

ет эту теорию, с другой стороны, и это главное, выслушивать тех сторонников этой теории, которые сами стоят на знаковых позициях. В основе нашей работы должен лежать принцип *научного плюрализма*, предполагающий наличие как конкурирующих, так и сотрудничающих групп. Но, конечно, таких, которые все же признают тот или иной вариант теории деятельности, хотя нам важно знать и аргументы ее решительных противников. Конечная, пусть и далекая, цель нашей работы должна состоять в создании общеприемлемой полидисциплинарной теории деятельности.

Иногда складывается впечатление, что будто бы существуют западный и восточный варианты теории деятельности. Мне кажется, что таких вариантов *нет*. Но я уже раньше говорил о том, что есть существенно важные *акценты* в этой теории. Они, конечно, связаны с традициями ученых той или иной страны, но не по разделу «запад» и «восток». Так, чисто деятельностный аспект в ущерб знаковому характерен для ученых Германии и России. Понятно основание этого акцента: понятие деятельности в этих странах формировалось на основе гегелевско-марксового подхода к ней. И вместе с тем знаковый акцент был жестко сформулирован Выготским в России, а затем получил решительную поддержку в США.

Теперь же нам в пределах международной организации «ISCRAT» необходимо искать пути *гармонизации* этих акцентов ради *создания* подлинной современной теории деятельности, именно «создания», а не простого повторения того, что нам осталось в наследство от прошлого. И вместе с тем это наследство весьма серьезное и большое, и отбрасывать его нельзя.

1.3. НАУЧНАЯ ШКОЛА В.В. ДАВЫДОВА: ИСТОРИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ*

В.В. Рубцов

Бесспорным представляется тот факт, что существующая научная школа В.В. Давыдова – это действующее, гармонично развивающееся творческое сообщество исследователей, связанных идея-

* Параграф монографии написан на основе статей, опубликованных в журнале «Психологическая наука и образование».

ми, мыслями, глубокими размышлениями своего учителя. В основе эти идеи были сформулированы в фундаментальных трудах «Виды обобщения в обучении», «Проблемы развивающего обучения», «Теория развивающего обучения» [Давыдов, 2000, 1986, 1996]. Эти работы могут рассматриваться как первоисточники в определении рамок его научной школы и оценке реального состояния ее развития.

В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: *теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО)*. Каждое из этих научных направлений представляет самостоятельную область знания, но именно в их единстве раскрывается подлинная глубина мысли В.В. Давыдова как основателя оригинальной научной школы.

I. Теория содержательного обобщения и образования понятий является ядром научной школы В.В. Давыдова. Содержательное обобщение – это, согласно В.В. Давыдову, *способ мысли*, главная характеристика мысли о предмете. Мысль, которая строится на основе обобщения содержательного типа, выделяет в предмете *существенное исходное отношение*, которое определяет стороны и свойства этого предмета, образующие его сущность. Способ мышления может быть другим, мысль может работать вовсе не с существенными свойствами или признаками объекта. Но это будет уже другая мысль, другой способ мысли. В первом случае способ мысли соответствует особенностям теоретического мышления, в другом – эмпирического.

Различие теоретического и эмпирического мышления в научной школе В.В. Давыдова является фундаментальным. Его обоснованию посвящены замечательные страницы трудов Василия Васильевича. Будучи представителем лучших традиций диалектической логики, философии и теории познания, сам В.В. Давыдов дает глубочайший анализ особенностей обоих типов мышления. Без понимания этих, по существу философских, текстов, раскрывающих особенности теоретического и эмпирического мышления, внутреннюю суть теоретического обобщения и содержательной абстракции, едва ли можно правильно понять собственные теоретические рассуждения В.В. Давыдова о природе обучения и развития детей.

Нельзя без восхищения перечитывать работы В.В. Давыдова, где почти в математически точных утверждениях определяются основ-

ные закономерности образования научных, теоретических понятий. Эти утверждения характеризуют принципиальное различие природы теоретического и эмпирического знания. Еще раз, вслед за В.В. Давыдовым, вспомним, в чем состоит это различие*.

- *Эмпирическое знание* вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функции некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.

- *Сравнение* выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы; это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

- *Эмпирическое знание*, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникающее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

- *Формально общее свойство* выделяется как рядоположенное с частными свойствами предметов. В теоретическом знании фиксируется связь реально общего отношения с его различными проявлениями, связь общего с частным.

- *Конкретизация эмпирического знания* состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует его превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из всеобщего основания.

- Необходимым средством фиксации *эмпирического знания* является слово-термин. *Теоретическое знание* выражается прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности средствами ис-

* Как известно, в своих исследованиях В.В. Давыдов особо опирался на работы выдающихся философов [Арсеньев, Библер, Кедров, 1967; Ильенков, 1984], изучавших логику развивающегося понятия.

кусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления).

II. Психологическая теория учебной деятельности – это теория собственно учебной деятельности. Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность является одним из основных видов деятельности человека (наряду с трудом и игрой). Однако, в отличие от других видов деятельности, учебная деятельность направлена на овладение человеком обобщенными способами предметных и познавательных действий, теоретических знаний.

Сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результат состоят в изменении самого субъекта, заключающемся в овладении им обобщенными способами действия [Эльконин, 1999]. Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт учебной деятельности, характеризует ее «строительную единицу». Согласно В.В. Давыдову, постановка учителем учебной задачи – это введение учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех ее возможных частных и конкретных вариантах условий.

Основным компонентом учебной деятельности, обеспечивающим решение учебной задачи, является целостная система учебных действий. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают особые преобразования предмета, направленные на выявление в нем отношений, которые составляют содержание понятия и последующее построение соответствующей предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом виде». Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели [Давыдов, 1995; 1997; Развитие основ..., 1995].

Первоначально в исследованиях структуры и закономерностей формирования учебной деятельности главное внимание уделялось изучению особенностей постановки и решения школьниками учебных задач и выполнению ими учебных действий. Классическими в этом плане стали работы Л. И. Айдаровой, К. В. Бардина,

Л. В. Берцфаи, А. К. Марковой, Г. Г. Микулиной, самого В.В. Давыдова. Именно в этих работах шаг за шагом отрабатывались методы формирующего эксперимента, создавалась экспериментальная психология учебной деятельности ребенка-школьника, закладывались новые принципы построения учебных предметов. Впоследствии эти работы стали базовыми образцами при разработке учебных предметов и учебных программ, ориентированных на целенаправленное формирование полноценной учебной деятельности, а в итоге – на развитие основ теоретического мышления детей в обучении.

III. Система развивающего обучения (РО) – это наиболее интенсивно формирующееся прикладное направление исследований и разработок в научной школе В.В. Давыдова. В образовании это направление получило оформление как дидактическая система Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова. Она включает:

- Курс *математики*, который продолжают разрабатывать непосредственные ученики и сотрудники В. В. Давыдова (С. Ф. Горбов, Г. Г. Микулина, О. В. Савельева, Н. Л. Табачникова). В нем наиболее полно воплощены идеи содержательного обобщения в практике обучения. В основе этого курса лежит конкретизация абстрактных представлений об отношении величин [Давыдов, 1996б; Микулина, Савельева, 1997] (в близком направлении, но более приближенном к традиционной методике построения математики работает Э. И. Александрова).

- Курс *«Родной язык»*, разработанный В.В. Репкиным и его коллективом, также ключевой элемент системы развивающего обучения. Сам В. В. Репкин по праву может считаться одним из соавторов психологической теории учебной деятельности, прежде всего применительно к обучению родному языку [Давыдов и др., 1995б]. Идея содержательного обобщения, составляющая стержень научной школы В. В. Давыдова, представлена здесь через воспроизведение в обучении истории правописания на основе анализа логики преобразования исходной морфемы слова. В несколько ином, но идейно близком направлении работает и Л. И. Айдарова. В ее оригинальном курсе специально разрабатываются разнообразные модельные средства обучения правописанию в русском языке, благодаря чему смыслы и значения слов становятся предметом работы самих школьников.

- Курс *«Изобразительное искусство и художественный труд»*, разработанный Ю. А. Полуяновым [Полуянов, 1995, 1998].

Теория содержательного обобщения представлена в нем через введение детей в способы создания образов в изобразительном искусстве на основе выработанных в истории художественной практики принципов композиции, ритма, симметрии как выражения меры отношения людей к действительности на основе чувства красоты.

- Курс «*Литература как предмет эстетического цикла*» Г. Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, созданный с целью развития у детей основ эстетического сознания на материале литературы [Кудина, Новлянская, 1996; Новлянская, Кудина, 1998]. При построении данного курса авторы воспроизводят общую деятельностную основу обучения и развития детей, характерную для системы Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова.

- Курс «*Естествознание*» Е. В. Чудиновой и Е. Н. Букваревой, основанный на элементах научного наблюдения и эксперимента. В нем предпринята попытка расширить толкование логики восхождения от абстрактного к конкретному через включение в содержание обучения общих способов научного исследования [Чудинова, 1998а].

- Курс «*Философия для детей*», созданный А.А. Марголисом, С.Д. Ковалевым, М.В. Телегиным и др. Он разрабатывался по инициативе В.В. Давыдова после его встречи с известным американским философом и психологом М. Липманом. В.В. Давыдов увидел в сходном курсе американского ученого общность целей с развивающим обучением и основы деятельностного подхода в построении учебной работы школьников. В настоящее время этот курс существенно переработан и является вполне самостоятельным учебным предметом, который с успехом входит в современную школу.

Органической частью системы РО выступает система диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия (А. З. Зак, Е. И. Исаев, В. Х. Магкаев, А. М. Медведев, П. Г. Нежнов, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин и др.), системности мышления (В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, В. К. Мульдаров), достаточно хорошо отработаны и стали составной частью самой системы РО.

Существенно продвинулись разработки методов диагностики в системе конкретных учебных предметов. Методы диагностики теоретического мышления на математическом материале (Р. А. Ата-

ханов, Г. Г. Микулина, О. В. Савельева, В. Л. Соколов [Атаханов, 2000; Микулина, Савельева, 1997]), диагностики общего и художественного развития детей по их рисункам [Полуянов, Матис, 1996]), диагностики развития читательской деятельности школьников [Кудина, Новлянская, 1996], предметной диагностики основ теоретического мышления школьников и экспертизы учебного процесса [Гуружапов, 1997, 1999], диагностики естественнонаучного мышления как формы теоретического мышления (Г.А. Берулава [Чудинова, 1998б]), а также педагогической диагностики учебного процесса в развивающем обучении [Воронцов, 2002] в системе РО входят в соответствующие учебные предметы. Их применение позволяет правильно оценивать результаты усвоения учебного материала, а также уровень развития мышления учащихся.

Нельзя не указать также на опыт создания критериев, позволяющих оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом (В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика, [Репкин, 1993а,б]) и по отдельным ее компонентам (Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис, Г. А. Цукерман [Полуянов, 1996, 1998; Цукерман, 1993] и др.), а также на разработку критериев развития в учебной деятельности личности учащихся (А. К. Дусавицкий). В последнее время появились работы, связанные с методами оценки эффективности образовательной среды школы (Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, И. М. Улановская). Их применение решает задачу своеобразного «образовательного аудита» и вызывает неформальный интерес у директоров школ.

Система развивающего обучения, основы которой создавались В. В. Давыдовым, не является застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка обусловлена необходимостью решения социальных проблем, в первую очередь проектирования развивающего образования, его модернизации в целом [Гуружапов, 2001; Громыко, 1996; Давыдов, 1994, 1995, 1996а,б,в, 1997; Давыдов, Громыко, 1994; Давыдов, Кудрявцев, 1997; Зинченко, 2002; Инновационная..., 2003; Кравцов, 1994; Лазарев, 2000; Михайлов, 2000; Рубцов, Ивошина, 2002; Слободчиков, Цукерман, 1996; Фруммин, Эльконин, 1993].

Следует подчеркнуть, что в ряд современных программ «модернизированного» традиционного обучения (Н. Я. Виленкин, Н. Б. Истомина, Л. И. Петерсон) также включены некоторые эле-

менты системы Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова, в частности модели и знаково-символические схемы. Однако это сделано без соответствующей логико-предметной пропедевтики их введения, поэтому в полной мере эти программы нельзя отнести к системе РО. Актуальным остается вопрос изучения современных тенденций в развитии начального образования с точки зрения установок теории В. В. Давыдова. Имеющаяся здесь разногласия едва ли способствует сохранению целостности самой системы.

В настоящее время предприняты попытки создания программ развивающего обучения для подростков [Развивающее обучение... , 2004]. В данном случае правомерно говорить о приложении теории содержательного обобщения к обучению подростков и разработке содержания и методического обеспечения предметов для общеобразовательной школы. В этом направлении исследователи сохраняют принципы обучения, реализованные в начальной школе на предметах математики (С. Ф. Горбов, В. М. Заславский, А. В. Морозова, Н. Л. Табачникова), родного русского языка (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, И. Г. Маркидонова, Н. В. Некрасова), изобразительного искусства (Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис), биологии (Е. В. Чудинова), литературы (Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская). К этим предметам добавляются ориентированные именно на подростка курсы физики (В. А. Львовский и др.), химии (Е. В. Высоцкая), географии (А. Б. Воронцов, В. А. Львовский, Е. В. Чудинова), а также методы выявления возникающих при этом особенностей развития учащихся (Г. А. Цукерман, И. М. Улановская, И. В. Ривина, Г. Н. Кудина и др.).

Необходимость широкого толкования образовательной развивающей среды для подростков прежде всего в плане становления их социальной зрелости рассматривается в работах: [Дусавицкий, 2003; Поливанова, 1996, 2000]. Эти работы характеризуют еще один блок исследовательских программ в системе развивающего обучения Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова.

В настоящее время более широкий контекст формирования учебной деятельности связан с решением вопроса «Возможно ли построение основной и полной средней школы только на основе отдельных предметов или необходимы основания для их интеграции?». Одной из попыток ответить на этот вопрос, предполагающий в том числе и опору на идеи В. В. Давыдова, является цикл работ по созда-

нию образовательной среды современной школы. Одной из первых в этом направлении стала концепция образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет [Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1997]. Авторы обосновали особенности системы непрерывного общего образования детей, начиная с пятилетнего возраста, при условии, что начальная школа (дети 7–9 лет) построена на основе системы развивающего обучения Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова.

Так, согласно этим данным, образовательная среда для общеобразовательной школы должна включать в себя более широкий набор образовательных деятельностей, чем это возможно в рамках классно-урочной системы. Предложено систематизировать исследовательские и проектные формы учебной деятельности на материале обобщения учащимися социальных проблем не только в школе, но и за ее пределами и на этой основе создать региональные системы образования (В. В. Рубцов, В. А. Гуружапов, А. А. Марголис, С. Д. Ковалев, В. К. Мульдаров, А. Д. Червяков и др.). При этом, как показали результаты исследований, существенно меняется позиция не только учителей, но и управленцев образования и директоров школ, а также специалистов службы практической психологии образования. Это нашло отражение в работах по преемственности развивающего обучения в средней школе ([Рубцов, Ивошина, 1997] и др.), созданию образовательной среды в школе в монопрофильном городе (М.Г. Пучкин, О.И. Прудаева, И.И. Баннов [Баннов, 2002; Организационно-психологические..., 2002] и др.).

Важным направлением работ, выполняемых в лучших традициях научной школы В.В. Давыдова, является исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей. Такие работы восходят к идее воображения как целостного видения вещей и явлений действительности. В методологическом плане авторы возвращаются к проблеме идеального и опираются на теоретические взгляды Э.В. Ильенкова (1984) о природе фантазии. При этом делается попытка воспроизвести логику развития теоретического сознания по В.В. Давыдову применительно к развитию творческого воображения при обучении изобразительному искусству [Полуянов, 1998]), к развитию понимания произведений живописи и графики у детей разного возраста [Гуружапов, 1997], к обучению и развитию дошкольников [Кудрявцев, 1997]. В последнем случае проблема творческого воображения ставится и разрабатывается как теоретическая проблема. Известно, что сам В.В. Давы-

дов придавал большое значение этому направлению исследований и связывал с ними надежды на существенное развитие теории содержательного обобщения.

Как перспективное направление исследований в рамках научной школы В. В. Давыдова следует выделить также цикл работ, выполняемых под руководством Ю. В. Громыко [Давыдов, Громыко, 1994]. В этих работах обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления. Такие предметы, как знак, задача, проблема, должны быть включены, по мысли авторов, в систему развивающего обучения, поскольку благоприятно влияют на процессы умственной деятельности детей.

Особое значение для развития основных положений теории учебной деятельности имеет разработка идеи В. В. Давыдова об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности. Первоначально эта идея изучалась на примере формирования конкретных научных понятий в работах Г. Г. Кравцова, Т. А. Матис, Ю. А. Полуянова, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман. Впоследствии результаты этих исследований не только получили надежное экспериментальное подтверждение, но и послужили основанием для проектирования учебных предметов, предусматривающих организацию групповых совместных форм обучения взрослых и детей, только детей (В. В. Агеев, Р. Я. Гузман, В. А. Гуружапов, А. Ю. Коростелев, А. А. Марголис, В. К. Мульдаров, Ю. А. Полуянов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, Г. А. Цукерман и др.) [Агеев, Давыдов, Рубцов, 1985; Гузман, 1980; Поливанова, 2000].

В последующих исследованиях было доказано положение о том, что происхождение учебно-познавательного действия (генез) внутренне связано с распределением деятельности между ее участниками, зависит от способа обмена действиями в процессе поиска содержания решения учебной задачи. В дальнейшем на основе этого блока работ были проведены развернутые исследования закономерностей организации совместной учебной деятельности, ставшие фундаментом для создания основ социально-генетической психологии [Рубцов, 1997].

Введение в психологическую теорию учебной деятельности положения о совместно-распределенной форме учебной деятельности позволило по-новому взглянуть на механизм содержательного обобщения и образования понятий у ребенка. В частности, стало

очевидно, что следует различать структуры деятельности и структуры мышления по существу (преодолеть допущенный Ж. Пиаже изоморфизм в его теории операционального развития интеллекта), учитывать, что за теоретическим обобщением лежит способ обобщения предмета деятельности: в зависимости от того, как распределяются действия между участниками, как строится их взаимный обмен в совместной деятельности (причастность, соучастие), срабатывает тот или иной механизм обобщения. Такое срабатывание не является автоматическим, предполагает задействование целого ряда особых процессов, прежде всего таких, как понимание и рефлексивное связывание возможностей действия одного и другого, благодаря чему акт мышления осуществляется как акт сопереживаемого бытия, появляется и проявляется в деятельности самих ее участников (см. также идею «события», развернуто представленную в трудах В. И. Слободчикова, работы Б. Д. Эльконина по проблеме совокупного предметного действия, а также В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова [Зинченко, Мещеряков, 2000]).

Накопленные в рассмотренном направлении исследований данные, с одной стороны, развивают представление о механизмах теоретического обобщения, а с другой – позволяют критически взглянуть на научную полемику В. В. Давыдова с Л. С. Выготским по проблеме образования научных понятий, в частности на проблему обобщения и его роли в развитии понятий у детей. В этом глубоком по существу теоретическом споре позиция В. В. Давыдова подкрепляется новыми теоретическими аргументами. Так, к уже известному положению В. В. Давыдова о том, что у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства «в чистом виде» (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать действие по определению кратного отношения величин с целью их опосредствованного сравнения), следует добавить, по крайней мере, еще два положения: во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений, в исходной форме представляет собой *организацию этих действий* как совместно-распределенных между участниками деятельности, и, во-вторых, положение о том, что переход от предметных действий к их выполнению в умствен-

ном плане связан с обобщением способа организации действий; возникающая при этом схема организации действий выступает как значение и знак той всеобщей связи, которая определяет содержание всего объема данных понятий. С учетом этих положений становится понятным, в частности, почему ни общение (коммуникация), ни взаимодействия, совместные или совокупные действия сами по себе еще не определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Однако дискуссия по данной проблеме выходит за рамки данной статьи, поскольку затрагивает теоретические основания постановки этой проблемы не только в работах В. В. Давыдова, но и в работах Н. Аха, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и др. (см.: [Выготский, 1982; Перре-Клермон, 1991; Рубцов, 1997] и др.), а в целом касается ключевой проблемы психологии развития житейских и научных понятий у ребенка.

Приложение идей содержательного обобщения применительно к обучению в высшей школе еще ждет своих авторов. Здесь можно отметить работу В. П. Андропова по разработке методов развития диагностического мышления как теоретического мышления будущих врачей. Вместе с тем теория развивающего обучения уже включена в систему подготовки и повышения квалификации педагогических работников в ряде психолого-педагогических вузов. Создаются методические пособия к соответствующим лекционным курсам (Е. В. Агиянц, В. А. Гуружапов) [Гуружапов, 1998], ибо очевидно, что подготовка будущих учителей, управленцев, психологов для работы в системе развивающего обучения должна стать необходимым элементом ее совершенствования и внедрения в образовательную практику.

Эффективная организация учебной деятельности школьников в соответствии с новым образовательным стандартом невозможна без подготовки квалифицированных специалистов, способных проводить психолого-педагогические исследования процессов обучения, воспитания и развития, происходящих в живом взаимодействии учителя и учащихся.

В проекте модернизации педагогического образования определены общие направления проектирования модулей основных профессиональных образовательных программ, основанного на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [Болотов, 2016; Каспржак, 2013; Марголис, 2014]. В проекте учтены зарубежные достижения в под-

готовке учителей [Сидоркин, 2013]. В соответствии с этим подходом разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления, предусматривающих увеличение НИР и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности. В основе концепции лежат следующие положения.

Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности.

При этом предметом особой работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики. Подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над учебной деятельностью; исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание модуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика). Практика и научно-исследовательская работа (НИР) студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

В целом очевидно, что научная школа В. В. Давыдова сегодня – это живой развивающийся организм. В системе ее научных положений проведены многочисленные экспериментальные и теоретические исследования в различных областях психологической науки: методологии общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психологических проблем управления и спорта. Во всех этих областях В. В. Давыдову принадлежат смелые и оригинальные идеи, на основе которых ведут исследования его многочисленные ученики и последователи. Подлинным последователям школы В.В. Давыдова присуща внутренняя связь решения больших психологических проблем с серьезным философским обоснованием и последующим внедрением полученных результатов в практику.