности в контексте современного образования» открывается стенограммой лекции Б.Д. Эльконина «Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение». Характеризуя современное состояние образования как ситуацию «конфликта норм», противоречия между нарождающимися и состоявшимися образовательными практиками, автор представляет основные противоречия как дихотомии, требующие разрешения, «отрицания через снятие». Первая дихотомия, «вовлеченность или академическая успешность», содержательно описывается как противоречие между ориентацией на «построение собственного действия» и ориентацией на «действия, соответствующие определенному образцу и результату». Балансировка на грани этой дихотомии дает возможность удержаться от появления постмодернистской «дурной индивидуальности», сохраняя при этом шанс развития творческого потенциала учащегося. С этой дихотомией связана следующая – «обучение или учение», которая отражает тенденцию к рассмотрению обучения как пространства пробы, дающего возможность взаимоперехода от обучения к учению. Третья дихотомия – «компетентность или знание о...» выражает актуальную тенденцию развития современного образования – подготовка учащегося, не только как «грамотного потребителя» знания, но и подлинного его владельца, способного превращать получаемое знание в «средство построения нового действия». Последняя дихотомия «учение или множество форм действия» отражает необходимость рассмотрения современного образования как «пересечения» учения с игрой, позволяющей нащупывать границы собственного действия, и продуцированием, результат которого обращен к другим и важен для других.

Показывая, что в системе развивающего обучения имеются все необходимые средства для содержательного оформления, удержания и разрешения противоречий, имеющих в указанных конфликтных направлениях развития образования, автор полагает, что при условии преодоления рисков мы имеем шанс на создание образовательной системы, приводящей к формированию субъектности человека, его потребности и способности действовать самостоятельно и инициативно. Новообразованиями, которые могут возникать в такой системе и рассматриваться как образовательный результат, по мнению автора, являются: подлинно образовательный запрос; спо-

способность ставить собственные задачи; система опор для построения предметных действий.

Второй параграф посвящен размышлениям проф. В. Т. Кудрявцева о проблеме преемственности дошкольного и начального общего образования. Опыт работы научных и научно-практических коллективов, руководимых автором, позволяет утверждать, что проблема преемственности может быть корректно поставлена, теоретически осмыслена и разрешена на практике лишь в рамках системы *развивающего образования*.

Анализ теоретических оснований и конкретно-исторических практик позволяет автору выделить ряд черт, свойственных традиционной модели преемственности дошкольного и начального образования, среди которых: ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы (которая выражается, например, в дидактизме дошкольных занятий, строящихся по учебно-предметному принципу, в фактическом вытеснении из ДОО специфических для дошкольников видов деятельности – игры, художественного творчества и др.); преимущественная направленность начальной школы на использование ресурсов уже сложившегося в дошкольном возрасте повседневного чувственного опыта в ущерб развитию понятийного (теоретического) мышления.

Для развивающей модели преемственности автор формулирует альтернативные черты: формирование умения учиться на этапе начального общего образования и его фундаментальных предпосылок в дошкольном образовании; направленность на развитие творческих способностей дошкольников в различных видах деятельности, через многообразие которых будет естественно и органично закладываться психолого-педагогический базис школьной готовности; использование и развитие потенциала творческого воображения, сложившегося в дошкольные годы, для формирования разумного, теоретического мышления младших школьников в рамках учебной деятельности; разносторонний учет психологических особенностей перехода ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, в частности кризиса 6–7 лет.

В третьем параграфе профессор В. С. Лазарев представляет концепцию проектной деятельности учащихся как формы развивающего обучения. Автор показывает, что часто события, которые позиционируются как ученические проекты, таковыми не являются и развивающей функцией не обладают. Анализируя формы учебной де-

тельности в различные возрастные периоды, автор указывает на важную проблему соответствия этих форм подростковому периоду, центральным новообразованием которого является практическое сознание, а также на проблему новообразований, свойственных учебно-профессиональной деятельности в юности. В качестве ответа на поставленные вопросы предлагается анализ возможностей развития, которые дает освоение проектной деятельности. Автор указывает, что современное проектирование содержит ряд специальных средств, позволяющих эффективнее анализировать проблемные ситуации, формулировать проблему, выявлять возможности для ее решения, формировать реалистичные цели, разрабатывать эффективные планы достижения целей, оценивать риски и снижать их. Это может способствовать формированию значимых для жизнедеятельности умений.

Показывая, что для обеспечения развивающих эффектов необходимы соответствующие условия, автор представляет содержание специальной программы, направленной на решение не только предметных, но и метапредметных учебных задач. Состав метапредметных задач определен автором в соответствии с основными стадиями жизненного цикла проекта: проблематизации; проектирования решения; планирования действий; исполнения; подведения итогов и рефлексии. Решение этих задач связано с освоением метапредметных понятий: *проблема, критерии и способ оценки качества постановки практической проблемы, способы постановки проблем, способ решения проблемы, эффективность и результативность, критерии и способы оценки решения проблем, цель и план действий, условия эффективной работы проектной команды, контроль и регулирование совместной деятельности.*

Описываемые технологии организации проектной работы предполагают смену позиций участников (разработчик – эксперт), а также смену предмета анализа и оценки (результат – процесс). Автор определяет основные задачи учителя в этом процессе: разработка последовательности предметных задач, которые должны будут решать учащиеся в ходе разработки проекта; организация обсуждения гипотез относительно решений предметных задач и фокусировка обсуждения на способе решения; инициация разработки показателей и способов оценки результатов решения предметных задач, поиска и осмысления противоречий между требованиями к результату решения предметной задачи и реализованными

способами ее решения, взаимной оценки учащихся и др. Важной задачей является организация обсуждения учебных итогов каждого цикла учебного процесса.

В.С. Лазарев указывает, что существуют ограничения, связанные с преподавателями, которые обусловлены методической и психологической неготовностью к реализации технологий развивающего обучения и несформированностью собственной компетентности в проектной деятельности: ориентацией не на образовательные результаты, а на сам продукт, который можно представлять вовне; привычкой к передаче готового знания, а не к организации поисковой деятельности. Опыт разработки учителями проектов совершенствования своей педагогической деятельности показывает, что они испытывают те же затруднения, что и школьники.

В четвертом параграфе профессор В.А. Гуружапов проводит сравнительный анализ идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера о решении творческих задач с целью интеграции психологической культуры работы с образом, выработанной в гештальтпсихологии, в технологию постановки учебной задачи. Признавая невозможность объединения этих принципиально различающихся концепций интеллектуальной деятельности, он полагает, что целый ряд приемов трансформации образа ситуации может быть интегрирован в технологии постановки учебной задачи.

Центрирование как рассмотрение отдельных элементов ситуации, их значения и роли по отношению к сути решения задачи, по Вертгеймеру, характеризует решительный переход от менее адекватного, менее совершенного структурного видения к более осмысленному. На конкретном примере постановки задачи из учебника автор предлагает организацию совместной деятельности школьников, приводящей к «переходу в другое феноменальное поле», обеспечивающее схватывание некоторых структурных свойств искомого целого до нахождения полной структуры.

В работе профессора М.С. Веджетти (параграф пятый) рассмотрен вопрос психологической подготовки учителя к реализации системно-деятельностного подхода в образовании. Автор обозначает методологические истоки теории учебной деятельности в работах Л.С. Выготского (понятие социального опыта ребенка как основы воспитания, культурного уровня переработки переживания), дает описание опыта распространения концепции В.В. Давыдова в Италии (сессия Международного общества социокультурных и деятель-

ностных исследований; сотрудничество Института общей и педагогической психологии АПН СССР, возглавляемого В.В. Давыдовым, и Института психологии и медицинского факультета Римского университета “La Sapienza”; совместные магистерские программы Римского университета и МГППУ). М. С. Веджетти поддерживает исследования российских психологов по разработке концепции культурно-исторического типа школы, усматривая в ней продолжение идей Выготского, Макаренко и Давыдова.

Автор полагает, что в этих позициях исследователей подтверждается главный результат учения нового типа – умение проектирования. Это означает, что обучение строится не через повторение или передачу уже готовых знаний, а через проектирование новых видов организации деятельности и ситуаций, направленных на решение проблем.

В завершающей части второго раздела белорусский исследователь, профессор Т.М. Савельева описывает опыт формирующего эксперимента, реализованного в республике. Теоретические положения В.В. Давыдова о расширении психологических возможностей младших школьников при освоении учебных предметов на основе собственной учебной деятельности подтверждены и развиты в исследованиях аспирантов и сотрудников, выполняемых на протяжении ряда лет в Республике Беларусь.

Формирующий эксперимент позволил установить существенный рост показателей эффективности технологии обучения младших школьников белорусскому языку в ситуации близкородственного билингвизма: «перенос» способов и отношений с белорусского языка на русский; увеличение активного словарного запаса учащихся на белорусском языке; развитие способности к порождению связных текстов, произвольности и индивидуальности речевой деятельности и др.

Были также обнаружены: сокращение диапазона интерференции, проявляемой в устной и письменной речи младших школьников; развитие «чувства языка», которое проявлялось при построении младшими школьниками связных текстов; повышение орфографической грамотности на белорусском языке; интерес к белорусскому языку и повышенная познавательная активность в изучении не только белорусского, но и других языков.

Комплексные исследования, проводимые совместно с врачами-гигиенистами и физиологами НИИ СанГИ МЗ Республики Беларусь,

показали, что умения работать со знаниями, научными понятиями, которые формируются в учебной деятельности младших школьников, повышают их способность перерабатывать информацию, получаемую из разных источников, оказывают позитивное влияние на предупреждение утомляемости учащихся и повышение их работоспособности.

В **третьем разделе** монографии «Проблемы современной практики развивающегося образования» представлен опыт практико-ориентированных разработок учебной деятельности. В первом параграфе «Психологические проблемы оценки образовательных результатов» П.Г. Нежнов рассматривает развитие современной практики оценивания учебных достижений школьников, актуальность которой определяется заинтересованностью всех участников этой практики, начиная с детей и заканчивая управленцами высшего звена. Важность разработки оценочного инструментария неоднократно подчеркивалась В.В. Давыдовым на всех этапах становления развивающего обучения.

На примере международных мониторингов TIMSS, PISA автор анализирует методологические основания разработки тестового инструментария, их метрические и качественные характеристики. Более подробно рассматривается тестовый пакет TIMSS по математике, в котором введено различие четырех видов деятельности, которые фактически образуют иерархию (знание фактов и процедур, применение понятий, решение стандартных задач, рассуждения), позволяющую получать уровневую характеристику, разбивать выборку учащихся на группы разной успешности. Автор констатирует, что в обсуждаемой модели оценивания отдается приоритет задаче измерения и не обеспечивается сбалансированная качественно-количественная характеристика результатов обучения, приводятся аргументы экспертов в области качества, которые отмечают, что приоритетная ориентация на «измеряемость» учебных достижений провоцирует существенное сужение образовательных целей в пользу наиболее простых (легко измеряемых) знаний, умений и навыков.

Развитие поиска оценочных средств автор связывает с появлением разнообразных версий и их относительной независимости от развивающейся психологической теории, обращение к которой носит в основном фрагментарный и сугубо вспомогательный характер.

В параграфе представлен опыт разработки оценочной модели SAM (Student Achievement Monitoring), в которой П.Г. Нежновым

в соавторстве с Е.Ю. Кардановой, Б.И. Хасан, Б.Д. Элькониним предпринята попытка обеспечить сбалансированную качественно-количественную характеристику результатов обучения на базе теории, раскрывающей психологические закономерности процесса присвоения культурного содержания. Гипотеза о внутренней структуре культурного способа действия и этапах его присвоения ребенком, предложенная Л.С. Выготским и развернутая в работах П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др., позволяет выделить три варианта ориентировки, маркирующих качественно различные уровни освоения культурного способа действия – формальный, рефлексивный и функциональный. Каждый из уровней строится на конкретном виде обобщения – эмпирическом, теоретическом и смысловом. Намеченный автором подход к разработке системы оценки образовательных результатов, созданные и апробированные тесты для оценки математической и языковой компетенции выпускников начальной школы имеют перспективу дальнейшего развития.

В.В. Давыдов в своих выступлениях и общении с коллегами неоднократно подчеркивал важность профессиональной подготовки учителей, хорошо ориентирующихся в теории учебной деятельности и умеющих работать на ее основе. Во втором параграфе «К вопросу подготовки учителей начальных классов по методике Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова по программам высшего образования» И.Н. Федекин описывает опыт подготовки педагогов начальной школы, владеющих методикой развивающего обучения, реализованный на базе Набережночелнинского государственного педагогического университета.

Представлен опыт работы вуза как соисполнителя проекта модернизации педагогического образования (совместно с Московским государственным психолого-педагогическим университетом), реализации основных его идей.

Автор представляет пути *усиления практической направленности подготовки* для будущих педагогов начальных классов, программы практики, ориентированных на формирование профессиональных компетенций и оценивание образовательных результатов. Показаны преимущества применения *модульного принципа построения основной профессиональной образовательной программы* в отличие от традиционного «дисциплинарного» принципа, раскрывается структура модуля, предполагающая особое место

и соотношение практических и теоретических ее составляющих, а также научно-исследовательской работы студентов.

Новый подход к *организации взаимодействия вуза со школами* раскрывается автором через анализ структуры сетевой работы со школами города, критерии выбора школ в качестве базы практики студентов (наличие образовательных программ деятельностного типа и опыт школы и конкретных педагогов в реализации федеральных образовательных стандартов начального образования). Подробно описывается содержание взаимодействия учителей школ со студентами и преподавателями вуза.

И.Н. Федекин обобщил опыт работы коллектива преподавателей по проектированию основной профессиональной образовательной программы, построенной на основе приведения в *соответствие требованиям ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога* (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) в части обязательных трудовых функций педагога (обучение, воспитание, развитие обучающихся) и трудовых действий, составляющих эти функции.

В третьем параграфе «Опыт формирования у младших школьников рефлексии множественности отношения объекта и модели (на материале решения математических задач)» В.А. Гуружапов и Л.Н. Шиленкова приводят результаты экспериментального исследования по проектированию диагностических задач и учебно-развивающих ситуаций.

Обучающимся предлагались задания, построенные на предметном математическом материале, содержащем изображение и математическую модель действий персонажей картинке, и непредметном материале (для формирования способности учащихся анализировать условия задач).

На основе результатов констатирующего и формирующего экспериментов авторы приходят к выводу, что решение особым образом построенных задач, включающих сюжетные изображения неоднозначных действий персонажей, влияет на развитие рефлексии отношения множественности учебной задачи. В качестве условий и этапов формирования рефлексии выделены: обсуждение множественности решений учебных задач (учебная дискуссия), в рамках которого ученики высказывают различные точки зрения, анализ учебных задач, самостоятельное проектирование учащимися задач по картинке (позиция проектировщика нового задания). Са-

мостоятельное конструирование новой задачи по заданным условиям требует от ученика анализа условий поставленной задачи и рефлексии смысла различных моделей интерпретации содержания сюжетной картинки.

Умение рефлексировать множественность возможных решений поставленной задачи авторы рассматривают как метапредметный образовательный результат обучения.

В четвертом параграфе «Формирование у младших школьников общего способа деления многозначных чисел в процессе реализации деятельностной модели освоения научных понятий» Л.К. Максимов и Л.В. Максимова рассматривают особое построение учебного материала в форме учебных задач, определяющих обобщенные способы действий в различном предметном материале.

Авторы считают, что проблема деятельностного подхода в обучении состоит не только в том, чтобы по определенным законам организовывать деятельность учащихся по усвоению научных понятий, но и, прежде всего, в том, чтобы само содержание усваиваемых понятий, их генетические отношения должны быть описаны и развернуты в виде деятельностных схем и моделей. Специфику деятельностного освоения содержания учебного предмета авторы связывают с рядом психолого-педагогических условий. Так, требуется выделить систему операций как отдельных элементов в структуре обобщенного способа действия, построить модели деятельностного описания содержания осваиваемого понятия, которые отражают не материал, с которым действует ученик, а обобщенный способ действия. Важным условием выступает специальная работа с феноменом «остановленного действия»: в процессе освоения деятельностно описанного понятия фиксируется еще не освоенная операция (причина остановки), которая трансформируется в сознательно формируемое действие и по мере освоения снова возвращается на операционный уровень. Предполагаются также постановка и решение системы взаимосвязанных учебных задач, реализующих (в форме учебной деятельности) обобщенный способ, описанный через систему взаимных трансформаций «действие – операция».

Описанный подход авторы подробно иллюстрируют на материале освоения младшими школьниками математического понятия «деление многозначных чисел» в четвертом классе начальной школы. Последовательно описывая реализацию указанных выше условий, авторы показывают, что выделение операционного состава

ва позволяет организовать освоение способа деления многозначных чисел *в коллективно-распределенной форме*, которая особенно полезна на начальных этапах освоения способа. При такой работе переход к каждой последующей операции сопровождается сменой ролей «исполнитель» – «контролер».

Освоение действия сопровождается разработкой специальной модели-схемы, которая выступает не наглядно-образной иллюстрацией выполняемого действия, а средством описания и контроля построения *обобщенного способа действия*, отражая все возможные варианты ситуаций при делении многозначных чисел.

Организация деятельности учащихся по описанной авторами технологии приводит к тому, что значительное большинство школьников успешно овладевают общим способом, переносят его в другие условия, проявляют положительное личностное отношение к выполняемым преобразованиям, уверенность в действиях, более низкий уровень тревоги в процессе освоения достаточно сложного нового действия.

Авторы отмечают, что в процессе овладения способом деления многозначных чисел входящие в него операции со знаками обретают статус чувственно-предметного действия. Примером этого может служить появление и трансформация «языка действий», на котором ученики описывают способ своей работы. Следует отметить, что образующийся в процессе обучения «язык действий» обращен к числам как предмету преобразования, позволяет ученикам мысленно планировать и затем воспроизводить реальные действия. По мере освоения действия язык учеников «очищается», становится более обобщенным. В конце освоения способа деления многозначных чисел ученики описывают свои действия на собственно математическом языке.

Результаты реализации специально разработанной диагностической программы дают авторам право утверждать о достаточно высоком уровне *обобщенности* сформированного действия, который проявляется в использовании школьниками способа деления многозначных чисел в других системах счисления, а также высоком уровне *системности* (ученики проявляют способность выходить за рамки учебного материала, устанавливать определенный порядок в соотношении разрядных единиц новой системы счисления).

Четвертый раздел монографии «Память живого общения: воспоминания о В.В. Давыдове» построен по материалам вечернего заседания конференции, посвященного 85-летию В.В. Давыдова, на

основе воспоминаний его учеников, последователей и коллег, а также серии интервью, которые были взяты у участников конференции до, во время и уже после ее проведения*.

Авторы рассказывают о событиях из жизни Василия Васильевича, из своих профессиональных биографий, которые связаны с идеями учителя, об их роли в становлении их исследовательской и жизненной позиций.

Каждый автор знакомит читателя со «своим» В.В. Давыдовым, и в то же время, останавливаясь на том или ином событии, черте личности, помогает нам увидеть стереоскопически его многогранный образ. Знакомство с воспоминаниями и материалами интервью помогает воссоздать *хронотон* жизни В.В. Давыдова.

Одно из самых ранних воспоминаний принадлежит Екатерине Николаевне Поливановой, которая делится впечатлениями о молодом Василии Васильевиче, которому в 1958 году было неполных тридцать лет. Она вспоминает себя шестилетним ребенком на уроке в знаменитой экспериментальной школе № 91 г. Москвы, на базе которой на многие годы объединились усилия талантливого коллектива исследователей – сотрудников лаборатории психологии младшего школьника НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, работающих под руководством сначала Д.Б. Эльконина, а позже – В.В. Давыдова. В этом первом воспоминании есть то главное, чему посвящена научная деятельность авторов теории учебной деятельности – предметная ситуация решения учебной задачи, переживания первоклассницы, мудрое отношение «теоретиков» к ее ошибкам.

Школа № 91 – это место, о котором вспоминают многие авторы монографии, тот образовательный центр, с которым связана профессиональная судьба исследователей учебной деятельности. В.В. Рубцов вспоминает, как его, выпускника инженерно-физического факультета, пригласил в эту школу В.В. Давыдов, чтобы построить курс физики по системе учебной деятельности. В.А. Гуружапов вспоминает о своем сотрудничестве с Ю.А. Полуяновым, разработавшим курс изобразительной деятельности на базе этой школы. Т.М. Савельева вспоминает, что в аспирантские годы под руководством с Л.И. Айдаровой в школе № 91 занималась подготовкой диссертации на предметном материале русского языка. В лаборато-

* Интервью проводили магистранты МГППУ и ВГСПУ.

рию В.В. Давыдова в 1972 году после окончания психологического факультета приходит Борис Даниилович Эльконин.

Еще об одном *времени и месте* профессиональной деятельности В.В. Давыдова вспоминают большинство авторов – о годах его директорства в НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (позже Психологический институт Российской академии образования). Интересно, что события того времени у многих связаны с переживаниями особой атмосферы научного обсуждения фундаментальных вопросов психологии – теории деятельности, человека как субъекта жизнедеятельности, целей образования. Об этом времени как времени огромного интеллектуального опыта пишет В.А. Гуружапов, о легендарных давыдовских семинарах по четвергам вспоминает В.С. Лазарев.

Об очень сложном для В.В. Давыдова времени (1983 год) – увольнении с должности директора института, исключении из партии и его умении «держать удар» судьбы – пишет в воспоминаниях Н.Н. Вересов, говорят в интервью В.С. Лазарев, К.Н. Поливанова.

Еще одно место, с которым долгие годы была связана профессиональная деятельность В.В. Давыдова, – это Российская академия образования. Об этом рассказывает коллега по Академии В.С. Лазарев, упоминают о встрече в академии Б.Д. Эльконин, В.А. Гуружапов. Интересно, что с Академией у Василия Васильевича давняя история отношений, сразу после окончания философского факультета Московского университета он работал редактором академического журнала «Доклады АПН РСФСР».

Из интервью с Б.Д. Эльконым и К.Н. Поливановой мы узнаем, где Василий Васильевич вел преподавательскую деятельность – на факультете психологии Московского университета и историческом факультете Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской.

Воспоминания В.Т. Кудрявцева переносят читателей в Камергерский переулок, где жил Э.В. Ильенков, с которым со студенческих лет дружил В.В. Давыдов; в подмосковный дачный поселок 1972 года, когда над Москвой нависло марево от горящих торфяников, где Василий Васильевич вместе с Т.В. Кудрявцевым выполняли задание директора института А.А. Смирнова.

Б.Д. Эльконин рассказывает о своей первой встрече с Василием Васильевичем, который, будучи молодым руководителем лаборатории психологии младшего школьника, вместе со своими сотрудниками поздравлял Даниила Борисовича в 1964 году с его 60-летием.

География в воспоминаниях о В.В. Давыдове достаточно широка, охватывает многие немосковские события его жизни. Б.Д. Эльконину запомнилось общение с Василием Васильевичем на съезде психологов в Тбилиси в 1971 году, на деловой игре в Сочи в 1992 году, в лагере «Ласточка», когда Василий Васильевич вывез свою команду, которая там готовила психологические основания реформы образования.

Большую роль в развитии и распространении практики развивающего обучения играли ученики и последователи научной школы Василия Васильевича в самых разных городах нашей страны. В этом разделе монографии В.А. Патракеевой и Н.И.Осиповой подготовлен и представлен очень интересный материал о единственном в своем роде музее им. В.В. Давыдова, который был создан в Республике Татарстан в Набережных Челнах. Долгие годы Василий Васильевич поддерживал программу развивающего обучения в негосударственном образовательном учреждении (теперь – гимназия им. В.В. Давыдова), был ее научным руководителем.

В первом разделе монографии Л.К. Максимов подробно описывает становление практики учебной деятельности в Волгоградском регионе в ряде городских и сельских школ. Василий Васильевич постоянно проявлял заинтересованность в становлении этой практики.

Т.М. Савельева рассказывает о конференциях с участием Василия Васильевича в Минске, Серена Веджетти (в первом разделе монографии) описывает визит Василия Васильевича в Италию, посещение им итальянских университетов. «За скобками» этих воспоминаний остались подробности поездок Василия Васильевича в Соединенные Штаты Америки, Нидерланды, Японию, Китай, Грецию, и, тем не менее, мы уже знаем о них по некоторым представленным здесь публикациям.

Круг общения. Все авторы в своих интервью и воспоминаниях подчеркивают ценность общения в жизни Василия Васильевича. Где был Давыдов, там сразу оказывался центр всего, «всё вокруг крутилось вокруг него» – именно эти слова В.С. Лазарева говорят об особой его роли в кругу современников. Благодаря памяти авторов можно воссоздать тот круг общения людей, в котором жил Василий Васильевич, с кем работал и сотрудничал.

Учителем Василия Васильевича, его научным руководителем был П.Я. Гальперин. Об их отношениях вспоминают К.Н. Поливанова, В.А. Гуружапов. Б.Д. Эльконин отмечает, что он был прямым

его учеником и все время с ним спорил; спорил, любя его страстно и уважая. В.А. Гуружапов вспоминает разговоры с Василием Васильевичем о Д.Б. Эльконине как его учителя.

Все говорят об особом – философском – круге общения Василия Васильевича. В.В. Рубцов вспоминает о дружбе В.В. Давыдова с А.Ф. Лосевым, М.К. Мамардашвили, Э.В. Ильенковым, А.С. Арсеньевым, В.С. Библером, В.А. Лекторским, Г.П. Щедровицким, Ф.Т. Михайловым, В.И. Толстых – это те философы, с которыми на протяжении всей своей жизни общался и спорил Василий Васильевич.

Работа, дружба, научный поиск, интерес к исследованиям друг друга объединяли Василия Васильевича с выдающимися психологами, его современниками – В.П. Зинченко, Т.В. Кудрявцевым, Я.А. Пономаревым.

Особую атмосферу профессионального общения в научной лаборатории, которой руководил Василий Васильевич, отмечают все авторы. Исследование содержания и строения учебной деятельности на разных этапах возрастного развития школьников, проектирование условий ее формирования объединяли вокруг научного лидера сотрудников Л.И. Айдарову, А.К. Маркову, Е.Е. Шулешко, Г.Г. Микулину, Ю.А. Полуянова, Г.А. Цукерман и еще многих других, кто работал в лаборатории. И, конечно, авторов настоящих воспоминаний – В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина, В.А. Гуружапова.

В.А. Гуружапов отметил одну важную черту Василия Васильевича – именно благодаря ему возникли многие международные связи отечественных психологов с зарубежными коллегами – японцем К. Аmano, с итальянкой М.С. Веджетти, американцами Ж. Карпем, М. Коулом, Д. Верчем.

Из воспоминаний В.Т. Кудрявцева мы узнаем об общении Василия Васильевича с людьми интеллектуальной и художественной Москвы – В.С. Высоцким, Ю.П. Любимовым, Б.А. Хмельницким и другими «таганцевцами», М.А. Светловым.

Об учебной деятельности и научных трудах Василия Васильевича. Учебная деятельность – дело всей жизни В.В. Давыдова. В.П. Зинченко говорил, что В.В. Давыдов – тот редкий человек, который занимается тем, что сам умеет, он знал на себе, что такое учебная деятельность (в интервью с Б. Д. Элькониным). Это очень сложное понятие и очень сложное дело, к которому нужно относиться бережно. Он много времени и сил посвящал структурной и содержатель-

ной проработке обучения и учения. Его волновали проблемы внедрения теории как системы учебной деятельности в широкую образовательную практику (в интервью с В.В. Рубцовым).

«Виды общения в обучении» – наверное, самый главный научный труд В.В. Давыдова, о котором пишут и говорят наши авторы. Именно эта работа привела исследователей, практиков из других профессиональных областей в психологию, об этом пишут В.С. Лазарев, В.А. Гуружапов. Н.Н. Вересов познакомился с работой будучи учителем, он вспоминает, что был от нее в восхищении. В.С. Лазарев, написавший предисловие ко второму изданию, считает, что этот труд В.В. Давыдова – самая революционная книга в мире. Событием, книгой-сенсацией называет «Виды обобщения в обучении» В.Т. Кудрявцев, он приводит слова переводчика с японского языка К. Кумабаяши, который называет книгу В.В. Давыдова «сенсацией в мировой психологии».

Василий Васильевич глазами авторов воспоминаний. Знакомство с воспоминаниями и интервью убеждают читателя в многогранности фигуры Василия Васильевича. Каждый автор счастливо собирает яркие черты его образа.

Он, прежде всего, был философом, выдающимся современным философом, который ценил в людях больше всего свободу мысли, свободу общения, творчества, диалог – так его видит его В.В. Рубцов.

Он был азартным и в то же время предельно систематическим человеком; любил естественность, а вот натянутую мрачность не любил, был человеком свободы, его отличала искренняя веселость – таков Василий Васильевич в восприятии Б.Д. Эльконина.

В.В. Давыдов был не просто ученый, не просто оратор, он был, конечно, артист; ценил систематическое образование, живые дружеские и профессиональные связи, которые, естественно, постоянно поддерживал – о таких чертах говорит В.А. Гуружапов.

Василий Васильевич был свободным человеком, умел служить делу, не заботился о чинах, ценил в людях преданность делу и надежность – взгляд В.С. Лазарева.

Он – абсолютная индивидуальность, он был страстен в науке, считает К.Н. Поливанова.

Человек-событие, его отличают неукротимый темперамент и глубочайшая фундаментальность, – так характеризует В.В. Давыдова В.Т. Кудрявцев.

Он много внимания и времени уделял работе с молодым поколением учёных – с аспирантами, со своими молодыми сотрудниками – это подчеркивает в своих воспоминаниях Н.Н. Вересов.

В.В. Давыдов в профессиональном самовосприятии авторов воспоминаний. «Давыдовец» и «деятельностник» – большая честь и ответственность занимать эту позицию в науке, ее соблюдать и ей соответствовать – так себя характеризует В.В. Рубцов.

Василий Васильевич был мне как наставник, от слова «ставить», «установить»; я не был его «учеником», но всегда старался понимать способ давыдовского мышления – Б.Д. Эльконин так пишет о себе.

Серьезная психологическая работа возможна там, где есть систематическое образование – убеждение В.А. Гуружапова, идущее от В.В. Давыдова.

Я человек, который, как и Василий Васильевич, ценит больше всего свободу, диктат ко мне, так же, как и к Василию Васильевичу, не применим – взгляд на себя В.С. Лазарева.

К.Н. Поливанова замечает, что у поколения Давыдова было кристалльное понимание того, что они делали, и ей хотелось бы иметь такую же понятную картину мира.

В.Т. Кудрявцев пишет, что Василий Васильевич Давыдов и его отец, Товий Васильевич Кудрявцев, никогда не навязывали того, что любили сами, а лишь стремились вдохновить тем, что любили. И он следует этому в своей жизни.

Знакомство с личным опытом авторов воспоминаний позволяет обогатить понимание этапов становления одного из ведущих направлений педагогической психологии в России, увидеть круг научных ценностей и авторский стиль В.В. Давыдова, его неисчерпаемый потенциал как теоретика и практика в области развивающего образования.

Создание монографии стало возможным благодаря предложению ректора ВГСПУ, члена-корреспондента РАО, профессора Н.К. Сергеева провести в Волгограде конференцию, посвященную научной школе В.В. Давыдова; многолетней широкой практике построения обучения на основе теории учебной деятельности в Волгограде и Волгоградской области под руководством ученика В.В. Давыдова профессора Л.К. Максимова; а также научному консультированию и поддержке академика В.В. Рубцова, активно развивающего подход своего учителя в психологической науке и образовании.



Участники Международной сетевой научной конференции в ВГСПУ. Волгоград, апрель 2016 г.