

Раздел 1

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

В.В. Давыдов

В последние десятилетия совместными усилиями психологов и педагогов разных стран (СССР, ГДР, СРВ, Голландии, США и др.) по единой научной программе и своеобразным методом формирующего эксперимента проводились обширные исследования процессов обучения школьников. Эти исследования осуществлялись под руководством Д.Б. Эльконина и моим. Были собраны большие фактические материалы, анализ и обобщение которых позволили создать оригинальную психолого-педагогическую теорию учебной деятельности. Экспериментальные данные, на основе которых строилась эта теория, и главные ее положения неоднократно публиковались в научных журналах и книгах.

На основе этой теории были построены многие учебные предметы для начальной и средней школы, соответствующие требованиям развернутой учебной деятельности (учебные курсы по математике, родному языку, литературе, труду, изобразительному искусству, физике, химии, географии, биологии, истории и т. д.). Эти учебные предметы представляют собой сложные учебно-методические комплекты, включающие, во-первых, своеобразные учебные программы, во-вторых, подробные методические руководства для учителей, используя которые они могут преподавать по этим программам, в-третьих, подробные планы-конспекты всех уроков, реализующих эти программы, и, в-четвертых, соответствующие учебники. Содержание этих новых комплектов существенно отличает-

* Доклад был прочитан в Академии педагогических наук СССР (Москва) в 1990 г. Текст доклада предоставил проф. Л. К. Максимов (авторские шрифтовые выделения сохранены).

ся от тех, по которым работает обычная школа. И методы обучения школьников на основе этих комплектов также существенно иные.

В настоящее время учебные предметы, созданные на основе теории учебной деятельности, используются в отдельных школах разных стран (например, у нас в стране в школе № 91 г. Москвы, в школе № 106 г. Красноярска, в школе № 40 г. Уфы, в школе № 68 г. Волгограда и т. д.).

Следует отметить, что преподавание различных учебных предметов, удовлетворяющих основным требованиям учебной деятельности, приводит, как показывает наш многолетний опыт, к значительным образовательным результатам, а также к существенным положительным эффектам в психическом развитии школьников. Собственно ради этого такие новые учебные предметы и создавались, и проверялись, и сейчас используются при обучении достаточно больших контингентов учащихся начальных и средних школ. Правомерен вопрос: почему же такие новые учебные предметы используются лишь в ограниченном количестве школ? Применительно к условиям нашей страны ответ может быть таким.

Во-первых, до сих пор пока, к сожалению, не весь перечень учебных предметов, предназначенных для начальной и средней школы, может быть построен согласно требованиям учебной деятельности. Для этого нужно гораздо большее число специалистов и больше времени.

Во-вторых, преподавание нового учебного содержания новыми методами связано, как свидетельствует наш опыт, с необходимостью изменения всей сложившейся организации школьной жизни детей, а это требует и новой более широкой теории такой организации, которая сейчас только создается.

В-третьих, для работы по новым учебным предметам нужны учителя, имеющие особую подготовку, – такая подготовка многих школьных учителей, увы, пока нам не под силу.

В-четвертых, преподавание новых учебных предметов предполагает наличие новых учебно-методических комплектов, массовое производство которых требует значительных материально-финансовых средств, которых у нас также пока нет.

В-пятых, следует иметь в виду следующее важное обстоятельство: учебные предметы, *традиционно* используемые в школе, создавались в течение многих десятилетий на основе постоянно уточняемых теорий. Теория же учебной деятельности возникла совсем не-

давно, поэтому ее вряд ли можно считать сколько-нибудь законченной, она нуждается в развитии и уточнении. Необходимо проводить дальнейшие экспериментальные исследования, направленные на решение многих проблем, поставленных в психолого-педагогической науке именно теорией учебной деятельности в процессе ее реального использования, хотя и в относительно небольшом количестве школ.

Нерешенных проблем в теории учебной деятельности еще много. Без их интенсивного и успешного решения невозможно усовершенствовать, с одной стороны, научную технологию создания новых учебных предметов, с другой стороны, технологию реального их использования в школах. Стратегия действий здесь должна быть, на наш взгляд, следующей.

Прежде всего, необходимо и в дальнейшем проводить преподавание по новым учебным предметам в ограниченном числе школ, тщательно взвешивая положительные и отрицательные его результаты. При этом очень важно нащупывать, выявлять и формулировать *новые проблемы теории учебной деятельности*.

Далее нужно находить *экспериментальное решение этих проблем*, изменяя содержание этих учебных предметов и методы обучения школьников. Опираясь на новые фактические данные, можно уточнять ряд положений теории учебной деятельности, а затем на основе этой измененной теории усовершенствовать программы и методические комплекты различных учебных предметов. И уже после этого следует постепенно увеличивать число школ, в которых используются новые учебные предметы, и расширять подготовку необходимых для этого учителей.

Мы хорошо понимаем сложности и трудоемкость реализации этой стратегии, но другого пути для развития теории учебной деятельности, для усовершенствования соответствующих ей новых учебных предметов и для расширения числа школ, где они используются, в настоящее время нет. Мы и наши последователи выбрали эту стратегию работы и стремимся следовать ей.

Прежде чем изложить *новые проблемы исследования учебной деятельности*, напомним основные положения ее теории. Прежде всего, в этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической *учебной деятельности*. Согласно диалектико-материалистической философии, «деятельность человека» связана с *творческим преобразованием предмета*. Усвоение школьником

тех или иных знаний в форме учебной деятельности всегда начинается с творческого *преобразования* усваиваемого им материала. Своеобразие учебной деятельности состоит в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает *теоретические знания*. Их содержанием является *происхождение, становление и развитие* какого-либо предмета.

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

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные *потребности, мотивы, задачи, действия и операции*. У детей, приходящих в первый класс школы, целостной ее структуры еще, конечно, нет. Она формируется у некоторой части детей в течение нескольких лет школьной жизни, особенно интенсивно – в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов детской деятельности. Ее выполнение младшими школьниками определяет развитие у них главных психических новообразований и, прежде всего, основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития предметов.

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

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первым из них является преобразование проблемной ситуации, входящей в такую задачу. Это действие нацелено на поиск такого

генетически исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач, другие учебные действия позволяют школьникам моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Сказанное позволяет сделать выводы, существенные для теории учебной деятельности. *Во-первых*, усвоение школьниками всех теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков происходит при решении учебных задач. *Во-вторых*, решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто «общее» еще до усвоения его частных проявлений. *В-третьих*, главным методом школьного обучения должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий. Короче – *метод решения школьниками учебных задач*.

Эти установки противоположны теории и практике традиционного школьного обучения. В чем наиболее характерные его черты? *Во-первых*, дети первоначально усваивают предложенные им в готовом виде частные эмпирические знания и умения и лишь затем переходят к их обобщению, применению в различных конкретных ситуациях. *Во-вторых*, главным методом такого обучения является иллюстративно-объяснительный метод (или рецептивно-репродуктивный), подробно описанный в учебниках по педагогике.

В настоящее время в педагогике и психологии слышатся призывы к использованию активных методов обучения, но, следовательно, реально в школе распространены «пассивные» методы. Указанный иллюстративно-объяснительный метод может быть назван основным из них. Следует отметить, что этот метод опирается на ассоциативно-рефлекторную психологическую теорию обучения, оформившуюся еще в XVII в. и утверждающую, что в основе обучения лежат ассоциации, сенсуалистическая наглядность, сочетаемая со словом, выведение общего из частного и упражнения. Эта теория противоположна деятельностному подходу к обучению, согласно которому в его основе лежат *действие*, преобразующее предмет, *открытие* общего в этой предметности и *выведение* из него частного, а также *решение задач*.

Переходя к рассмотрению *еще не решенных* проблем теории учебной деятельности, можно сразу же назвать *первую из них*: это необходимость углубленного анализа *исторических причин и след-*

ствий противостояния двух существующих сейчас основных подходов к обучению – ассоциативного и деятельностного подходов, с которыми тесно связаны так называемые «пассивные» и «активные» методы. Известно, что начало такому анализу – правда, порой с применением разной терминологии – уже положено в работах наших и иностранных специалистов (например, в работе Д.Б. Эльконина, М.Н. Скаткина, Й. Ломпшера, Ю. Эргенштрема и др.).

Но этот анализ важно продолжить и проводить системно, активно, с привлечением всех нужных материалов по истории образования, психологии и педагогики, социологии и философии. Без серьезных теоретических трудов в этой области невозможно обосновать историческую необходимость и эффективность построения обучения человека на основе его *деятельностного понимания*, невозможно будет теоретически обеспечить создание технологий активных методов обучения, конкретных методик их реализации в различных учебных предметах. Без всего этого будет трудно преодолеть позиции тех теоретиков и практиков, которые до сих пор поддерживают привычные для них пассивные методы обучения.

Вторая проблема связана с тем, чтобы определить место теории, именуемой сейчас как «теория учебной деятельности», среди других теорий, также реализующих деятельностный подход к обучению. К таким другим теориям можно отнести теорию проблемного обучения и теорию особого типа обучения, созданную проф. П.Я. Гальпериним.

Вместе с тем, как показывают исследования, проводимые в последние годы в разных странах на основе общих положений теории учебной деятельности, сейчас возникают различные *ее варианты*. Их нужно учитывать для углубления и уточнения этих общих положений, а также для *развития* самой этой теории, которая, конечно, не может оставаться такой, какой мы ее видим сейчас.

Однако – и это нужно специально подчеркнуть – теория учебной деятельности должна оставаться *в своих исходных и принципиальных основах* именно такой, какой она создавалась усилиями научной школы Д.Б. Эльконина. Повторяю, эта теория выражает одну из возможных интерпретаций деятельностного подхода к обучению. Возможны новые его интерпретации, но уже такие, которые вряд ли стоит именовать «теорией учебной деятельности», поскольку это название закреплено за вполне определенной системой взглядов на обучение, принятой в школе Д.Б. Эльконина.

Отмечу, что все интерпретации деятельностного подхода к обучению, нашедшие выражение в разных теориях, так или иначе связаны и соотносятся друг с другом. Одна из задач современной психологии состоит в выяснении их связей и, может быть, в разработке *единой теории обучения*, опирающейся на понятие «деятельность» и впитавшей в себя положительные стороны уже существующих теорий деятельностного характера.

На наш взгляд, целям создания такой единой теории близки исходные понятия теории учебной деятельности. Например, понятие «учебная задача» переплетается с понятием «проблемная ситуация», а понятие «содержательное обобщение» перекликается с понятием «полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия», принятым в концепции П.Я. Гальперина. Кроме того, именно теория учебной деятельности является наиболее развернутой и последовательно изложенной, а главное, получила оформление в новой технологии построения отдельных учебных предметов и в конкретных методиках их практической реализации.

Следующая проблема этой теории связана с необходимостью серьезного углубления логико-психологических основ понятия «учебная задача». Сейчас у нас имеются достаточно подробная характеристика «учебной задачи» и хорошие примеры ее развертывания, например, при введении детей в математические понятия числа и умножения, в лингвистическое понятие «принцип русского письма» и т. д. Подлинная учебная задача нацеливает школьников на поиск и обнаружение всеобщего, генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов). Последующая конкретизация этого отношения позволяет им правильно решать различные частные задачи. При усвоении и конкретизации этого всеобщего отношения школьники тем самым прослеживают *происхождение* и *становление* тех или иных знаний, т. е. овладевают теоретическим знанием.

Наш опыт показывает, что многие психологи и сотрудничающие с ними методисты не умеют заложить в проектируемую ими дисциплину именно ее всеобщее отношение и предлагают детям лишь нечто внешне сходное с ним, предлагают мнимую учебную задачу. Для выделения подлинно всеобщего содержания учебной дисциплины от психологов и методистов требуется хорошее понимание *истории* этой дисциплины в соотношении с *историей* соответствующего «большого» теоретического знания. От них также требуется

хорошая подготовка в области диалектической логики, которая имеет средства различения «всеобщего», «особенного» и «частного».

Но указанное «неумение» специалистов связано, в конце концов, с тем, что логическое понимание «всеобщего» и «частного» еще в достаточной мере не проработано с учетом психолого-педагогического обеспечения учебной деятельности. У нас отсутствует развернутое четкое и конкретное понимание логико-психологического содержания учебной задачи. Поэтому в ближайшее время крайне необходимо, во-первых, существенно углубить наше логико-психологическое понимание учебной задачи, во-вторых, операционализировать применение этого понятия в отдельных учебных предметах, найти конкретные показатели, позволяющие отличать «всеобщее» и «частное» в учебном материале, и тем самым научиться ставить перед школьниками подлинно учебные задачи. Относительно быстрое решение этой проблемы позволит нам интенсивно разрабатывать такой активный метод обучения, каким является метод решения учебных задач.

Еще одна проблема возникает при рассмотрении генетической связи индивидуальной и коллективной учебной деятельности. Уже более десяти лет наши сотрудники проводят экспериментальное изучение этой связи на материале таких учебных предметов, как «Русский язык», «Математика», «Изобразительное искусство», «Физика». Подучено много интересных фактических материалов, позволяющих сделать вывод о том, что *первичной формой* учебной деятельности является ее коллективное выполнение (это соответствует общему теоретическому положению Л.С. Выготского о том, что индивидуальные психические процессы формируются при *интериоризации* их коллективного осуществления).

Однако сейчас возникает ряд сложных вопросов, касающихся, прежде всего, коллективной (или групповой) учебной деятельности. Например: каким образом происходит распределение учебных действий при совместном решении школьниками учебной задачи или каковы при этом функции учителя и т. д.

Многие вопросы касаются самого процесса интериоризации учебной деятельности, условий полноценного его протекания, критериев появления подлинно индивидуального выполнения учебной деятельности. Например: в какой последовательности происходит интериоризация учебных действий? Какую роль играет при этом взаимопонимание школьников? В какой форме учитель может оценивать результаты коллективного или индивидуального решения учебных задач? и т. д.

Основание для более или менее оправданных ответов на *отдельные* такие вопросы у нас уже есть. Но сколько-нибудь целостного теоретического объяснения обсуждаемого процесса у нас пока еще нет.

Интериоризация коллективной учебной деятельности нуждается в целенаправленных и специальных экспериментальных исследованиях и в создании соответствующей развернутой теории.

Сторонники теории учебной деятельности, конечно, знают, что она осуществляется *субъектом* – вначале коллективным, затем индивидуальным. Но до сих пор психологические особенности субъекта изучались очень мало, поскольку главное внимание вполне правомерно уделялось строению самой учебной деятельности, характеру учебной задачи и учебных действий, их проявлению в конкретных учебных предметах.

Сейчас же, когда эти вопросы в определенной степени изучены, необходимо более тщательно исследовать, с одной стороны, своеобразие коллективного субъекта учебной деятельности, с другой стороны, содержание такого психологического понятия, как «индивидуальный субъект учебной деятельности». При этом надо иметь в виду, что такое содержание возникает и оформляется в процессе ее интериоризации, поэтому в дальнейшем необходимо вместе изучить как проблему субъекта учебной деятельности, так и проблему ее интериоризации.

Субъект учебной деятельности имеет *потребность* в ней, имеет мотивы к выполнению учебных действий. К сожалению, потребностно-мотивационная сфера субъекта этой деятельности изучалась слабо, и в основном путем наблюдений, что позволяло описывать лишь внешние особенности этой сферы. Чтобы выявить ее внутренние закономерности, необходимо, конечно, использовать применительно к ней средства собственно экспериментального исследования, средства формирующего эксперимента. Только тогда можно будет подойти к настоящему изучению потребностей и мотивов учебной деятельности как важнейших составляющих ее субъекта.

Сейчас в психологии чаще говорят о «личности», чем о «субъекте». Но психологической основой личности человека является, на наш взгляд, *субъект деятельности*, и без отчетливого представления о нем трудно что-либо сказать и о личности. Личность истолковывается в психологии весьма по-разному. Для нас личность – это субъект деятельности, производящий такой *новый* материальный или духовный продукт, который имеет объективное обществен-

ное значение. Произвести такой новый продукт – это значит осуществить *акт творчества*. Поэтому понятия «личность» и «творчество» неотделимы друг от друга.

Учебная деятельность имеет в себе *творческое начало*, но она не дает новый продукт *объективной общественной ценности*. Школьники, выполняя учебную деятельность, только воспроизводят в себе общечеловеческие духовные ценности, а не производят их. Поэтому говорить о том, что эту деятельность выполняет «личность», нельзя. Но можно сказать о школьнике как о *субъекте* учебной деятельности. Именно в процессе ее развития развивается и ее субъект. Во всяком случае, в этом спорном пункте возникает проблема, требующая специальной разработки.

Соединение учебной деятельности школьников с их реальным производительным трудом в определенных условиях может создавать новую продукцию, имеющую *общественную ценность*. В этом своеобразном гибриде учебной и трудовой деятельности, носящем творческий характер, может всесторонне развиваться и *личность* школьников. Именно об этом писал в свое время К. Маркс, когда рассматривал вопрос о развивающем значении соединения обучения человека с его производительным трудом в условиях социалистического общества (см.: Маркс К. и Энгельс Ф., т. 23, с. 494–495).

Многие годы оставалась в тени проблема развития учебной деятельности на всех этапах школьного детства. Учебная деятельность является главной в младшем школьном возрасте, – здесь она возникает, здесь происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта. Как раз в младшем школьном возрасте у детей формируются желание и умение учиться (правда, это происходит не у всех детей). По этим вопросам у нас есть значительный материал.

Некоторые предварительные данные показывают, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только *вместе* с другими детьми. Это свидетельствует о том, что собственно индивидуальная учебная деятельность у него еще не сформировалась. Поэтому очень важно тщательно проверить эти данные, а если они подтвердятся, то проследить дальнейшую судьбу этой деятельности и ее субъекта за пределами младших классов.

Как показывают многочисленные наблюдения, за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразии в 5–8-х классах, а затем в старших классах? Какова роль

разных учебных предметов в развитии этой деятельности (например, какова роль предметов гуманитарного цикла в отличие от предметов естественно-математического цикла)? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например художественная, спортивная и особенно трудовая деятельность?

Четкого ответа на эти важные вопросы у нас пока нет. Нужно организовать новые исследования, чтобы уже в ближайшем будущем продвинуться в изучении проблемы *развития учебной деятельности* на всем протяжении школьного детства. При этом особенно важно определить главные показатели уровней ее развития на различных этапах детства, а также более основательно разработать конкретные методики выявления этих уровней.

В последние годы были проведены исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания (одна из таких работ была выполнена на математическом материале в Красноярском университете). Эта тема совсем новая и весьма перспективная. Очень важно дать ей теоретическое обоснование, описать уже полученные данные и развернуть соответствующую работу.

Весьма благодатным в научном и практическом отношении может стать психолого-педагогическое исследование соединения учебной деятельности подростков и старшеклассников с производительным трудом, выполняемым ими вместе со взрослыми. Эта проблема в нашей возрастной и педагогической психологии почти не изучается, хотя именно с ней тесно связано исследование развития самой учебной деятельности. Отчетливо видны большие трудности организации такой исследовательской работы, но без их преодоления разговоры о научном обеспечении развития личности школьников так и останутся разговорами. Этого, на наш взгляд, допустить нельзя.

Много лет мы экспериментально изучали определяющее влияние полноценной учебной деятельности младших школьников на развитие их теоретического мышления. Был получен большой фактический материал, позволяющий считать правомерным тот важный факт, что систематическое решение младшими школьниками учебных задач посредством учебных действий способствует развитию у них мыслительного анализа, рефлексии и планирования как основных компонентов теоретического мышления. При традиционном обучении эти компоненты либо совсем не развиты, либо развиваются в гораздо меньшей степени. Соответствующие материалы,

как известно, опубликованы. Но сейчас перед нами возникла новая проблема, связанная с развивающей ролью учебной деятельности.

Дело в том, что до сих пор очень мало известны конкретные связи отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления, конкретные связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач. Поэтому необходимо углубленно изучить связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач, и через некоторое время теоретически осмыслить психологические механизмы реального влияния учебной деятельности на развитие теоретического мышления школьников.

Кроме того, постоянно изучая такое влияние, мы существенно сузили предмет своих исследований. Теоретическое мышление является лишь составной частью (правда, очень важной частью) более широкого психологического образования – *теоретического сознания* человека. Поэтому мы вынуждены теперь обдумывать новую проблему своих исследований. Необходимо хотя бы в общем виде представить себе психологическое содержание понятия «теоретическое сознание» (в отличие от эмпирического сознания), а затем понять соотношение между сознанием и мышлением.

Это необходимо для планирования соответствующих экспериментальных и теоретических исследований влияния учебной деятельности человека на развитие его теоретического сознания. Проведение этих исследований потребует, видимо, изменения и уточнения наших представлений о субъекте учебной деятельности и о её структуре.

И еще одна острая проблема возникла тогда, когда в прошлом году наша лаборатория вместе с методистами начала разрабатывать психолого-педагогические основы четырехлетнего начального образования в нашей стране. Эту работу, согласно принятой программе, мы будем проводить в основном на базе *обычных школ* (хотя сохраним за собой и наши собственно экспериментальные школы). Цель этой программы – создать *новые* учебные планы, программы и конспекты для начальных классов. Но это новое учебно-методическое обеспечение должно быть *приемлемо* для перестраивающегося сейчас нашего начального образования. Естественно, что мы будем стремиться в таком обеспечении использовать некоторые элементы теории учебной деятельности и учебных предметов, созданных на ее основе.

Однако мы хорошо понимаем, что эти элементы могут органично войти в обычную школу только в том случае, если в ней имеются *кое-какие корни* учебной деятельности. До самого последнего времени мы этими корнями особенно не интересовались, полагая, что учебная деятельность в традиционной школе хотя и присутствует, но в очень свернутом и превращенном виде. Теперь же мы столкнулись с необходимостью выяснить, в каком же конкретном виде эта деятельность представлена в обычной школе. Это очень важно сделать, чтобы иметь возможность оживить в ней корни учебной деятельности, развернуть ее в той степени, которой соответствуют общие условия обычной школьной жизни и уровень подготовки обычных учителей начальных классов.

Можно перечислить еще несколько нерешенных проблем теории учебной деятельности, например, ту, которая связана с возможностями использования компьютеров в общем контуре учебной деятельности. Вместе с В.В. Рубцовым и нашими сотрудниками мы приступили к ее экспериментальной разработке (недавно к этой работе подключился ряд американских специалистов).

Беда вся в том, что до сих пор компьютерная техника чаще всего используется при сохранении традиционных методов обучения, которые в принципе на нее не рассчитаны. Нужна новая технология обучения, предполагающая новое его содержание и новые методы, которая включала бы в себя необходимость применения компьютеров. На наш взгляд, такая технология заложена в организации именно учебной деятельности, поскольку операции ее учебных действий как раз и могут быть автоматизированы с помощью компьютеров, а сами они могут быть органично «вписаны» в качестве специфических средств рассматриваемой деятельности (в настоящее время уже разработаны и проверены некоторые программы компьютерного обучения младших школьников).

Рассмотренные проблемы создают, на наш взгляд, достаточно полное представление о том, в каком состоянии находится сейчас теория учебной деятельности. Она развита и сформулирована уже настолько, что *на ее собственной основе* можно выдвигать новые проблемы, решение которых позволит ей стать более развернутой и охватить те стороны жизни человека, до которых она раньше еще «не доходила». Но успешно решить эту проблему специалисты смогут только тогда, когда будут придерживаться той стратегии научно-практической работы, о которой говорилось в самом начале нашего сообщения.

И последнее. Хотя я сам себя причисляю к психологам, но по характеру своих работ постоянно вынужден, так или иначе, рассматривать вопросы дидактики, конкретных методик, а также теоретические вопросы педагогики. И это не случайно – изучение учебной деятельности школьников, проводимое исследовательским методом *формирующего экспериментирования* (а этот метод является, по нашему мнению, наиболее современным и адекватным), должно быть по-настоящему комплексным и охватывать в своей целостности философско-логические, психологические, дидактические, методические и физиолого-гигиенические аспекты этой деятельности.

Подобное исследование должны проводить *вместе и на единой экспериментальной базе* специалисты всех указанных дисциплин. И когда нам удавалось именно так организовать работу, то она была наиболее продуктивной. И специалисты разного научного профиля, по нашим наблюдениям, сами научились относительно хорошо ориентироваться в вопросах смежных дисциплин.

Для нас вся современная проблематика учебной деятельности по сути дела является в основном *комплексной логико-психолого-педагогической проблематикой*. Это не исключает, конечно, такого планирования всего исследования, чтобы каждый специалист решал собственные задачи, но только при постоянных деловых консультациях со «смежниками», и только в совместной работе с ними. Это залог научно-практического успеха в изучении новых проблем теории учебной деятельности.

1.2. О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

В. В. Давыдов

Меня попросили здесь сделать сообщение о возможностях и перспективах теории деятельности, достаточно известной сейчас во многих гуманитарных науках. Я являюсь последовательным ее сторонником, и мой научный коллектив приводит свои экспериментальные исследования на ее основе.

* Доклад был прочитан в Амстердаме 9 октября 1992 г. Текст доклада предоставил проф. Л. К. Максимов (авторские шрифтовые выделения сохранены).