

История психологии
1996 г.

УЧЮП

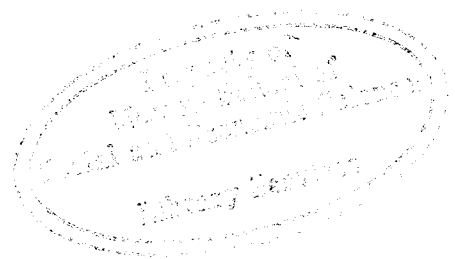
308 8

КОНТРОЛЬНАЯ
ЭКЗЕМПЛЯР

Российская Академия образования
Психологический институт
Международная Ассоциация "Развивающее обучение"

В.В.Давыдов

Теория развивающего обучения



интор

Москва 1996

ББК 74.00
Д 13



Давыдов В.В.

Д 13 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР,
1996 - 544с.

ISBN 5-89404-001-9

В монографии изложены фундаментальные понятия, лежащие в основе теории развивающего обучения (понятия деятельности, идеального и сознания, личности), логико-психологические основания различения эмпирического и теоретического мышления; освещены периоды психического развития детей; дано описание учебной деятельности школьников, осуществление которой способствует их психическому развитию; приведены историко-теоретические предпосылки развивающего обучения.

Для специалистов в области психологии и педагогики, для учителей и методистов, интересующихся развивающим обучением.

Монография подготовлена при поддержке Международного фонда "Культурная инициатива".

ББК 74.00+88.8

ISBN 5-89404-001-9

© В.В.Давыдов, 1996
© "ИНТОР", 1996

Посвящаю эту книгу
доброй памяти
дочери Ольги

801-99

626-4

ПРЕДИСЛОВИЕ

Психологические и педагогические исследования, проведенные в последние десятилетия в нашей стране, свидетельствуют о том, что система народного образования не обеспечивает должного развития детей, подростков и юношей. Поэтому одно из главных положений **концепции обновления** нашего образования связано с установкой на то, чтобы последнее прежде всего было направлено на их интеллектуальное, нравственное и физическое развитие. Анализ результатов указанных исследований показывает, что решение таких сложных вопросов предполагает существенное изменение содержания и методов образования. В частности, возникает проблема введения в программу учебных предметов тех знаний, которые соответствуют достижениям современной науки и культуры. В связи с этим предстоит разрешить такого рода практические вопросы: где найти учебное время и место в учебном плане для преподавания стремительно нарастающего объема новых знаний, как развивать у учащихся те способности, которые позволят им полноценно усваивать, а затем успешно применять эти знания и т.п. При этом многие педагоги начинают понимать, что задача современной школы состоит не только в том, чтобы дать учащимся ту или иную сумму знаний, но и научить их **самостоятельно ориентироваться** в научной и любой другой информации. Но это означает, что школа должна **учить мыслить**, т.е. активно развивать у учащихся основы современного мышления. Иными словами, необходимо организовать такое образование, которое имеет **развивающий характер**.

Однако далеко не все признают возможность осуществления такого образования. Некоторые педагоги и психологи придерживаются концепции, согласно которой психическое развитие детей совершается по самостоятельным законам, не зависящим от воспитания и обучения, поэтому они не могут значительно влиять на развитие способностей школьников. Сторонники этой концепции убеждены, что целенаправленное обучение и воспитание школьников могут лишь утилизировать и использовать те результаты, которые появляются в процессе стихийного или "естественного" развития способностей детей.

Такая концепция имеет, конечно, известные реальные основания — их нужно специально анализировать и объяснять. Но эти основания, на наш взгляд, слишком ограничен-

ны и узки. Необходимо исходить из более широких общественно-исторических оснований, которые действительно соответствуют процессу психического развития человека и его способностей.

Рассмотрение этих более широких оснований свидетельствует о том, что воспитание и обучение можно считать необходимыми факторами развития способностей человека. В нашей книге как раз анализируются некоторые такие основания, которые были выявлены и описаны многими учеными, в частности выдающимся психологом Л.С. Выготским. Именно он сформулировал гипотезу о том, что обучение детей определяет характер их психического развития. Поэтому можно с полным правом говорить о существовании **развивающего образования**.

В своей исследовательской работе мы стремились **экспериментально** подтвердить это фундаментальное психолого-педагогическое положение Л.С. Выготского и полагаем, что полученные результаты говорят сами за себя. По нашему мнению, теоретически оформленный опыт организации развивающего образования, накопленный в нашей стране, может плодотворно использоваться и в других странах.

Сегодня по-настоящему усовершенствовать систему школьного образования можно только в том случае, если удастся разобраться в психолого-педагогических вопросах взаимосвязи таких понятий, как "знания", "мышление" и "развивающее образование".

Однако достаточно убедительные ответы на них психологи и педагоги не смогут получить, если будут игнорировать смежные науки, и в первую очередь философию, социологию и диалектическую логику. Дело в том, что именно в этих науках складывались понятия о человеческой деятельности, об основных типах человеческого мышления и об исторических условиях их развития. Это обстоятельство мы хотели бы специально отметить, поскольку многие психологи и педагоги склонны рассматривать свои проблемы, не вникая в философско-социологические теории деятельности и мышления, в частности, в такую теорию, которая называется диалектической логикой.

Связать изучение психолого-педагогических проблем развивающего образования с понятийным аппаратом этих наук — одна из внутренних целей нашей работы.

Разработка комплексных проблем развивающего образования требует участия специалистов многих дисциплин, от

которых зависит его научное обеспечение. К этой работе необходимо привлекать историков образования, педагогов, философов, логиков, социологов, психологов и специалистов по отдельным учебным предметам (по математике, родному языку и т.д.). Лишь в совместной работе они смогут определить такое содержание и такие методы образования, которые позволят придать ему подлинно развивающий характер. Организация этой работы — дело трудоемкое, хотя и крайне необходимое. Когда наша исследовательская лаборатория приступила к экспериментальному изучению проблем развивающего образования, мы к этой работе привлекли специалистов некоторых из перечисленных выше дисциплин — одних для постоянного сотрудничества, других — эпизодически (конечно, по аспектам их профессиональной компетентности). В книге изложены основные результаты наших многолетних комплексных теоретических и экспериментальных исследований. При этом психологи овладевали специальными сведениями из смежных дисциплин, а представители последних — своеобразием психологического подхода к изучаемым проблемам.

В книге показано, что традиционные психология и педагогика в своем толковании мышления в основном и опирались на традиционную же формальную логику. Поэтому традиционная школа культивирует у детей лишь один тип мышления, в свое время тщательно описанный формальной логикой, — эмпирическое. Для него характерно житейское, утилитарное отношение к вещам, и поэтому оно чуждо теоретической оценке и теоретическому пониманию действительности.

Эмпирическое мышление имеет свои особые виды обобщения и абстрагирования, свои особые способы образования понятий — такие, которые препятствуют полноценному усвоению детьми теоретического содержания знаний, все более и более проникающего в современную школу.

Многие педагоги и психологи склонны говорить о мышлении "вообще". На самом деле речь идет лишь об одном типе мышления — об эмпирическом, которое наиболее широко представлено в традиционной школе. Культивирование эмпирического мышления, конечно, не способствует развитию у школьников основ другого типа мышления (которое, безусловно, имеется у некоторых учащихся, но приобретает ими порой наперекор устоявшимся содержанию и методам образования). Поэтому многие дети с большим трудом

усваивают современные знания, если они передаются им действительно современными методами.

Стоит подчеркнуть и другой аспект: культивирование в школе эмпирического мышления — одна из объективных причин того, что школьное образование слабо влияет на общее психическое развитие учащихся, на развитие их умственных способностей. Ведь эмпирическое мышление возникает и может более или менее развиваться у детей вне пребывания в школе, поскольку его источники связаны с повседневной жизнью людей. Подлинное школьное образование — если учитывать современные требования — по сути дела должно быть ориентировано на развитие у детей именно теоретического мышления, которым, как показал опыт нашей работы, они успешно могут овладеть (правда, при этом нужно существенно изменить содержание и методы традиционного образования).

Современное знание предусматривает усвоение человеком процесса происхождения и развития вещей посредством теоретического мышления, изучаемого и описываемого диалектической логикой. Теоретическое мышление имеет свои особые виды обобщения и абстрагирования, свои способы образования и оперирования понятиями. Именно формирование подобных понятий у школьников открывает им путь к усвоению основ современной теоретической культуры. Школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям. Школа, на наш взгляд, должна учить детей мыслить теоретически. Это особенно следует иметь в виду педагогам при подлинной модернизации школьного образования.

Различие эмпирического и теоретического мышления, а также их специфические особенности подробно рассмотрены в нашей книге. Отметим лишь, что термин "теоретическое мышление" нельзя отождествлять с так называемым отвлеченным, абстрактным мышлением, опирающимся на словесные рассуждения. Суть теоретического мышления состоит в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития. Там, где школьники изучают вещи и события с точки зрения этого подхода, там они начинают мыслить теоретически.

Можно ли строить программы отдельных учебных предметов (математики, лингвистики и т.п.) на основе требований теоретического мышления? В книге дается развернутое обоснование такой возможности. Опираясь на свой исследовательский опыт, мы можем сказать, что в настоящее время эта возможность в определенной степени уже реализована. На основе принципов теоретического обобщения нами уже разработаны программы по нескольким учебным предметам, работа по которым способствует развитию у многих детей младшего школьного возраста основ теоретического мышления. Это обеспечивает им в последующем эффективное усвоение сложного учебного материала в старших классах.

Речь до сих пор идет о развивающем образовании, а данная книга посвящена обучению, — это обстоятельство можно объяснить следующим образом. Общее образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом воспитание и обучение. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением — интеллектуальных или умственных. Такое расчленение достаточно условно, но так как в своей работе наш научный коллектив изучал по преимуществу развитие у детей интеллекта (познавательных способностей), то и книга получила соответствующее название. Вместе с тем в нашей экспериментальной работе нередко наблюдались и факты развития у детей определенных нравственных качеств.

Результаты исследований нашего коллектива публикуются уже более 30 лет (основные монографии, сборники статей, отдельные статьи приводятся в сносках книги). Изложение многих результатов опубликовано в нескольких наших собственных монографиях. В данной книге используется материал монографии "Проблемы развивающего обучения" (М., 1986), который был существенно переработан и значительно дополнен (по преимуществу новыми результатами экспериментальных исследований). В книге анализируются результаты, полученные в основном лично нами или нашими сотрудниками.

Несколько слов следует сказать о структуре книги. Первая часть посвящена развернутому рассмотрению содержания фундаментальных философско-логических и психологических

понятий, без ориентации в которых невозможно анализировать и изучать проблемы развивающего обучения (понятия деятельности, идеального, сознания, личности, типов мышления человека и его развития). Во второй части книги обсуждаются вопросы, связанные с учебной деятельностью, с построением таких учебных предметов, усвоение которых способствует психическому развитию младших школьников, развитию их умственных способностей. Также излагаются экспериментальные материалы, демонстрирующие определенный развивающий эффект школьного преподавания этих предметов, которое осуществляется согласно основным требованиям учебной деятельности. В третьей части представлены исторические основы изучения развивающего обучения. Поскольку они в значительной мере связаны с судьбами научной психологической школы Л.С. Выготского, то здесь приводятся результаты исследований тех ученых, которые внесли большой вклад в становление этой школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Э.В. Ильенков).

В книге не охвачена вся совокупность проблем развивающего обучения (тем более что в нашем распоряжении пока имеются экспериментальные данные, относящиеся по преимуществу только к начальному образованию). Многие проблемы еще требуют своей адекватной формулировки, некоторые нуждаются в более углубленном исследовании (частично они указаны в тексте книги). И, конечно, при всем нашем стремлении рассматривать те или иные вопросы комплексно, их анализ проводится в основном с психологической точки зрения – инициаторами и участниками исследования развивающего образования в нашей стране были главным образом именно психологи, уже не говоря о том, что на это влияет профессия автора книги.

Изложенные в книге материалы ставят новые психологические и педагогические вопросы, касающиеся развития детской психики в процессе обучения, – их изучение служит предметом наших нынешних работ.

В процессе разработки теории развивающего обучения наш коллектив, организованный еще в конце 1950-х гг. профессором Д.Б. Элькониним, попутно создавал соответствующие ей новые учебники и методические пособия по разным предметам. В настоящее время уже имеются учебники по следующим дисциплинам: по русскому языку для I-VII классов, несколько вариантов по математике для I-III классов, по естествознанию для I-II класса, по физической географии для

VI класса, по химии для VIII класса; написаны также методические пособия по изобразительному искусству для I класса и по литературе для I-V классов. Создание учебников и пособий по различным предметам и для разных классов на основе этой теории продолжается.

Иными словами, наша психолого-педагогическая теория развивающего обучения получила надлежащее, экспериментально проверяемое учебно-методическое обеспечение, т.е. превратилась в особую систему. В последние годы все большее количество учителей, методистов, преподавателей педагогических училищ и институтов, управленцев разного уровня стали интересоваться нашей системой развивающего обучения. Многие из них стремятся реализовать в своей практической работе ее материалы. В нескольких городах функционируют центры, в которых проводится переподготовка специалистов, желающих работать по этой системе (в Москве, Харькове, Томске, Кемерово, Самаре, Риге и т.д.). Предпринимаются попытки начать очную и заочную подготовку студентов, могущих затем в качестве учителей работать по системе развивающего обучения.

Возникло соответствующее педагогическое движение, внутри которого организуются и проводятся различные конференции и семинары. В октябре 1994 г. на подмосковной учредительной конференции была создана Ассоциация развивающего обучения (по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Основная цель деятельности Ассоциации состоит в совершенствовании и практическом освоении этой системы.

Я очень признателен профессору Д.Б. Эльконину – вдохновителю многих исследований, результаты которых излагаются в книге. Выражаю искреннюю благодарность своим сотрудникам и аспирантам за помощь, оказанную при подготовке материалов, а также учителям нескольких школ страны, на базе которых под моим руководством проводилось многолетнее исследование проблем развивающего обучения.

Надеюсь, что ознакомление читателей с содержанием этой книги будет полезно им, так как поможет уточнить те проблемы, которые волнуют сейчас психолого-педагогическую науку, и задуматься над выбором собственных путей теоретического, экспериментального и практического их решения.

В. В. Давыдов

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

ГЛАВА I ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Деятельность

Все гуманитарные науки, в том числе психология и педагогика, с разных сторон изучают человеческую деятельность. Изложим общее понимание деятельности, которое сложилось в диалектико-материалистической философии и диалектической логике. Лишь опираясь на такое понимание деятельности, можно правильно сформулировать новые проблемы в различных частных областях ее изучения.

Основы диалектико-материалистического понимания деятельности заложил К. Маркс. Так, при описании общих особенностей человеческого труда он характеризует его прежде всего как *деятельность* человека, *изменяющую* природу и использующую при этом свойства одних природных вещей в качестве орудий воздействия на другие вещи, превращая их тем самым в орган своей деятельности. Воздействуя на природу и изменяя ее, человек в то же время изменяет и свою собственную природу¹.

Согласно К. Марксу, "труд есть *положительная, творческая деятельность*"², т.е. созидательная деятельность, осуществляемая в рамках общественных связей и отношений³. "...Свободная сознательная деятельность как раз и составляет родовой характер человека... Именно в переработке предметного мира человек впервые действительно утверждает себя как *родовое существо*. Это производство есть его деятельная родовая жизнь"⁴. В отличие от одностороннего производства животных

¹См.: Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 23. С. 188.

²Там же. Т. 46. Ч. II. С. 113.

³См. там же. Т. 6. С. 441.

⁴Там же. Т. 42. С. 93–94.

человек как родовое (общественное) существо "производит универсально; ...воспроизводит всю природу; ...умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет применить к предмету присущую мерку..."¹.

Конспектируя и цитируя труды Гегеля по диалектической логике, В.И. Ленин резюмировал ряд его положений о характере и особенностях деятельности человека (эти конспекты и соответствующие оценки различных суждений Гегеля содержатся в "Философских тетрадах" В.И. Ленина)². Приведем одно такое резюме, выражающее вместе с тем собственное его понимание существенных особенностей деятельности: "Деятельность человека... *изменяет* внешнюю действительность, уничтожает ее определенность (= меняет те или иные ее стороны, качества)..."³. В.И. Ленин выделял две формы объективного процесса: "природа (механическая и химическая) и *целесообразная* деятельность человека"⁴.

Понятие деятельности с античных времен разрабатывалось в идеалистической философии и особенно глубоко в немецкой классической философии (Кант, Фихте, Гегель, Шеллинг). В работах Гегеля по диалектической логике (или, как принято говорить в философской литературе, в "Логике" с большой буквы) были описаны всеобщие схемы деятельности, ее историческое развитие в процессах преобразования человеком природы и самого себя. Анализируя подход Гегеля и Маркса к деятельности⁵, философ и логик Э.В. Ильенков пришел к

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 42. С. 93–94.

²Взгляды В.И. Ленина, касающиеся человеческой деятельности, представлены именно в его "Философских тетрадах", значительную часть которых занимают конспектирование и анализ трудов Гегеля по диалектической логике. Эти взгляды изложены нами в книге: Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. С. 14–21.

³Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 199.

⁴Там же. С. 170.

⁵К. Маркс на материалистической основе использовал и развил диалектическую логику Гегеля. В "Философских тетрадах" есть такое суждение В.И.Ленина: "Если *Marx* не оставил "*Логика*" (с большой буквы), то он оставил *логику* "Капитала"... В "Капитале" применена к одной науке логика, диалектика и теория познания [не надо 3-х слов: это одно и то же] материализма, взявшего все ценное у Гегеля и двинувшего сие ценное вперед". — Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 301.

следующему выводу о содержании самой диалектической логики. "Диалектическая логика, — писал он, — есть поэтому не только всеобщая схема деятельности, творчески преобразующая природу, но одновременно и всеобщая схема изменения любого естественно-природного и социально-исторического материала, в котором эта деятельность выполняется и объективными требованиями которого она всегда связана"¹.

Этот вывод в принципе соответствует, на наш взгляд, следующему положению В.И. Ленина, сформулированному им при конспектировании работы Гегеля по логике: "Логика есть учение не о внешних формах мышления, а о законах развития "всех материальных, природных и духовных вещей", т.е. развития всего конкретного содержания мира и познания его, т.е. итог, сумма, вывод *истории* познания мира"². (В средней части этого положения, представленной в кавычках, В.И. Ленин цитирует Гегеля.)

Таким образом, философско-логическое понятие деятельности выделяет и определяет существенную специфику жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно изменяют и преобразуют природную и социальную действительность. Привычной формой такого преобразования является производство материальных орудий, с помощью которых люди создают предметы, удовлетворяющие их жизненные потребности. Материальное производство (труд) имеет универсальный характер, поскольку в принципе может создавать любые орудия и предметы. Такое производство осуществляется людьми только в определенных взаимосвязях и отношениях, совокупность которых образует производственные или общественные отношения людей. В процессе исторического развития материального производства и общественных отношений возникло и приобрело относительную самостоятельность духовное производство, — но и в этой форме труда сохраняются основные качества материального производства: его универсально-преобразовательный и общественный характер.

В диалектико-материалистической философии деятельность — *исходное понятие* (или категория), определяющее

¹Ильенков Э. В. Диалектическая логика. — М., 1984. С. 8-9.

²Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 84.

специфику, сущность общественно-исторического бытия людей. "В отличие от законов природы законы общества обнаруживают себя только в деятельности и через деятельность людей. Такова специфика исторической действительности, характерные черты ее бытия"¹. Теория общественно-исторического бытия людей строится на основе понятия деятельности. Рассматривая это положение "о теории", нужно учитывать своеобразие диалектической логики. Во-первых, истолкование в ней смысла "теории", во-вторых, ее монистический принцип.

"Теорией" в этой логике принято считать только такое мыслительное образование, которое строится путем *восхождения мысли от абстрактного к конкретному*. "Абстрактное" понимается в качестве исходного основания или "клеточки" процесса развития некоторой целостной системы. "Конкретным" является сама эта развитая целостная система².

"Под монизмом понимается... логическое воззрение, согласно которому любое цельное и последовательное теоретическое построение возможно лишь на базе одного-единственного исходного основоположения... проведенного через всю цепь научного рассуждения, и соответственно убеждение в том, что в основе каждой логически стройной и систематически развернутой научной концепции лежит один и только один фундаментальный принцип, из которого выведены все остальные теоретические положения этой концепции"³. И далее: "С точки зрения монистического требования диалектической логики, исходное понятие всякой научной теории должно фиксировать специфическую природу... рассматриваемой группы явлений, с тем чтобы последующее развертывание системы теоретических определений адекватно воссоздавало основную закономерность развертывания этой специфической природы в данное многообразие явлений"⁴.

Итак, теория некоторой целостной развитой системы в качестве абстрактной основы должна иметь одно-единственное

¹Плетников Ю. К. Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма // Деятельность: теории, методология, проблемы. — М., 1990. С. 96.

²См.: Материалистическая диалектика. — М., 1985. С. 253—256.

³Философская энциклопедия. Т. 3. — М., 1964. С. 489.

⁴Там же. С. 491.

исходное понятие (или категорию), фиксирующее специфику (сущность) этой системы. Анализ фактических материалов в свете исходного понятия позволяет строить цепь теоретических рассуждений. Благодаря этому выявляются и конкретизируются специфические закономерности развития некоторой системы как объекта теории. Принцип восхождения мысли от абстрактного к конкретному применим к построению теории развивающейся целостной системы.

Мы полагаем, что именно понятие деятельности может быть той исходной абстракцией, конкретизация которой позволит создать общую теорию развития общественного бытия людей и различные частные теории его отдельных сфер. На этом пути стоят большие препятствия, одно из которых как раз и связано с трудностями дальнейшей разработки философско-логического понимания деятельности.

В последние десятилетия проведены серьезные исследования, связанные с различными философско-логическими аспектами понятия деятельности¹. Можно выделить ряд принципиальных уточнений этого понятия. Наиболее интересны среди них, на наш взгляд, следующие. Это прежде всего специальное подчеркивание того обстоятельства, что деятельность существует лишь в системе объективных и необходимых общественно-производственных материальных отношений, которые возникают независимо от воли и сознания людей. Очень важным является также раскрытие смысла целостности деятельности, реализуемой человеком-субъектом в процессе постановки и достижения цели, т.е. в процессе целеполагания. Суть деятельности — в созидании человеческого мира человеком, в творении собственных общественных отношений и самого себя (это составляет и сущность культуры). Поэтому цель возникает у человека в качестве образа предвидимого

¹См.: Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. — Ереван, 1973; Кветной М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. — Саратов, 1974; Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). — М., 1974; Воронович Б. А., Плетников Ю. К. Категория деятельности в историческом материализме. — М., 1975; Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство. — Киев, 1977; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978; Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. — М., 1978; Демин М. В. Природа деятельности. — М., 1984; Деятельность: теории, методология, проблемы.

результата созидания. Преобразующий и целеполагающий характер деятельности позволяет ее субъекту выйти за рамки любой ситуации и встать над задаваемой ею детерминацией, вписывая ее в более широкий контекст культурно-исторического бытия, и тем самым найти средство, выходящее за пределы возможностей данной детерминации. Деятельность постоянно и неограниченно преодолевает лежащие в ее основе "программы" (поэтому ее нельзя ограничивать преобразованием наличного бытия по уже установившимся культурным нормам). В этом обнаруживается принципиальная открытость и универсальность деятельности. Ее нужно понимать как форму исторического культурного творчества. Вместе с тем созидание или творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности есть начало его личности¹.

Некоторые специалисты гуманитарного профиля, считая недостаточными позиции той или иной конкретной теории деятельности, признают вместе с тем эвристическое значение этого понятия или отдельных его составляющих (например, действия) и используют их в своих работах. В исследовательской практике возникло представление о "деятельностном подходе" к изучению отдельных сторон поведения, сознания и личности человека. Это представление выражает некоторую общую направленность в подходе к человеку на основе использования различных моментов понятия деятельности.

Следует отметить, что наряду с диалектико-материалистическим пониманием целостной деятельности в конце XIX — начале XX вв. разрабатывались представления, касающиеся в основном такой существенной ее составляющей, как действие. Так, Дж. Дьюи в русле философии прагматизма создал теорию действий, которые истолковывались в качестве инструменталистского содержания человеческих понятий². М. Вебер, проанализировав разные виды индивидуальных социальных действий, выделил в них особое значение ценностных

¹Перечисленные здесь характеристики деятельности представлены в материалах дискуссионного сборника статей "Деятельность: теории, методология, проблемы" (С. 3—16, 65, 95, 104, 177—122 и др.) В этом сборнике, по нашему мнению, сконцентрированы общие результаты основных разработок в области теории деятельности.

²См.: Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. — Берлин, 1922.

установок и ориентаций¹. Ж. Пиаже на логико-математической и психологической основе предложил развернутую концепцию действия и операционального интеллекта человека².

В последнее десятилетие в мировом научном сообществе вновь оживился интерес к проблемам теории деятельности, о чем свидетельствует проведение трех соответствующих международных конгрессов (1986 г., Западный Берлин; 1990 г., Финляндия; 1995 г., Москва), создание международной организации по изучению этих проблем.

Представляет, на наш взгляд, интерес книга финского ученого Ю. Энгештрема³. Хотя она в основном посвящена вопросам развивающего обучения, ее автор вполне правомерно сначала изложил свой концептуальный аппарат анализа целостной человеческой деятельности и проанализировал основные направления ее изучения, сложившиеся в мировой гуманитарной науке. При этом он выделил следующие направления: 1) исследование знаковых систем (Ч. Пирс, К. Поппер); 2) исследование межсубъектности (М. Мид); 3) исследования культурно-исторической школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Первое направление редуцирует человеческую деятельность к индивидуальному познанию и не объясняет того, как в совместной деятельности людей создается материальная культура. Второе воспроизводит социально-интегративную реальность человеческой деятельности, которая все еще понимается как существующая для сознания, а не как практическая или материальная. В рамках третьего направления вводится понятие совместной деятельности людей, основанной на материальном производстве, опосредствованной техническими и психологическими орудиями (традиции последнего направления продолжают автором книги).

Ю. Энгештрем рассматривает филогенез деятельности, анализируя формы активности у животных и их трансформацию в формы собственно человеческой деятельности. Он подчеркивает роль использования людьми орудий в процессе

такой трансформации. Специальное место в книге отводится внутренним противоречиям человеческой деятельности, ведущим из которых автор считает противоречие между индивидуальной и родовой деятельностью. Это противоречие рождается в процессе разделения труда и имеет различные исторические формы. В последующем Ю. Энгештрем, опираясь на свои общие представления о деятельности и ее структуре, разворачивает концепцию развивающего обучения.

Исследование деятельности в отечественной психологии происходило с позиций ее диалектико-материалистического философского понимания, — оно было конкретизировано применительно к психологическому материалу. Общепсихологическую теорию деятельности начиная с 1920-х гг. создавали многие ученые, но особенно большой вклад в нее внесли С.Л. Рубинштейн¹ и А.Н. Леонтьев². Различные варианты психологической теории деятельности появляются в западных странах (например, теория немецкого психолога К. Хольцкампа³).

У психологической теории, где понятие деятельности стало исходным и главным, много последователей. Если конкретизировать это исходное понятие, то можно создавать развернутую психологическую теорию развития деятельности, сознания и личности человека. Это будет соответствовать монистическому принципу построения научной теории, согласно которому она должна разворачиваться на единой основе — на основе одного понятия. Именно таковым в психологии является, на наш взгляд, понятие деятельности.

Однако в последние годы некоторые психологи стремятся показать, будто бы в нашей науке наблюдается абсолютизация одного понятия (категории), что психология не может плодотворно развиваться на базе одного понятия (при этом подразумевается понятие деятельности) и должна строиться на основе системы несводимых друг к другу понятий. Также отмечается особенное значение для современной психологии таких философских и междисциплинарных (и вместе с тем

¹См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Изд. 3-е. — М., 1989.

²См.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.

³См.: Нолькампа К. Grundlagen der Psychologie. — Frankfurt; New-York, 1983.

¹См.: Вебер М. Избр. произв. — М., 1990.

²См.: Пиаже Ж. Избр. психол. труды. — М., 1969.

³См.: Engstrom Y. Learning by expanding. An activitytheoretical approach to developmental research. — Helsinki, 1987.

для психологии базовых) понятий, как отражение, сознание, общественные отношения, деятельность, общение, личность¹.

Перечисленные категории, конечно, могут быть базовыми для психологии (что, впрочем, установлено уже давно). Но даже их простое, взаимосвязанное перечисление теоретической системы из себя не представляет. Теория любой системы — при монистическом ее истолковании — строится на *едином* основании, исходя из одного понятия (какое понятие признать отправным и первым из их набора — зависит от общей позиции автора теории). Только в этом случае она строится диалектическим способом восхождения мысли от абстрактного к конкретному, способом выведения всех понятий из одного исходного и основополагающего, т.е. из абстрактно всеобщей "клеточки". В противном случае научной теории не получится — внешнюю форму теоретизирования получит эмпирическое описание, в котором будут эклектически соединяться несводимые друг к другу представления. Указанное выше перечисление базовых понятий психологии как раз и толкает ее к эклектике. В эклектической же психологии понятие деятельности можно поставить не первым в ряду других, рядоположенно с понятиями сознания, общественных отношений; в такой психологии понятие общественных отношений можно поставить перед понятием деятельности (как это сделано в приведенном перечислении).

Выше мы стремились показать, что в диалектико-материалистической философии понятие деятельности определяет существенную исходную основу человеческого бытия. И деятельность человека, первичной формой которой является производство орудий, всегда осуществляется им внутри совокупности общественных отношений. "Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только в рамках этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство"². Хотя производство (шире — воздействие на природу, ее преобразование или деятельность) всегда находится в рамках общественных отношений, оно все же есть внутреннее основание

¹См.: Ломов Б. Ф. Задачи психологической науки... // Психологический журнал. 1983. №6. С. 15.

²Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 6. С. 441.

общества, необходимые общественные (или производственные) отношения *оформляют* его, придают ему необходимые рамки. Поэтому прежде всего в науке следует рассматривать материально-производственную деятельность людей, оформляющуюся соответствующими общественными отношениями; поэтому нельзя начинать изучение жизни людей сразу с их производственных отношений, не раскрыв предварительно того, какое содержание охватывается и оформляется их рамками. "...Исследование человеческой деятельности имеет принципиальное значение для... генезиса материальных общественных отношений..."¹.

Иными словами, лишь изучение деятельности создает необходимые условия для раскрытия генезиса общественных отношений. Это имеет большой смысл для теоретической психологии, построение которой целесообразно начинать именно с понятия деятельности (и тем самым именно это понятие нужно ставить *впереди* всех других как основание для их теоретического выведения).

В последнее время в нашей психологии обсуждается вопрос о соотношении категорий деятельности и *общения*. Б.Ф. Ломов сформулировал следующие положения: "Общение — это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность"². И далее: "...Ни одна из них (этих категорий. — В.Д.) не является для психологии исключительной, определяющей сущность ее предмета"³.

С обоими этими положениями согласиться нельзя. Во-первых, деятельность при ее диалектико-материалистическом понимании выступает основой всей общественной жизни людей, — общение же как процессуальное выражение их общественных отношений лишь оформляет в определенных рамках содержание деятельности. Общение людей может существовать лишь в процессе реализации деятельности. С точки зрения принципа восхождения от абстрактного к конкретному деятельность тем самым есть *более* существенная

¹Плетников Ю. К. Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма. С. 93.

²Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. С. 256.

³Там же. С. 258.

категория, чем общение. Во-вторых, категория деятельности, с этой же точки зрения, является для психологии *исключительной*, поскольку именно она определяет как некоторая "клеточка" ее предмет (конечно, при учете собственно психологического подхода к деятельности).

Некоторые психологи пытаются строить психологию на основе понятия *отношения* (В.Н. Мясищев и др.). Если при этом имеется в виду "общественное отношение", то с данной попыткой можно связать приведенное несколько выше наше рассуждение, согласно которому такое отношение генетически зависит от человеческой деятельности. Если же при этом подразумевается отношение человека к природе, то хорошо известно, что смысл этого понятия весьма близок к понятию воздействия на природу, т.е. к понятию производственной деятельности¹.

В этом плане несостоятельна, на наш взгляд, и попытка "расширить" исходную теоретическую базу современной психологии за счет присоединения к понятию деятельности понятий *установки, отношения, общения* (вместо выведения этих понятий из исходного понятия деятельности)².

Превращение понятия деятельности в основополагающее для всей психологии человека (в ее "клеточку") не означает его абсолютизации. Во-первых, оно может быть теоретическим инструментом только в процессе его конкретизации при выведении других психологических понятий (прежде всего понятий идеального, общения, сознания, личности). Во-вторых, его само необходимо раскрыть на основе определенных предпосылок, имеющих в животном мире (поведение и психика животных). Но необходимо еще раз повторить, что понятие деятельности нельзя ставить в один ряд с другими психологическими понятиями, поскольку среди них оно должно быть исходным, первым и главным. На его основе в процессе теоретической переработки фактических материалов нужно вывести другие понятия.

Поэтому вопрос о месте понятия деятельности в современной психологии исключительно важен. От его решения

¹См.: Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 6. С. 441 (сноска).

²См.: Васильюк Ф. Е. К проблеме единства общепсихологической теории // Вопросы философии. 1986. №10.

зависит, быть ли ей подлинной монистической теорией, либо стать эмпирическим и эклектическим систематизированием фактического материала.

В настоящее время в психологии уже многое известно о содержании и строении деятельности человека, что позволило, например, А.Н. Леонтьеву создать развернутую теорию. Так, он обосновал положение о том, что ядро психологической теории деятельности – *принцип предметности*. Предмет при этом понимался им не как некий объект, существующий сам по себе и лишь воздействующий на субъект, а как то, на что направлено действие субъекта, к чему он определенным образом относится и что выделяется им из объекта в процессе его преобразования при выполнении внешнего или внутреннего действия¹.

Предметная детерминация деятельности возможна благодаря ее особому качеству – *угодобляемости* свойствам и отношениям преобразуемого ею объективного мира. Функцию уподобления выполняют поисково-опробующие действия субъекта, строящие образы соответствующих объектов. Первоначально деятельность детерминируется предметом, а затем она опосредствуется и регулируется его образом как своим продуктом.

В работах А.Н. Леонтьева представлено психологическое строение деятельности, имеющее следующие составляющие: *потребность – мотив – цель – условия достижения цели* (единство цели и условий составляет *задачу*). Достижение цели в определенных условиях (или решение задачи) осуществляется человеком посредством выполнения *действий* (самое действие состоит из *операций*, соответствующих условиям задачи). Целостная деятельность в процессе реализации постоянно изменяется и трансформируется, – тогда, например, действие при изменении его цели может стать операцией и т.п.

Человек в многогранной жизни осуществляет много конкретных видов деятельности, которые различаются между собою прежде всего своим *предметным содержанием*. Иными словами, каждый вид деятельности имеет вполне определен-

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. В 2 т. – М., 1983. Т. I. С. 169.

ное содержание своих потребностей, мотивов, задач и действий. Одна из главных проблем психологического исследования состоит в том, чтобы определить предметное содержание каждого вида деятельности. Лишь после достаточно четкого решения этой проблемы то или иное психологическое образование, наблюдаемое у человека, можно определить в качестве конкретного вида его деятельности¹.

Первичной формой деятельности является ее коллективное или совместное выполнение. "В сущности, — писал А.Н. Леонтьев, — деятельность... предполагает не только действия только отдельно взятого человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность"². На основе совместной деятельности, имеющей коллективного субъекта, возникает индивидуальная деятельность многих субъектов. Особенности и закономерности выполнения совместной и индивидуальной деятельности различны, хотя их строение имеет общие черты. Становление индивидуальной деятельности внутри и на основе совместной представляет собой тот процесс, который следует называть *интериоризацией*.

А.Н. Леонтьев подчеркивал социально-исторический смысл деятельности отдельно взятого человека, ее связь с процессами материального и речевого общения людей³. Однако следует отметить, что А.Н. Леонтьев так и не организовал экспериментальных исследований, специально направленных на изучение психологических закономерностей процесса интериоризации как перехода от совместной (коллективной) деятельности к ее индивидуальному выполнению⁴. Эти

¹В нашей психологической литературе специально обсуждаются вопросы предметного характера деятельности, ее строения и трансформации. См.: Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. — М., 1990.

²Леонтьев А. Н. Анализ деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1983. №2. С. 9.

³См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. С. 422.

⁴Исследования интериоризации, выполненные под руководством П.Я. Гальперина, связаны с изучением лишь одной стороны этого процесса — поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов. При этом не исследовались те действия, которые связаны с их коллективным, совместным выполнением.

исследования начали интенсивно проводиться нашими сотрудниками в 1970–80-е гг.¹. В последнее время подобные работы налажены в некоторых западных странах². Результаты этих исследований могут стать экспериментальной основой для разработки современной теории процесса интериоризации, предпосылки которой были созданы в свое время еще Л.С. Выготским (см. третью часть, гл. I).

Мы кратко сформулировали главные положения междисциплинарной теории деятельности, которые служат основой особого направления в современной философии, логике, социологии и психологии. Сейчас в распоряжении специалистов имеется обширный фактический материал, позволяющий конкретизировать эти положения, развернуть, раскрыть их содержание. И вместе с тем анализ такого материала показывает, что многие важные проблемы теории деятельности еще далеки от своего адекватного решения. Каковы же эти проблемы? Остановимся на некоторых из них.

Первая проблема связана с необходимостью развернутого определения такого ключевого понятия теории деятельности, как "преобразование". Преобразование чаще всего истолковывают как изменение объекта. Но анализ свидетельствует, что не всякое изменение есть преобразование. Очень многие изменения, вносимые людьми в природную и социальную действительность, затрагивают лишь ее внешний облик, сохраняя при этом ее внутренний образ, и, следовательно, не могут быть

¹См.: Крацов Г. Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших подростков // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. — М., 1976. Вып. 2; Матис Т. А. Психологические особенности организации совместной учебной деятельности школьников // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. — М., 1977; Коростелев А. Ю. Психологические особенности совместного учебного действия // Вопросы психологии. 1980. №4; Рубцов В. В., Гузман Р. Я. Психологические особенности способов организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1982. №5; Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. №4; Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе. — М., 1985; Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987; Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

²См.: Перре-Клермон А. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М., 1991.

названы подлинным ее преобразованием. Есть основание полагать, что преобразование – это изменение внутреннего образа объекта, выявление и изменение его *сущности*.

К сожалению, в современной логике нет однозначного понимания сущности. Более того, много десятилетий противостоят друг другу два подхода к сущности. Первый подход был сформулирован в формальной логике, второй – в диалектической. Согласно формально-логическому подходу, сущность объекта – это то, что объединяет его с другими сходными объектами в некоторый общий класс. Иными словами, сущностью может быть любая черта объекта, общая и одинаковая у него с другими объектами.

Поэтому выделение человеком в объектах более или менее одинаковых черт или выделение отношений рода и вида является движением в сфере сущностей, переходом от одной сущности объекта к другой. В этом случае преобразование объекта состоит в том, что человек вид объекта превращает в его род (простой пример: человек в паре ботинок в определенной ситуации выделяет его родовую характеристику – быть обувью). Построение и жизненное использование человеком различных схем классификации с формально-логической точки зрения можно считать преобразованием объектов или познавательной деятельностью.

В диалектической логике сущность – это генетически исходное или всеобщее отношение системы объектов, порождающее особенные и индивидуальные ее черты. Сущность – это закономерность развития самой системы. Наиболее яркий пример диалектического преобразования – целенаправленное выращивание какого-либо объекта как сложной системы. Так, обнаружение и отбор полноценных зерен пшеницы, их посев, создание условий для их нормального произрастания и, наконец, получение хорошего урожая – все это демонстрирует реальное преобразование человеком некоторой области природы или его целенаправленную деятельность.

На наш взгляд, каждый из указанных подходов к сущности объектов находит свое выражение в особом типе их преобразования как изменения внутреннего облика. Первый тип преобразования связан с расчленением многообразия объектов на основе их родо-видовых отношений, с построением соответствующих классификаций, с их использованием в целях практической ориентации в действительности. Второй

тип преобразования связан с поиском в некотором многообразии объектов такого их отношения, развитие которого порождает само это многообразие и которое связано также с созданием условий, с необходимостью обеспечивающих полноценное осуществление этого развития.

Этим двум основным типам преобразования соответствуют и два типа деятельности, один из которых нацелен на изменение существующего внешнего порядка объектов, другой – на реализацию их внутренних потенциалов, на раскрытие условий происхождения целостных систем.

Теория деятельности издавна подвергалась серьезной критике или отрицанию в некоторых философских и психологических направлениях (например, в феноменологии, экзистенциализме и т.д.). В последние десятилетия эта критика значительно обострилась по глубинным социальным причинам, связанным с провалом ряда социальных экспериментов, с уже имеющимися и предстоящими экологическими катастрофами, – все они соотносились с таким изменением и преобразованием социальной и природной действительности, которые фактически были *насилем* над нею.

Основания для такой критики имеются, поскольку внутри деятельностного подхода существует технократский активизм, лишенный гуманистических начал. Он служит теоретической базой таких преобразований, которые не проявляют и не развивают сущность действительности по ее собственным законам, а уродуют, коверкают и извращают ее наперекор историческим интересам человека и подлинным возможностям самой действительности. Такой активизм не совпадает с гегелевско-марксовской теорией деятельности, согласно которой люди могут применять к предмету присущую именно ему мерку. "...В силу этого человек, – писал Маркс, – строит также и по законам красоты"¹, т.е. по законам совершенства самой действительности.

Конечно, люди могут не коверкать природу и социум, но эта возможность часто не имеет условий для полноценной реализации. Необходимы специальный анализ исторических причин указанного активизма, рассмотрение исторических условий реализации деятельности, преобразующей действитель-

ность по законам ее совершенства. Это очень важно для того, чтобы показать ограниченность этой антидеятельностной идеи, согласно которой человек призван лишь просто понять, объяснить и обжить мир, а не изменять его (этот вопрос специально и интересно разобран в статье П.П. Гайденко)¹.

Мы изложили свое понимание проблемы преобразования. Она требует углубленного изучения — прежде всего со стороны логиков и социологов, которые могут достаточно развернуто представить специалистам других дисциплин определение сущности, наличие ее различных типов и внутреннюю связь преобразования сущности определенного типа с гуманистической теорией деятельности.

Вторая во многом еще не решенная проблема теории деятельности затрагивает соотношение непосредственно коллективной и индивидуальной деятельности, соотношение коллективного и индивидуального субъектов. Многие сторонники рассматриваемой теории признают наличие процесса интериоризации, т.е. процесса становления индивидуальной деятельности на основе коллективной. Они выделяют при этом факт определенного сходства структур обеих форм деятельности, однако очень мало внимания обращают на их различие. Но как раз характеристики именно этого различия и не-сходства являются особой проблемой теории деятельности.

Связи коллективной и индивидуальной деятельности широко исследуются во многих странах (работы А. Перре-Клермон, В.В. Рубцова, Ю. Энгештрема и др.). И очень важно, чтобы анализ результатов этих исследований был направлен на выявление специфики структуры и функций каждой формы деятельности. Отметим, что некоторые ученые до сих пор отрицают сам факт интериоризации целостной коллективной деятельности; поэтому необходимо более определенно, разносторонне и точно описывать различные стадии этого процесса, выделяя особое значение условий его осуществления.

Очень долго в общественных науках не обсуждался вопрос о наличии коллективного субъекта деятельности, о его своеобразии. В нашей стране лишь совсем недавно стали употреблять этот термин и анализировать особенности

¹См.: Г а й д е н к о П. П. Проблема рациональности на исходе XX века // Вопросы философии. 1991. №6.

коллективного субъекта (например, в философских работах В.А. Лекторского)¹. При этом подчеркивается, что коллективный субъект в известном смысле существует вне каждого отдельного индивидуального субъекта и выявляет себя не столько через сознание индивидов, сколько через внешнюю предметно-практическую коллективную деятельность.

С этим можно согласиться. Но возникает вопрос: если коллективный субъект в известном смысле существует вне отдельных индивидов, то можно ли его представить в виде совокупности или группы людей и в каком точно смысле он существует вне отдельных индивидов, входящих в эту группу? Далее, какими существенными чертами должна обладать группа людей, осуществляющая совместную деятельность, чтобы ее можно было определить в качестве коллективного субъекта? И еще, по каким качествам можно различать коллективного и индивидуального субъектов, каковы характерные особенности индивидуального субъекта и чем он отличается от личности? Что можно отнести к личностному уровню выполнения индивидуальной деятельности?

На эти вопросы, на наш взгляд, четких ответов пока нет. Поэтому необходимо проводить соответствующие исследования. При их организации важно учитывать те теоретические представления, которые были разработаны в свое время в работах французских ученых Э. Дюркгейма, Ш. Блонделя, Л. Леви-Брюля и их последователей.

Третья проблема связана с трудностями определения общей структуры деятельности. Согласно представлениям А.Н. Леонтьева, в структуру деятельности входят такие компоненты, как потребность, мотивы, задачи, действия и операции. Анализ этой структуры сразу показывает, что в нее не входят средства решения задачи, — по-видимому, такой компонент также следует включить в эту структуру.

Но главный вопрос состоит в том, как соотносить эту общую структуру деятельности с такими психологическими процессами, традиционно выделяемыми в психологии, как восприятие и воображение, память и мышление, чувства и воля? Можно ли их считать своеобразными компонентами общей структуры деятельности наряду с мотивами, задачами,

¹См.: Л е к т о р с к и й В. А. Субъект, объект, познание. — М., 1981.

действиями? Или они сами могут быть представлены в качестве особых и самостоятельных видов деятельности? Если ответить на последний вопрос положительно, то нужно признать наличие сенсорной, мнемической, мыслительной деятельности и даже деятельности чувств и деятельности воли.

Следует отметить, что сейчас в различных научных дисциплинах и особенно в психологии часто указанные психические процессы принимаются в качестве отдельных видов деятельности (например, мышление человека характеризуется как мыслительная деятельность).

На наш взгляд, такой перевод традиционных познавательных процессов в ранг различных видов деятельности неправомерен. Эти процессы являются лишь особыми компонентами общей структуры деятельности, обслуживающими осуществление других ее компонентов. Например, восприятие и мышление позволяют субъекту выявить и уточнить условия решения сенсорной или мыслительной задачи, наметить средства и пути ее решения. Но сама задача — только лишь компонент какой-либо целостной деятельности, например игровой или художественной.

Рассматривая эти вопросы, мы одновременно затрагиваем и **четвертую проблему**, касающуюся классификации различных видов деятельности. Здесь наблюдается большая путаница, которая обостряется следующим обстоятельством. В английском языке русское слово "деятельность" переводится термином "activity", поэтому любой вид практической или познавательной "энергии" человека называется словом "activity".

По нашему мнению, не все проявления жизненной энергии человека могут быть отнесены к его "деятельности" — подлинная деятельность всегда связана с *преобразованием* действительности (это мы отметили раньше). Понятию "преобразование" в большей степени соответствуют немецкие слова "Tätigkeit" и "Handlung", которые переводятся как "деятельность" и "действие" или "поступок".

Из-за широкого значения английского слова "activity", которое слабо характеризует процесс преобразования, возникают также трудности классификации различных видов деятельности.

Оснований для такой классификации достаточно много. Так, в социологии принято выделять трудовую, политическую, художественную, научную и другие виды деятельности. В

педагогике в качестве основных фигурируют игровая, учебная и трудовая деятельности. В психологии деятельность неправомерно соотносят с каждым психическим процессом (сенсорная, мыслительная и другие виды деятельности). Ясно, что, например, в трудовую или политическую деятельность входят те виды деятельности, которые выделяются психологами. Естественно возникают вопросы, какое основание классификации может быть главным и какова целостная система различных видов деятельности. Эти важные вопросы ждут своего решения.

Мы полагаем, что главным основанием классификации должен стать историко-социологический подход к деятельности. Этот подход позволит положить в фундамент классификации трудовую деятельность во всех исторических формах ее развития и построить на этом фундаменте все многообразие других общественно значимых видов деятельности, исторически возникающих в качестве форм реализации общественно-исторической жизни людей.

По сути дела историческая социология — та научная дисциплина, которая призвана открывать, изучать и даже проектировать становление всех взаимосвязанных видов и форм человеческой деятельности. Она призвана изучать и объяснять место и роль каждой деятельности в обеспечении целостной общественной жизни человека. Мы уже выше отмечали, что специфика общественно-исторической действительности состоит в том, что единственно возможным способом ее существования и развития выступает именно деятельность.

С данной точки зрения, все научные дисциплины, изучающие деятельность, могут опираться на результаты историко-социологических исследований. В свою очередь, материалы этих дисциплин можно использовать при конкретизации историко-социологических представлений о деятельности. Именно с этим связана необходимость междисциплинарного ее исследования.

В последние годы наши специалисты оживленно обсуждают проблему соотношения понятий деятельности и общения (это **пятая проблема** теории деятельности). Некоторые полагают, что нельзя преувеличивать и абсолютизировать роль деятельности в общественной жизни людей, что важное значение в ней имеет их общение. Предлагается создавать

теорию бытия человека на основе этих двух равноправных по значимости понятий. (Этот вопрос мы обсуждали выше.) На наш взгляд, не следует противопоставлять друг другу понятия деятельности и общения и вместе с тем нельзя изучать общение и оценивать его роль в жизни людей без рассмотрения их деятельности, которую общение лишь оформляет.

Шестая проблема теории деятельности определяется связью этой теории с другими подходами к изучению человека. Так, генетическая эпистимология, которую создавали Ж.Пиаже и его последователи, опирается на понятия действия и операции. Теория формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным, своим фундаментом также имеет понятие действия. Нужно провести особую работу по соотношению теории целостной деятельности с основными положениями Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина и постараться найти в них нечто общее, что, конечно, обогатит теорию деятельности.

Седьмая проблема этой теории касается способов организации междисциплинарных исследований человеческой деятельности. Сейчас отдельные дисциплины изучают деятельность по преимуществу независимо друг от друга. Лишь в теоретических ее характеристиках психолог, например, может использовать выводы философа или социолога или эти специалисты иногда подкрепляют свои положения фактическими материалами, полученными психологом. Конечно, само по себе это необходимо и важно. Отметим, что генетическая эпистимология как раз разрабатывается на междисциплинарной основе.

Но до сих пор проводится мало таких экспериментальных исследований деятельности, в которых сразу участвуют представители нескольких дисциплин (например, логики, социологи, педагоги, психологи, физиологи). Организация этих исследований, как показывает наш собственный опыт, требует больших средств и предполагает создание специальных условий (особенности проведения таких исследований изложены нами во второй части книги, гл. III).

Восьмая проблема теории деятельности связана с пониманием общей природы человека, соотношения в нем "биологического" и "социального". В последние годы по этому вопросу ведутся острые дискуссии. Все шире используются понятия "биосоциальная природа человека", "биосоциальная сущность человека". Проблема очень сложна, и, конечно, необходим ее

специальный анализ. Мы же здесь выскажем свою позицию, связанную с нашим пониманием роли деятельности и общественных отношений людей в их жизни.

Если придерживаться принципов диалектико-материалистической философии, то сущность или "природа" человека имеет *социальный характер*. Сущность человека в своей действительности есть, по определению К. Маркса, "совокупность всех общественных отношений"¹. Правда, К. Маркс писал еще о "природных узах", связывающих множество человеческих индивидов, о том, что человек является непосредственно природным существом, которое наделено природными, жизненными, телесными силами². Но ни для К.Маркса, ни для других сторонников его философии понятие "природные, телесные силы" человека само по себе не равноценно понятию "биологические силы".

Когда речь идет о "природных силах человека", то подразумеваются основные сущностные характеристики чувственно-предметной его деятельности, направленной на преобразование природы, частью которой выступает и сам человек. Но сама эта деятельность имеет общественно-историческую или социальную сущность.

С этой точки зрения сущностное "биологическое" в чувственно-предметной телесной деятельности человека отсутствует, а эта деятельность, согласно современной психологии, является основой всего психического развития человека.

"Биологическое" присуще поведению животных, которое реализуется в единстве потребностей и врожденных способов их удовлетворения. "Врожденность" выступает здесь как предопределенность этих способов особенностями морфофизиологической организации животного данного вида.

Биологическая основа поведения животных и социальная основа деятельности человека — это два принципиально различных типа существования.

Благодаря социальной сущности деятельности способы удовлетворения потребностей человека (даже органических) не предопределены организацией его тела. В процессе антропогенеза у людей сформировался такой организм, который позволяет им создавать и выполнять в принципе любые

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3. С. 3.

²См. там же. Т. 42. С. 162.

формы деятельности, — в этом состоит универсальный характер человека как природного телесного существа. Способы удовлетворения его потребностей, способы осуществления его жизнедеятельности связаны с использованием средств и орудий, которые Маркс назвал "неорганическим телом" человека¹.

Но, следовательно, у человека есть и "органическое тело", органические потребности и телесные движения (действия), выполнение которых необходимо для их удовлетворения. Причем "органическое тело" человека само сформировалось в процессе антропогенеза и имеет общественную, социальную сущность. Так, К. Маркс говорил об общественном характере голода человека, удовлетворяемого им с помощью ножа и вилки, который принципиально отличен от голода животных². Тем более общественную природу имеют движения по употреблению ножа и вилки.

Человек обладает "органическим телом" как природной, естественной предпосылкой его сознательной деятельности, и это тело, эта деятельность человека сами сформировались в процессе его общественной истории и имеют общественную сущность. Конечно, некоторые жизненные характеристики "органического тела" человека (например, на клеточном или на нервно-гуморальном уровнях) общие с животными. И в этой общности проступают закономерности собственно органических образований, но они не определяют сущности предметно-чувственной деятельности человека, хотя и влияют так или иначе на процесс ее онтогенетического развития.

Иногда происходит неправомерное отождествление терминов "природное" и "телесное" с термином "биологическое". Однако "природное" и "телесное" нельзя однозначно характеризовать как "биологическое" в человеке. "Природное" и "телесное" в человеке лучше обозначить термином "органическое".

Биологический способ существования, присущий только животным, имеет важнейшую характеристику: единство органических нужд с врожденными механизмами их удовлетворения. Это "единство" как раз и служит основой инстинктов, присущих поведению животных. В процессе же антропогенеза произошел разрыв между органическими нуждами животного

¹См.: Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 42. С. 92.

²См. там же. Т. 12. С. 718.

существа и механизмами их удовлетворения, т.е. инстинкты у человека исчезли. Органические нужды, приобретшие форму потребностей, у человека, конечно, сохранились, но у него не осталось никаких врожденных механизмов их удовлетворения¹. Органические же потребности человека стали удовлетворяться *прижизненно* возникающими способами деятельности. Органика, телесность и в этом смысле "природность" человека остались, но "биологическое" как способ существования животных в мире у человека исчезло.

Необходимо различать "нужду" и "потребность". Лишь потребность человека соотносится с его деятельностью и способами ее выполнения, имеющими общественное происхождение. Например, у человека, как и у животного, есть нужда в кислороде. Она удовлетворяется при непосредственном наличии кислорода врожденными нервно-мышечными механизмами дыхания. Потребность же в кислороде появляется у человека как своеобразное отражение нужды в его сознании лишь тогда, когда в окружающей среде кислорода мало или он исчезает совсем. И эта потребность удовлетворяется уже посредством деятельности, способы выполнения которой человек получает прижизненно (простейший из способов состоит в том, чтобы подойти в душной комнате к окну и раскрыть его).

На наш взгляд, проблема "биосоциальной природы человека" может быть конкретно решена лишь при междисциплинарном исследовании особенностей инстинктов животных, их исчезновения в процессе антропогенеза, своеобразия связи "органического" и "неорганического" тел человека.

На пути создания междисциплинарной теории деятельности возникает много нерешенных проблем. Мы сформулировали лишь некоторые из них. Без их настойчивого решения невозможно разработать теоретические подходы к практическому совершенствованию способов человеческой жизни.

2. Идеальное и сознание

С деятельностью человека неразрывно связаны *идеальное* и *сознание*. Исходным или всеобщим видом всех видов

¹См.: Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека // Вопросы психологии. 1976. №1.

деятельности является материальное производство (труд). Вместе с тем производство предполагает потребление. Характеризуя их единство, К. Маркс писал: "...Производство доставляет потреблению предмет в его внешней форме, ...потребление *полагает* предмет производства *идеально*, как внутренний образ, как потребность, как влечение и как цель"¹. Потребление служит "двигателем" производства (труда) постольку, поскольку имеет образ предмета, потребность в нем, которые позволяют человеку ставить цель получения этого предмета. "Внутренний образ", "потребность", "влечение", "цель" хотя и отличаются по содержанию друг от друга, однако могут быть объединены единым понятием *идеального* как способом обозначения той стороны трудовой деятельности человека, которая предшествует производству предмета, осуществляемому уже посредством реальных действий.

"В конце процесса труда, — отмечал К. Маркс, — получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т.е. *идеально*. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинить свою волю"².

Многие специалисты в области исторической социологии и психологии полагают, что все виды материальной и духовной деятельности имеют принципиально общее строение с трудом. Так, А.Н. Леонтьев общую структуру деятельности связал (см. выше) со строением трудовой деятельности (*потребность — цель — действие*). Поэтому любой вид деятельности содержит при своем осуществлении идеальную сторону. В каждой деятельности процессу получения ее предметного результата предшествует возникновение потребности в этом предмете, внутреннего его образа, или цели, которые позволяют человеку в идеальном плане *предвидеть*, *предусматривать* и *опробовать* возможные действия, направленные к реальному достижению результата, удовлетворяющего потребность.

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 46. Ч. I. С. 28.

²Там же. Т. 23. С. 189.

В истории философии с античного времени и до сих пор проблемам идеального уделяется много внимания. Напомним, что сам термин "идеальное" был использован для обозначения одного из основных философских направлений — идеализма (так же как термин "материя" послужил основанием названия другого основного философского направления — материализма). Диалектико-материалистическая философия признает наличие идеального и, более того, полагает, что оно служит существенной стороной человеческой деятельности. В русле этой философии разрабатываются фундаментальные проблемы идеального. На наш взгляд, наиболее глубокое их понимание содержится в трудах Э.В. Ильенкова (хотя иные представления об идеальном изложены в работах других авторов)¹. Остановимся кратко на его понимании идеального (более развернуто оно описано в третьей части книги, гл. IV).

Идеальное — это отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности человека. "Когда Маркс определяет идеальное как "материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней, — писал Э.В. Ильенков, — он отнюдь не понимает эту "голову" натуралистически, естественнонаучно. Здесь имеется в виду общественно развитая голова человека, все формы деятельности которой, начиная с форм языка, его словарного запаса и синтаксического строя и кончая логическими категориями, суть продукты и формы общественного развития. Только будучи выражено в этих формах, внешнее, материальное превращается в общественный факт, в достояние общественного человека, т.е. в идеальное"².

Идеальная форма материального предмета обнаруживается в способности человека активно воссоздавать его, опираясь на слово, чертеж, модель, в способности превращать слово в дело, а через дело — в вещь. Материальное становится идеальным, а идеальное — реальным лишь в постоянно

¹См.: Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии, 1979. №6-7; Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Дубровский Д. И. Проблема идеального. — М., 1983; Лифшиц Мих. Об идеальном и реальном // Вопросы философии. 1984. №10; Классен Э. Г. Идеальное: концепция К. Маркса. — Красноярск, 1985.

²Ильенков Э. В. Диалектическая логика. С. 171.

воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: *вещь — действие — слово — действие — вещь*. В этих постоянных переходах внутри человеческой деятельности только и существует идеальный образ вещи. Идеальное — это бытие внешней вещи в фазе ее становления в деятельности субъекта, в виде ее потребности и внутреннего образа. Поэтому идеальное бытие вещи отличается от ее реального бытия, как и от тех телесно-вещественных мозга и языка, посредством которых оно существует внутри субъекта. "Идеальное есть... форма вещи, но вне этой вещи, а именно в человеке; в форме его активной деятельности..."¹.

Однако человек в отличие от животного не сливается со своей жизнедеятельностью воедино, а благодаря общественному своему бытию отделяет ее от себя и превращает ее в предмет собственной особой деятельности, имеющей идеальный план. Человек обретает этот план только и исключительно в ходе приобщения к исторически развивающимся формам общественной жизни, только вместе с социальным планом своего существования, только вместе с культурой. "Идеальность, — писал Э.В. Ильенков, — есть не что иное, как аспект культуры, как ее измерение, определенность, свойство"².

Превращение самой деятельности человека в особый предмет, с которым он может иметь дело, не изменяя до поры до времени реального предмета, является процессом формирования ее идеального плана, идеального образа. Измениться же идеальный образ может тогда, когда человек будет опредмечивать его, например, в языковых значениях, в чертежах и т.д., действовать с ним как с вне себя существующим предметом. Непосредственно идеальное проявляется через "тело" слова, которое, оставаясь самим собой, в то же время оказывается "идеальным бытием" другого тела, его *значением*. Значение "тела" слова — это представитель другого тела, создаваемый человеком благодаря наличию у него соответствующей способности или умения. Когда человек оперирует со словом, а не создает предмет, опираясь на

¹Ильенков Э. В. Идеальное // Философская энциклопедия. — М., 1962. Т. 2. С. 221.

²Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 7. С. 156.

слово, то он действует не в идеальном, а лишь в словесном плане¹.

Позиция Э.В. Ильенкова в истолковании сущности идеального позволяет высказать нам гипотезу о происхождении идеальных форм деятельности человека. На наш взгляд, условия их происхождения внутренне связаны с процессом общественно-исторического наследования подрастающими поколениями умений (шире — способностей) производить орудия, различные вещи, реально-материальное и духовное общение. Для того чтобы одно поколение людей могло передать другим поколениям такие свои реально проявляющиеся умения (способности), оно должно предварительно создать и соответствующим образом оформить их общественно значимые, всеобщие эталоны. Возникает необходимость в особой сфере общественной жизни, которая создает и языковым способом оформляет эти эталоны — они могут быть названы идеальными формами орудий, вещей, реального общения (т.е. формами вещей вне вещей). Это и есть сфера культуры. Присвоение новыми поколениями ее продуктов (эталонов умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования ими реальных производственных и прочих умений и способностей.

Подход к такому пониманию связи идеального и культуры содержится в работах Э.В. Ильенкова. Он, в частности, писал: "Идеальность" вообще и есть в исторически сложившемся языке философии характеристика таких вещественно зафиксированных (объективированных, овеществленных, опредмеченных) образов общественно-человеческой культуры, т.е. исторически сложившихся способов общественно-человеческой жизнедеятельности, противостоящих индивиду с его сознанием

¹Это обстоятельство было продемонстрировано нами на материале экспериментального исследования, направленного на изучение закономерностей формирования математического действия сложения чисел у детей дошкольного возраста. Было показано, что с "идеальным бытием" словесно заданных чисел-слагаемых соотносится особая форма идеального действия сложения, связанная со своеобразным ("сквозным") движением руки ребенка вдоль предполагаемого ряда предметов, которые создают требуемое слагаемое. Без такого движения (и, следовательно, без создания слагаемого в идеальном плане) ребенок оперировал не с числом-слагаемым, а со словом-числительным (см.: Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. №5).

и волей как особая "сверхприродная" объективная действительность, как особый предмет, сопоставимый с материальной действительностью, находящейся с нею в одном и том же пространстве (и именно поэтому часто с нею путаемый)¹.

Предыдущие поколения передают последующим не только материальные условия производства, но и способности создавать вещи в этих условиях. Способности есть деятельная память общества о его всеобщих производительных силах.

Перед учеными возникает задача специального исследования исторического процесса становления способностей людей, средств и способов их выражения в культуре как идеальной форме человеческой деятельности, изучения процессов их присвоения и дальнейшего развития новыми поколениями².

Чтобы раскрыть содержание понятия сознания и его связь с понятием идеального необходимо иметь в виду, что деятельность людей носит общественный характер. Согласно К. Марксу, общественная деятельность людей существует как в форме непосредственно коллективной деятельности, проявляющейся в их реальном общении, так и в форме индивидуальной деятельности, когда индивид сознает себя как общественное существо³. "Практическое созидание предметного мира... есть самоутверждение человека как сознательного — родового существа, т.е. такого существа, которое относится к роду как к своей собственной сущности или к самому себе как к родовому существу"⁴.

Сущность человека — это совокупность всех общественных отношений. Следовательно, человек относится к своим общественным отношениям как к собственной сущности, а тем самым и к самому себе как к родовому существу. Здесь наличествует отношение индивида к общественным отношениям, т.е. удвоение отношений, которое как раз и характерно

¹Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. №6. С. 139–140.

²Д.Б. Эльконин на историко-этнографическом материале показал, как употребление детьми некоторых слаборазвитых народов простых игрушек позволяет им "присвоить" ряд общих сенсомоторных способностей, необходимых в дальнейшем для овладения конкретными профессиональными умениями и навыками (см.: Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978. С. 54–64).

³См.: Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 42. С. 118.

⁴Там же. С. 93.

для сознания: "...Человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно..."¹. В своем сознании человек "...только повторяет в мышлении свое реальное бытие..."².

Таким образом, благодаря сознанию индивид вместе с тем есть и родовое (или всеобщее) существо. "Индивидуальная и родовая жизнь человека не является чем-то *различным*, хотя по необходимости способ существования индивидуальной жизни бывает либо более *особенным*, либо более *всеобщим* проявлением родовой жизни..."³.

Всеобщность реальных общественных отношений может быть представлена в сознании (мышлении) индивида благодаря идеальной природе сознания. "...Если человек, — писал К. Маркс, — есть некоторый *особенный* индивид и именно его особенность делает из него индивида и действительное *индивидуальное* общественное существо, то он в такой же мере есть также и *тотальность*, *идеальная* тотальность, субъективное для-себя-бытие мыслимого и ощущаемого общества..."⁴.

Идеальная, субъективная представленность индивиду его реальных общественных отношений (*реального бытия*) и есть его *сознание*. В идеальной форме индивиду дана целостность (тотальность) его реального бытия.

Иными словами, сознание людей есть своеобразная функция идеального плана их общественной деятельности, общественных отношений, функция их культуры.

Этот момент природы сознания был специально выделен Э.В. Ильенковым: "Сознание, собственно, только и возникает там, где индивид оказывается вынужденным смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека, глазами всех других людей, только там, где он должен соразмерять свои индивидуальные действия с действиями другого человека, то есть только в рамках совместно осуществляемой жизнедеятельности"⁵.

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 42. С. 94.

²Там же. С. 119.

³Там же.

⁴Там же.

⁵Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. №7. С. 155.

Идеальное как основа сознания возникает, как отмечалось выше, благодаря речевому общению людей, связанному с языковыми значениями. Последние опираются на общественно выработанные способы действия — в них представлена "свернутая" в материи языка идеальная форма существенных связей и отношений предметного и социального мира, раскрытых совокупной общественной практикой¹.

"...Язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого действительное сознание..."².

Высказывания людей — это социальные (общественные) события их речевого взаимодействия. Поэтому при построении своих высказываний каждый человек стремится учитывать, например, взгляды, убеждения, симпатии и антипатии своих слушателей³. При этом "высказывание занимает какую-то определенную позицию в данной сфере общения, по данному вопросу, в данном деле и т.п. Определить свою позицию, не соотнося ее с другими позициями, нельзя"⁴.

В сознании индивида благодаря идеальному воспроизведению в нем определенных общественных отношений тем самым идеально представлены и определенные потребности, интересы, позиции других людей, включенных в эти отношения и первоначально участвующих вместе с данным индивидом в коллективной деятельности. Поскольку собственная деятельность этого индивида при ее идеальном воспроизведении является особым предметом его сознания, то он может рассматривать, оценивать и планировать свою деятельность как бы со стороны, так сказать, глазами других людей, с учетом их потребностей, интересов и позиций. Иными словами, данный человек начинает действовать как общественный человек. Вместе с тем он и сам выступает при этом в качестве представителя определенных общественных отношений.

Эти особенности сознания обнаруживаются уже на уровне перцептивной деятельности человека, его непосредственного

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 176.

²Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3. С. 29.

³См.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. С. 276.

⁴Там же. С. 271.

созерцания. "Уметь видеть предмет по-человечески, — писал Э.В. Ильенков, — значит уметь видеть его "глазами другого человека", глазами всех других людей, значит в самом акте непосредственного созерцания выступать в качестве полномочного представителя "человеческого рода"..."¹. Вместе с тем "уметь смотреть на мир глазами другого человека — значит, в частности, уметь "принимать близко к сердцу" интерес другого человека, его запросы к действительности, его потребность. Это значит уметь сделать всеобщий "интерес" своим личным и личностным интересом, потребностью своей индивидуальности, ее пафосом"².

Отметим, что, с точки зрения Э.В. Ильенкова, указанные умения, позволяющие индивиду видеть предметы и действовать *сознательно, т.е. по-человечески*, в качестве представителя рода, тесно связаны с развитым воображением, которое позволяет индивиду как бы "сразу" и интегрально видеть вещь глазами всех других людей, не ставя себя на место каждого из них³.

В индивидуальном сознании можно выделить несколько основных функций. Во-первых, сознание идеально представляет в индивиде позиции людей, включенных вместе с ним в определенные общественные отношения. Во-вторых, оно позволяет индивиду самому быть представителем этих отношений. В-третьих, индивид благодаря сознанию постоянно строит собственную деятельность (это становится возможным благодаря идеальному образу самой деятельности)⁴.

Междисциплинарный подход к изучению структуры сознания позволил выделить в нем несколько образующих. Первая — биодинамическая ткань как обобщенное выражение различных характеристик предметного действия. Вторая — чувственная ткань образа как обобщенное выражение различных перцептивных характеристик, из которых он

¹Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. — М., 1964. Вып. 6. С. 60.

²Там же.

³См. там же. С. 61.

⁴"...Единство сознательности и деятельности... должно строиться постоянно" (Велихов Е. П., Зинченко В. П., Лекторский В. А. Сознание: опыт междисциплинарного подхода // Вопросы философии. 1988. №11. С. 6).

строится. Третья — значения, имеющие различные виды (предметные и операциональные значения, не фиксируемые в слове, и собственно вербальное значение). Четвертая образующая — смысл деятельности и действий¹. Значение и смысл характеризуют рефлексивный слой сознания, биодинамическая и чувственная ткань — его бытийный слой².

Остановимся на характеристике третьей функции сознания, выделенной нами при его анализе. Человек как общественное существо имеет много материальных и духовных нужд. Поиск и опробование средств их удовлетворения приводят индивида к построению образов объектов этих нужд, т.е. к возникновению потребностей в соответствующих предметах материальной и духовной культуры, которые побуждают субъекта к деятельности. Потребность вначале направлена на широкий и еще неопределенный круг предметов. Поиск и опробование конкретных предметов, соответствующих потребности, приводят к возникновению мотивов деятельности. В условиях общественной жизни индивид не может непосредственно получить требуемый мотивом предмет — его необходимо произвести. Этот предмет становится целью действий. При поиске и опробовании цели индивид определяет задачу, при решении которой он может произвести требуемый предмет. Для решения задачи индивид должен найти и опробовать соответствующее действие, которое затем нужно реально произвести, контролируя его выполнение волей, выраженной во внимании.

Индивид при построении идеальных составляющих своей деятельности (потребностей, мотивов, целей) и образов ситуаций, в которых осуществляются действия, должен постоянно учитывать потребности, интересы и позиции других индивидов, т.е. поступать как сознательное, общественное существо. Поиск и опробование составляющих деятельности происходят на основе того предметного материала, который предоставляется индивиду ощущениями, восприятием, памятью, воображением и мышлением.

Наличие у индивида идеального плана его собственной деятельности позволяет ему рассматривать наедине с самим

¹См.: Велихов Е. П., Зинченко В. П., Лекторский В. А. Сознание: опыт междисциплинарного подхода. С. 24–26.

²См. там же. С. 21–23.

с собой ее основания (т.е. рефлексировать), изменять замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации. Поэтому идеальный план деятельности можно назвать ее внутренним планом в отличие от внешнего, в котором деятельность реально осуществляется.

Формирование у человека функций сознания происходит таким образом: вначале эти функции включены в построение коллективной деятельности, а затем в измененном виде они начинают обеспечивать выполнение индивидуальной деятельности¹.

Опираясь на результаты проведенного анализа проблем индивидуального сознания, можно дать следующую его общую характеристику: *сознание — это воспроизведение человеком идеального плана своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей.* Сознательная деятельность человека опосредствована коллективом — при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов.

Таким образом, понятия деятельности, идеального и сознания имеют глубокие взаимосвязи. Эти понятия необходимо рассматривать в непрерывном единстве, но вместе с тем и четко их различать.

Остановимся на основных этапах комплексного изучения сознательной деятельности человека, имеющей идеальный план. Опыт нашей работы дает основание полагать, что одна из главных задач **первого этапа** исследования какой-либо конкретной деятельности состоит в том, чтобы определить предметное содержание ее потребности, задач, действий и операций.

На **втором этапе** требуется выявить строение коллективной формы этой деятельности, взаимосвязь отдельных ее составляющих и способы обмена ими, различных их трансформаций, условия и закономерности возникновения индивидуальной деятельности, основные ее характеристики (например, взаимосвязь и трансформацию составляющих и т.д.). Хотя деятельность человека в обеих своих формах и является сознательной, процесс возникновения сознания и его функций в деятельности на этом этапе специально изучить трудно,

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3. — М., 1983. С. 145.

поскольку предварительно необходимо составить "морфологическую картину" двух форм деятельности и определить характер их генетической взаимосвязи.

Третий этап исследования деятельности связан с изучением происхождения ее идеального плана, его компонентов (потребности, цели, а также представлений, предваряющих получение результата деятельности). При этом важно выявить особую роль языка, чертежей и различных моделей в опредмечивании этих компонентов, в придании им соответствующей общественной формы.

На этом этапе можно раскрыть условия и закономерности формирования у человека в процессе совместной деятельности способности производить и воссоздавать предметы (идеальное функционирует в процессе реализации именно этой способности).

На **четвертом этапе** уже можно приступить к изучению такого существенного качества деятельности, как сознательность, которая возникает при трансформациях самой деятельности. Это трансформация совместной деятельности, выполняемой коллективным субъектом, в индивидуальную. Иными словами, при изучении процесса интериоризации возможно, на наш взгляд, вплотную подойти к раскрытию закономерностей происхождения сознания, его основных функций.

Таким образом, четыре этапа исследования деятельности позволяют выявить ее содержание и структуру с такими существенными и неотъемлемыми качествами, как идеальность и сознательность. При этом в центре внимания исследователя должна стоять именно деятельность. Междисциплинарное ее понимание подведет его к изучению личности человека.

3. Личность

Проблема личности — одна из фундаментальных в современных гуманитарных науках. Трудности ее решения заключаются в том, что реальность, которую можно обозначить понятием "личность", в различных аспектах выступает предметом рассмотрения почти всех этих наук (философии, социологии, истории, психологии, педагогики, этики и др.). Главный среди разных подходов к личности — философско-социологический основывается на всеобщем и целостном понимании человека и личности.

В последние десятилетия опубликован ряд философско-социологических работ по проблеме личности. Изложим их основные идеи и положения. Прежде всего понятие личности необходимо вводить через раскрытие формы связи индивидуального человека с общественным целым, способа освоения человеческим индивидом системы общественных отношений (включение индивида в эту систему, его обособление, функционирование и развитие в ней). Разные же трактовки личности обнаруживаются как следствие преимущественного внимания тех или иных авторов к различным сторонам взаимосвязи индивида и общества. Так, одни авторы определяют личность главным образом через отражение социальной среды в индивидуальном сознании, другие — через совокупность социальных ролей, третьи — через социальную деятельность.

Мы склонны придерживаться той философской позиции, которая содержит понимание личности как целостности, возникшей в ходе развития человеческого индивида в условиях определенных общественных отношений. Такое понимание личности "оказывается затем исходным и для понимания ее как субъекта воспроизводства общественных связей и как субъекта психической деятельности"¹. Понимание личности как целостного и самостоятельного субъекта, воспроизводящего общественные связи, позволяет соотнести, на наш взгляд, проблему личности и проблему творчества как процесса создания *новых* форм общественной жизни. "Понимание роли индивида в создании новых социальных и культурных форм, его творческого вклада возможно только путем "включения" индивида... в связи с другими индивидами, вступающим в общественную жизнь и самим фактором вступления в эту жизнь уже стимулирующим ее расширенное воспроизводство"².

Внутренняя связь воспроизводства общественной жизни с саморазвитием людей, а тем самым с творческим созданием ее новых форм раскрывается в следующем положении К. Маркса: "В самом акте воспроизводства изменяются не только объективные условия... но изменяются и сами произво-

¹К е м е р о в В. Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. — М., 1977. С. 226.

²Т а м ж е. С. 233.

дители, вырабатывая в себе новые качества, развивая и преобразовывая самих себя благодаря производству, создавая новые силы и новые представления, новые способы общения, новые потребности и новый язык¹.

Понимание личности и человеческого индивида, обновляющего и создающего новые формы общественной жизни, было конкретизировано в работах Э.В. Ильенкова. Он считал, что "подлинная личность, утверждающая себя со всей присущей ей энергией и волей, и становится возможной лишь там, где налицо назревшая необходимость старые стереотипы жизни ломать, лишь там, где кончился период застоя, господства косных штампов и настала пора революционного творчества, лишь там, где возникают и утверждают себя новые формы отношения человека к человеку, человека к самому себе². И кроме того: "Действительная личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид в своих действиях и продукте своих действий... производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других касающийся, всем другим близкий и понятный, — короче, всеобщий результат, всеобщий эффект³. Личность задает всем людям новый эталон работы, она рождается на переднем крае возникновения всеобщей культуры.

С этим связана, как подчеркивал Э.В. Ильенков, синонимичность "личности" и "свободы". Свобода — это развитая способность человека преодолевать препятствия, действовать не только согласно известным стереотипам, но и применительно к неповторимым ситуациям, особенностям материала. Между "личностью" и "талантом" также правомерно поставить знак равенства. "Сила личности, — писал Э.В. Ильенков, — это всегда индивидуально выраженная сила того коллектива, того "ансамбля" индивидов, который в ней идеально представлен, сила индивидуализированной всеобщности устремлений, потребностей, целей, ею руководящих⁴.

Вместе с тем бывают обстоятельства, при которых личность человека умирает, в то время как он сам еще

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 46. Ч. I. С. 483–484.

²Ильенков Э. В. Философия и культура. — М., 1991. С. 412.

³Там же.

⁴Там же. С. 413.

жив, — бывшая личность делается живым трупом, неподвижной мумией. Там же, "где однажды найденные... способы жизнедеятельности начинают превращаться в очередные штампы-стереотипы, в... мертвые каноны, личность умирает заживо: незаметно для себя она тоже превращается медленно или быстро в набор таких шаблонов, лишь слегка варьируемых в незначительных деталях¹.

Таким образом, при определенном философско-социологическом подходе к человеку необходимо различать человеческий индивид и его личность. К. Маркс писал: "Различие между индивидом как личностью и случайным индивидом — не просто логическое различие, а исторический факт². Чем же тогда отличается "случайный индивид" от "индивида как личности"? Э.В. Ильенков (а также В.Е. Кемеров и ряд других философов и социологов), на наш взгляд, правомерно усматривают это различие в том, что для личностного начала в деятельности индивида характерно наличие в ней творческих моментов. Индивид как личность всегда привносит в воспроизводство общественных связей те или иные творческие изменения. Личностью обладает творчески ("свободно") и талантливо действующий человек, создающий новые формы общественной жизни.

Подобная точка зрения нередко сталкивается с таким возражением: если личностью может быть лишь творчески действующий индивид, то допустимо ли отрицать наличие личностного начала у людей, явно не обладающих творческими возможностями? На это можно ответить так: во-первых, наличие "случайных индивидов" — это "исторический факт", во-вторых, следует иметь в виду, что творчески действующим индивидом выступает каждый подлинный труженик.

Но труд подлинно творческим бывает тогда, когда он является — в отличие от труда по принуждению — свободным самоосуществлением субъекта, цели которого он ставит сам³. Все формы социальной деятельности людей, связанные со свободным трудом (к ним можно отнести, например, политическую и художественную деятельность), также содержат

¹Ильенков Э. В. Философия и культура. С. 413.

²Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3. С. 71.

³См. там же. Т. 46. Ч. II. С. 110–113.

в себе самоосуществление и, следовательно, творчество субъекта. Именно поэтому всякий индивид, реализующий в своей жизни свободный труд или другие производные от него формы деятельности, обладает личным началом.

В истории человечества произошло "расщепление" целостного человеческого труда на труд физический и умственный. Физический труд стал преимущественно подневольным и тем самым нетворческим. Умственный же сохранил в себе творческие потенции¹.

При рассмотрении проблемы связи личности с творческим свободным трудом и с производными от него формами социальной деятельности следует иметь в виду следующее важное обстоятельство. Исторически сложилось так, что свободный труд выступает преимущественно в форме умственного труда. Но К. Маркс в своих работах указал на условия, при которых труд может быть свободным и в сфере *материального* производства. Это предполагает наличие у труда общественного, научного и всеобщего характера, а также напряжение управляющей деятельности субъекта (всеобщий труд обуславливается кооперацией современников и использованием труда предшественников)².

Таким образом, понимание личности как индивида, обладающего творческими возможностями, имеет серьезные исторические и философские основания.

Указанное выше различие индивида и личности может вызвать еще одно возражение, касающееся того, что понятие личности задает нам лишь некоторый идеал, недостижимый для многих реальных индивидов. Но, во-первых, согласно диалектической логике, любое теоретическое понятие отражает ту или иную сторону действительности в ее абстрактно-всеобщем, "чистом", виде, который в самой действительности реализуется через множество отклонений и даже нарушений, хотя в конечном счете получает свое воплощение в развиваю-

¹С нашей точки зрения, нет оснований для того, чтобы усматривать "отголоски элитаристских концепций, несовместимых с принципом социального равенства", в утверждениях, согласно которым "личностями являются только творческие люди" (Л о м о в Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. С. 291). Конечно, тот или иной творческий потенциал имеется у многих людей, но вместе с тем некоторые из них, как показывает социальная практика, таким потенциалом не обладают.

²См.: М а р к с К., Э н г е л ь с Ф. Собр. соч. Т. 46. Ч. II. С. 110.

щемся единстве своих многообразных проявлений. Во-вторых, в соответствующих исторических условиях (в основном они связаны с революционными эпохами) именно многие "случайные индивиды" становятся личностями.

Психология личности должна соотноситься с подходами к личности, имеющимися в других науках, и прежде всего опираться на современное философско-социологическое понимание личности. Психологии целесообразно стоять на той общей социологической позиции, что личность человека имеет общественно-историческую сущность и неразрывно связана с общественными отношениями, что личность — общественный индивид. Но в понимании собственно психологического содержания личности у психологов существовали и существуют самые разные подходы.

Так, С.Л. Рубинштейн писал: "Личность определяется своими отношениями к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Это отношение реализуется в деятельности людей... Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему"¹. А.Н. Леонтьев "ядро личности" понимал как "иерархию деятельностей"². "В основании личности, — писал он, — лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития. За соотношением деятельностей открывается соотношение мотивов"³. Б.Г. Ананьев трактовал личность как субъект деятельности (субъект — всегда личность), хотя субъект и личность полностью не совпадают друг с другом. "Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность — совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т.д.), определяющих положение человека в обществе..."⁴.

¹Р у б и н ш т е й н С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976. С. 243–245.

²Л е о н т ь е в А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 185.

³Т а м ж е. С. 203–204.

⁴А н а н ь е в Б. Г. Избр. психол. труды. В 2 т. — М., 1980. Т. I. С. 141.

Вместе с тем в различных подходах психологов к определению реальности, с которой соотносимо понятие личности, обнаруживается единое основание — стремление найти интегрирующее начало всех психических состояний и процессов человека. Наиболее ярко суть этого стремления выражена, на наш взгляд, в следующих словах С.Л. Рубинштейна: *"При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия..."* Поэтому введение личности в психологию представляет собой необходимую предпосылку для объяснения психических явлений¹. Тем самым понятие личности выступает как одно из центральных в психологической науке, поскольку оно — предпосылка объяснения любых психических явлений.

По нашему мнению, конкретное, но столь же различное у разных психологов содержание "воедино связанной совокупности внутренних условий", которую можно интерпретировать как личность, было выделено и охарактеризовано Б.Ф. Ломовым, соединившим его с понятием направленности: "Несмотря на различие трактовок личности, во всех перечисленных выше подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется *направленность*. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: "динамическая тенденция" (Рубинштейн), "смыслообразующий мотив" (Леонтьев), "доминирующее отношение" (Мясищев), "основная жизненная направленность" (Ананьев), "динамическая организация сущности сил человека" (Прангишвили)... Действительно, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад"².

Направленность, конечно, не сводится к системообразованию потребностей и мотивов (в этом качестве она имеет значение для всей "коллекции" психических свойств человека, в том числе и для избирательности его субъективных отношений). Но все же по преимуществу она связана именно с мотивами, с мотивационной сферой человека, о чем в свое

¹Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. С. 241.

²Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. С. 311.

время писал С.Л. Рубинштейн: "Проблема *направленности* — это прежде всего вопрос о *динамических тенденциях*, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами"¹.

Понятия "направленность" и "системообразующее свойство" соотносимы с такими понятиями, как "субъект деятельности" и "общественный индивид" (если же речь идет о человеческом индивиде, то, по сути дела, он всегда является общественным). Действительно, потребности, мотивы и вся остальная "коллекция" психических свойств человека, понимаемых системно благодаря направленности, как раз и характеризуют особенности *субъекта индивидуальной деятельности*. Это весьма существенное философско-психологическое понятие, которое может быть хорошей теоретической основой для объяснения в перспективе психических свойств человека: субъект деятельности выступает подлинным их интегратором и системообразующим началом. И в этом своем качестве субъект рядоположен человеческому индивиду (их соотношение — особый теоретический вопрос)².

Какова была необходимость вводить новый термин "личность" при рассмотрении, с одной стороны, иерархии составляющих деятельности (потребностей, мотивов, задач), с другой — реализующих ее психических свойств человека (способностей, характера и т.д.), если термины "субъект" и "общественный индивид" и соответствующие им понятия вполне охватывают эту область?

В повседневной жизни и в конкретных психологических исследованиях люди постоянно сталкиваются с такой реальностью, обозначение которой требует понятия "личность". Но наблюдения в этой области приводят лишь к тому представлению о личности, под которым "разумеется человек в его эмпирической тотальности"³, т.е. в его целостности. Многие моменты такого представления имеются в подходе к личности как "к системной коллекции" психических свойств человека

¹Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. С. 623.

²Отметим, что понятие индивида относится к отдельному человеку, в то время как понятие субъекта может обозначать как индивидуального, так и коллективного субъекта.

³Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 188.

или в понимании ее как интегрирующей инстанции, управляющей психическими процессами (как о "хозяине" психических функций)¹. И опять можно сказать, что это представление и такие подходы выделяют не личность, как особое социально-историческое и психологическое явление, а субъекта деятельности и общественного индивида как носителей этой деятельности.

Специальное сравнение определений личности, индивида и субъекта, достаточно широко употребляемых в философии и теоретической психологии, показывает, что они рядоположены и нередко выступают как синонимы. Но главное состоит в том, что при этом не выделяется специфика той реальности, которую необходимо выразить в понятии "личность". Естественно, что создаются объективные предпосылки для использования термина "личность" в качестве синонима близких к нему других терминов.

Попытку различить реальности субъекта и личности предпринял Б.Г. Ананьев, полагавший, что субъект характеризуется совокупностью деятельностей, а личность — совокупностью общественных отношений². Но следует иметь в виду, что любая конкретная деятельность субъекта (индивида) осуществляется лишь в системе вполне определенных общественных отношений. Например, трудовая или познавательная деятельность субъекта имеет весьма содержательную историю своего общественного развития и поэтому вне системы производственных и других социальных отношений рассматриваться не может.

Отметим, что при изучении различных аспектов общественных отношений (экономических, правовых, нравственных и т.д.) и их влияния на людей К. Маркс постоянно использовал понятие индивида: "История отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествовавших или современных ему индивидов, а определяется ею"³. Иногда у К. Маркса встречается термин "личное отношение", но чаще всего как синоним "индивидуального отношения", например: "Именно личное, индивидуальное отношение индивидов друг

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 187.

²См.: Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды. Т. I. С. 141.

³Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3. С. 516.

к другу, их взаимное отношение в качестве индивидов создает и повседневно воссоздает существующие отношения"¹. Ясно, что "взаимное отношение индивидов", определяемое человеческой историей, есть общественное отношение. Иногда при анализе деятельности людей К. Маркс употреблял термин "свободная индивидуальность": "Свободная индивидуальность, — писал он, — основанная на универсальном развитии индивидов и на превращении их коллективной, общественной производительности в их общественное достояние..."².

Иными словами, реализацию и воссоздание всех видов общественных отношений осуществляют человеческие индивиды. Для описания этого процесса нет необходимости привлекать особый термин "личность" (нужда в нем возникает, на наш взгляд, лишь тогда, когда индивиды не просто реализуют или воссоздают те или иные общественные отношения, а творчески вносят в них нечто новое).

Еще одну попытку определения специфического содержания понятия личности предприняли А.В. Петровский и В.А. Петровский. "Личность, — пишет один из них, — характеризует индивида в аспекте его включенности... в систему связей с другими индивидами"³. При этом выделяются три типа атрибуции (предписания) собственно личностного аспекта бытия индивида в его связях с другими индивидами: 1) интраиндивидуальная атрибуция, когда личность рассматривается как качество, присущее самому индивидуальному субъекту, 2) интериндивидуальная атрибуция, когда областью существования личности является пространство межиндивидуальных связей, 3) метаиндивидуальная атрибуция, когда личность индивида обнаруживается в пространстве бытия других индивидов за пределами актуальных связей с ними, но в форме вкладов в них⁴. При такой интерпретации личности "она выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его "инобытие" в них (и, между прочим, в себе как "другом"), как его персонализация... Если бы мы сумели зафиксировать

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3. С. 516.

²Там же. Т. 46. Ч. I. С. 101.

³Петровский В. А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 41.

⁴См. там же. С. 41-45.

существенные изменения, которые данный индивид произвел своей реальной предметной деятельностью и общением в других индивидах и, в частности, в самом себе как "другом", что формирует в других идеальную его представленность — его "личность", то мы получили бы наиболее полную характеристику его именно как "личности"¹.

Приведенные положения, на наш взгляд, выражают не характеристику личности, а описывают существенные особенности человеческого сознания. Действительно, сознание возникает в совместной материально-предметной деятельности и в речевом общении индивидов и призвано в каждом из них идеально представлять всех других (в пределе — весь человеческий род). Каждый индивид так или иначе представлен в других людях (имеет "инобытие" в них), как и они в нем. Благодаря идеализации своей жизнедеятельности индивид создает в самом себе представительство других индивидов и может рассматривать себя с их позиций (см. выше).

Проведенный анализ показал, что ряд теоретических построений, относимых их авторами к "личности", на самом деле характеризуют общественного индивида, субъекта деятельности или его сознание. Вместе с тем в нескольких работах имеются такие положения, которые либо близки к пониманию личности как творчески действующего индивида, либо "подталкивают" мысль к такому пониманию.

Так, польский психолог К. Обуховский отмечал следующее: "С нашей точки зрения, личностный уровень психологической организации индивида — это способ... овладения человеком своим будущим... при помощи творческих действий"². Л.И. Анцыферова пишет: "Личность... творит, созидает себя"³. К этим в целом справедливым положениям следовало бы добавить только, что личностный уровень индивида обнаруживается прежде всего в творческом его отношении к различным формам общественной жизни и уже через это — в творческом созидании и самого себя.

¹Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. — М., 1984. С. 234–235.

²Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981. С. 51.

³Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. С. 11.

А.Г. Асмолов, полемизируя с американским психологом А. Маслоу, утверждает, что в процессе самоактуализации личности происходит "преобразование норм данной культуры и творение в ходе контакта с миром новых норм, т.е. нормотворчество"¹. Рассматривая вопросы исследования личности, он продолжает: "Изучая личность как субъект деятельности, исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самое себя..."². С двумя приведенными суждениями нужно согласиться, но при следующем дополнении — мы изучаем субъекта как личность *лишь* тогда, когда замечаем в нем реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя, т.е. реальный акт творчества.

Можно продолжить перечисление работ психологов, где как бы "нащупывается" связь между индивидом и его творческими возможностями, которые переводят его на личностный уровень, однако сколько-нибудь развернутая теория этой связи до сих пор отсутствует (более того, поиски личностного начала в индивиде зачастую проводятся, к сожалению, в других направлениях).

Причин здесь много, и одна немаловажная состоит в том, что в философии и психологии, а также в других гуманитарных науках слабо разработана междисциплинарная проблема творчества. Мало конкретных методик, с помощью которых можно было бы однозначно определить наличие у того или иного индивида творческих моментов в его деятельности. Как правило, эти методики ограничиваются исследованиями творческих потенциалов мышления человека, не охватывая творческих возможностей его целостной продуктивной деятельности³.

Значительный сдвиг в разработке понятия личности будет осуществляться по мере комплексного философского, социологического и психологического изучения становления и развития творческих начал трудовой деятельности в сфере

¹Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984. С. 79.

²Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990. С. 309.

³См.: Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность и проблемы творчества. — Ростов-на-Дону, 1984.

материального и духовного производства, а также в различных областях общественной жизни людей¹.

Следует помнить, что одним из видов массового творчества является нравственное, поскольку каждый человек ищет свой оригинальный выход из многообразных нравственных ситуаций, которые всегда неповторимы и своеобразны². Нравственным творчеством можно назвать благодеяние того или иного человека, — благодеяние нельзя считать простым тиражированием добра³. И поэтому в сфере осуществления нравственных поступков рождается неисчислимое количество личностей.

Если критерием личности считается наличие у индивида творческих возможностей, то каковы те психологические черты, которые характеризуют именно личностный уровень индивида? На наш взгляд, такой чертой в первую очередь можно назвать потребность индивида в активном *созидании*. Эта потребность является смыслообразующей и тем самым подчиняет себе другие потребности предметно-вещественного характера, связанные с потреблением. *"Личность не может развиваться в рамках потребления, — писал А.Н. Леонтьев, — ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ"*⁴.

Важными чертами личности выступают способность индивида чутко улавливать новые общественные потребности (другими словами, ей присуще "чувство нового"), умение подчинить им задачи собственной деятельности и самостоятельно участвовать в общественных делах, а также самостоятельно осваивать моральные нормы, принятые в обществе. Личность обладает способностью действовать по собственному убеждению в сложных ситуациях, противостоять неблагоприят-

¹Отметим, что в этой области в последнее время появились важные публикации; см.: Исследование проблем психологии творчества. — М., 1983; Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. — М., 1990; Междисциплинарный подход к исследованию научного творчества. — М., 1990.

²См.: Вардолицкая А. П. Моральная регуляция поведения личности. — Минск, 1987. С. 94.

³См.: Бандзеладзе Г. Д. О творческом характере нравственности // Вопросы философии. 1981. № 6. С. 122–123.

⁴Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 226.

ными обстоятельствам, не боясь вмешиваться в течение событий, проявляя твердую волю и характер и принимая на себя всю социальную ответственность за возможные последствия. Человеку, действующему на личностном уровне, присущи мужество, инициатива, решительность, ясный, гибкий и вместе с тем твердый разум и многие другие черты. Яркое описание наиболее важных черт личности (под названием подлинного характера) содержится у Гегеля: "Подлинный характер действует по своей инициативе... не допускает, чтобы другой думал и решал за него. А если он действовал сам, то он будет готов принять на себя вину за свое деяние и нести за него ответственность"¹.

Таковы существенные черты личности человека. Хотелось бы еще остановиться на особенностях его индивидуальности. Каждый человек как индивидуальный субъект деятельности может быть похожим на других людей. Общественная жизнь людей объективно требует от человека, с одной стороны, определенной доли конформизма, с другой — значительного своеобразия или нонконформизма. Индивидуальность выражает стремление отдельного человека быть в чем-то непохожим на других, иметь какие-либо своеобразные черты своего внешнего и внутреннего облика.

Внешнее своеобразие человека может проявиться в оригинальности его речи и манер поведения, в необычности одежды и т.д. Индивидуальность человека в этой внешней сфере жизни может находить себе поддержку в общественной моде. Постоянное изменение моды имеет ту коварную особенность, что позволяет человеку, с одной стороны, быть индивидуальным, а с другой — быстро становиться похожим на других людей, которые также осваивают требования моды. Причина этого противоречивого обстоятельства заключается в том, что каждый индивид не создает общественной моды, а лишь следует и подчиняется ей. У многих людей внешнее индивидуальное своеобразие не выступает в качестве их творческого дела. Стремление к внешней индивидуальности — это еще не показатель личности человека.

Внутреннее своеобразие характерно для творчески действующего человека, т.е. для личности. Какую бы деятельность

¹Гегель Г. Соч. М.—Л., 1938. Т. XII. С. 245.

личность ни осуществляла, она всегда носит неповторимые особенности — ее результаты оригинальны и индивидуальны. Творчески действующий человек постоянно стремится создать нечто такое, что не похоже на сделанное другими или им самим. Личность всегда ищет и создает то, что соответствует ее неповторимому характеру и своеобразным условиям жизни.

Иными словами, подлинная индивидуальность есть форма проявления личности человека. Это обнаруживается, например, в деятельности художников, ученых, проповедников, внутренний облик которых носит черты неповторимости, свободной индивидуальности, талантливости.

Во все исторические эпохи подлинное образование стремится воспитать в человеке личность, способную к творческим делам и смелым поступкам. Педагогика как теория такого образования обсуждает пути и средства воспитания личности и индивидуальности человека. Поэтому подлинная педагогика имеет глубоко гуманистический характер.

В первое десятилетие советской власти наша педагогика, опираясь на достижения дореволюционного времени, стала средством научного обеспечения строительства образования для нового поколения (напомним имя такого крупного педагога того времени, как С.Т. Шацкий). Но в дальнейшем советское образование претерпело существенные деформации, испытывая на себе отрицательное влияние тоталитарно-репрессивной социальной системы, которая нуждалась прежде всего в исполнителях, в винтиках своего всеильного государства-машины. Советская педагогика превратилась в демагогическое прикрытие государственного образования, которое неспособно было воспитывать в молодом человеке настоящую личность и подлинную индивидуальность, хотя соответствующие педагогические лозунги и призывы произносились и публиковались.

С середины 1980-х гг., когда в нашей стране началось демократическое обновление всех сфер общественной жизни, возникло новое педагогическое мышление. Два его основных положения можно сформулировать следующим образом: 1) обновление образования требует его глубокой демократизации и гуманизации, 2) образование должно быть нацелено на воспитание и развитие личности и индивидуальности молодого человека. В последние годы эти педагогические установки стали постепенно проводиться в практику нашего образования.

ГЛАВА II ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ И ВИДЫ ОБОБЩЕНИЯ

1. Различие рассудочно-эмпирического и разумно-теоретического мышления

В истории философии еще с древности наметилось различие двух типов мышления. С одной стороны, выделялась мыслительная деятельность, направленная на расчленение, регистрацию и описание результатов чувственного опыта, с другой — на раскрытие сущности объектов, внутренних законов их развития. Особенно четко это различие было проведено Гегелем, который называл эти типы мышления **рассудком и разумом**¹.

"Деятельность рассудка, — писал Гегель, — состоит вообще в том, что она сообщает своему содержанию форму всеобщности, и всеобщее, как его понимает рассудок, есть некоторое абстрактное всеобщее, которое, как таковое, фиксируется в противоположность особенному... Так как рассудок действует по отношению к своим предметам разделяющим и абстрагирующим образом, то он, следовательно, представляет собою противоположность непосредственному созерцанию и чувству, которые, как таковые, всецело имеют дело с конкретным и остаются при нем"².

"Разделение" и "абстрагирование", приводящие к "абстрактно всеобщему" (или к "абстрактному тождеству"), противопологаемому особенному, — таковы функции рассудка, с которого начинается *рациональное* познание. Благодаря рассудку наличные предметы схватываются в их определенных различиях и фиксируются в их изолированности. Как в теоретической, так и в практической областях рассудок позволяет человеку достигнуть твердости и определенности в знаниях. Но вместе с тем "мышление, как рассудок, не идет дальше

¹В своем анализе мы используем некоторые высказывания Гегеля по проблемам абстракции, обобщения и мышления. К сожалению, многие идеи, имеющиеся в гегелевской диалектике, в должной степени не восприняты психологией и педагогикой при рассмотрении развития умственной деятельности детей.

²Гегель. Соч. Т. I. С. 131–132.

неподвижной определенности и отличия последней от других определенностей¹.

На этой ступени рационального познания путем разделения, сравнения и абстрагирования порождается знание об абстрактном тождестве, об абстрактном всеобщем, фиксированном в понятии. "Когда речь идет о мышлении вообще или в частности о постижении в понятиях, — отмечал Гегель, — то часто имеют при этом в виду лишь деятельность рассудка"².

Для начальной ступени всех наук и для повседневной деятельности Гегель считал характерным "наивный образ мышления", воспроизводящий содержание ощущений и созерцания без внутренней рефлексии. На этом пути, не выходящем за пределы рассудка, создаются односторонние, абстрактные определения (абстрактные всеобщности).

Таким образом, рассудок направлен прежде всего на расчленение и сравнение свойств предметов с целью абстрагирования формальной общности, т.е. придания ей формы понятия. Благодаря этому можно четко разделять и различать предметы. Это мышление — начальная ступень познания, на которой содержание созерцания приобретает абстрактную, формальную всеобщность. При чрезмерном расширении такой общности абстракция становится тощей и пустой. Эту тенденцию можно преодолеть путем сохранения образов созерцания и представления, лежащих в основе абстракций. Наглядные образы придают рассудочному мышлению конкретное содержание.

Выход за пределы рассудочного мышления осуществляется мышлением разумным или диалектическим, открывающим в предмете его конкретность как *единство* различных определений, которые признаются рассудком лишь в их раздельности. "Это разумное, — писал Гегель, — хотя оно и есть нечто мысленное и притом абстрактное, есть вместе с тем и нечто конкретное, потому что оно есть не простое, формальное единство, а единство различных определений"³. Если принцип рассудка состоит в абстрактном тождестве, формальном единстве, то принципом диалектики, разума является конкрет-

ное тождество как единство различных определений. Такое единство — это "имманентный переход одного определения в другое, в котором обнаруживается, что эти определения рассудка односторонни и ограничены..."¹.

Диалектическое мышление вскрывает *переходы, движение, развитие*. Благодаря этому оно может изучать вещи согласно их собственной природе. Здесь и заключено подлинное значение диалектического мышления для человека.

Известно, что гегелевское различие "рассудка" и "разума" было положительно оценено Ф. Энгельсом: "Это гегелевское различие, согласно которому только диалектическое мышление разумно, имеет известный смысл"². Далее Ф. Энгельс отмечал, что у людей "общий с животными все виды рассудочной деятельности": индукция, дедукция, абстрагирование, анализ, синтез, эксперимент. "По типу все эти методы, — писал Ф. Энгельс, — стало быть, все признаваемые обычной логикой средства научного исследования — совершенно одинаковы у человека и у высших животных. Только по степени (по развитию соответствующего метода) они различны... Наоборот, диалектическое мышление — именно потому, что оно имеет своей предпосылкой исследование природы самих понятий, — возможно только для человека, да и для последнего лишь на сравнительно высокой ступени развития (буддисты и греки), и достигает своего полного развития только значительно позже, в новейшей философии..."³.

Таким образом, "обычная логика" — а под нею имеется в виду *традиционная формальная логика* — признает лишь методы рассудочного мышления. Для "развитого" же человека специфично разумное мышление, предпосылкой которого выступает "исследование природы самих понятий" (*рефлексия*). Формально-логический подход к мыслительным процессам не вскрывает специфики образования понятий, которая внутренне связана с исследованием самой их природы, с рефлексией.

Вместе с тем формирование у человека в процессе его обучения и воспитания рассудочного мышления очень важная задача, поскольку "рассудочность" как особый момент с

¹ Гегель. Соч. Т. I. С. 131.

² Там же.

³ Там же. С. 139—140.

¹ Гегель. Соч. Т. I. С. 135.

² Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 20. С. 537.

³ Там же. С. 537—538.

необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям твердость и определенность. Но проблема состоит в том, чтобы найти такие пути обучения и воспитания, при которых рассудок становился бы именно моментом разума, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в представлениях о рассудке как о мышлении вообще.

Рассудочное мышление, опирающееся на наглядные образы, можно назвать *эмпирическим*. Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы — с исследованием понятий — целесообразно называть *теоретическим*. "У такого рода отождествления эмпирического с рассудочным и теоретического с разумным есть свои реальные основания и своя внутренняя логика"¹.

Крупные философы и логики нашего времени поддерживают различие разума и рассудка. При этом П.В. Копнин в специальной статье, посвященной этому вопросу, писал: "Понятия рассудка и разума отражают различные по своим целям, задачам и способам стороны в мыслительной деятельности человека"².

Остановимся подробнее на содержании теоретического мышления³. Это мышление имеет древнее происхождение. Его потенции заключены в самом процессе производительного труда. Оно всегда внутренне связано с чувственно данной действительностью. Теоретическое мышление в полной мере реализует те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая в своей экспериментальной сути всеобщие связи действительности. Теоретическое мышление подхватывает и идеализирует *экспериментальную* сторону производства, вначале придавая ей форму предметно-чувственного познавательного эксперимента, а затем и эксперимента мысленного, осуществляемого в форме понятия и через понятие. Правда, потребо-

¹А в т о н о м о в а Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. — М., 1988. С. 93.

²К о п н и н П. В. Рассудок и разум и их функции в познании // Вопросы философии. 1963. № 4. С. 71.

³Термин "теоретическое" (или "разумное") мы сопоставляем с термином "эмпирическое" (или "рассудочное"), а не с термином "практическое", как это делается в некоторых философско-психологических и педагогических работах.

валось значительное время, чтобы в процессе исторического развития материального и духовного производства теоретическое мышление приобрело суверенную и современную форму.

В.С. Библиер выделил следующие основные особенности мысленного эксперимента: 1) предмет познания мысленно перемещается в такие условия, в которых его сущность может раскрыться с особой определенностью, 2) этот предмет становится объектом последующих мысленных трансформаций, 3) в этом же эксперименте мысленно формируется та среда, та система связей, в которую помещается этот предмет; если построение мысленного предмета еще и можно представить как абстрагирование свойств реального предмета, то этот третий момент по сути дела является продуктивным добавлением к мысленному предмету — лишь в этой особой среде и находит свое раскрытие его содержание¹.

Эти особенности мысленного эксперимента составляют базу теоретического мышления, оперирующего уже не представлениями, а *собственно понятиями*. Понятие выступает здесь как такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводятся идеализованный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т.е. как *особое мыслительное действие*. При этом именно отражение объекта позволяет человеку сознавать в процессе мышления независимое от него существование объекта, который дан как предпосылка деятельности. Эта предпосылка придает понятию момент зависимости от объективного содержания.

И вместе с тем иметь понятие о данном объекте — это значит *мысленно воспроизводить, строить его*². Действие по построению и преобразованию мысленного предмета является актом его понимания и объяснения, раскрытия его *сущности*.

В духовном производстве, как и в материальном, есть свои средства воспроизведения предмета. При этом человек

¹См.: Библиер В. С. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы) // Научное творчество. — М., 1969. С. 200.

²...Всякая сущность есть правило воспроизводства предмета или, выражаясь гегелевским языком, мера" (Б о р д а й Ю. М. Воображение и теория познания. — М., 1966. С. 35).

пользуется "хитростью": свойства предметов он раскрывает и воссоздает через их отношения и связи друг с другом. Одна вещь становится средством воплощения свойств других вещей, выступая как их *эталон и мера*. Результат такого воплощения может быть представлен, например, в виде шкалы твердости или в изображении форм пространства. При этом свойства меры и эталона представляют не собственную природу, а природу других вещей, — мера и эталон оказываются их *символами*. Различные системы символов (вещественных, графических) — это средства "эталонизации", а тем самым и идеализации материальных объектов, средства перевода их в мысленный план. "Функциональное существование символа, — писал Э.В. Ильенков, — заключается именно в том, что он... выступает средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т.е. их всеобщего, общественно-человеческого значения..."¹. Раскрытие и выражение в символах опосредствованного бытия вещей, их всеобщности есть переход к *теоретическому* воспроизведению действительности.

Необходимо иметь в виду, что символы, выражающие всеобщее в объектах, сами являются формами человеческой деятельности. Поэтому, если отдельный человек (а не общество в целом) использует символы и эталоны в практическом действии с целью получения какой-либо частной вещи, относящейся к данной всеобщности, то ее идеализированная форма (понятие) в плане временной последовательности будет первичнее реальной, чувственной, частной вещи.

Исторически сложившиеся в обществе понятия объективно существуют в формах деятельности человека и в ее результатах — в целесообразно созданных предметах. Отдельные люди (и прежде всего дети) принимают и осваивают их раньше, чем научаются действовать с их частными эмпирическими проявлениями. Индивид должен действовать и производить вещи согласно тем понятиям, которые как нормы имеются в обществе заранее, — и он их не создает, а принимает, *присваивает*. Лишь тогда он ведет себя с вещами по-человечески. Понятие как норма деятельности для индивидов выступает в обучении как первичное по отношению к различным частным его проявлениям. Это понятие как

¹Ильенков Э. В. Диалектическая логика. С. 178.

некоторое всеобщее — прообраз и масштаб для оценки эмпирически встречающихся индивидам вещей.

Иными словами, индивид не имеет перед собой неосвоенную природу, оперируя с которой он должен образовать понятия, — они уже задаются ему как кристаллизованный и идеализованный, исторически сложившийся опыт людей. Вместе с тем понятие выступает как вторичное образование в отношении совокупной производительной деятельности всего обобществившегося человечества.

Внутри развивающегося природного целого все вещи постоянно изменяются, переходят в другие, исчезают. Но каждая вещь, согласно диалектике, не просто изменяется и исчезает, а переходит "в свое другое", которое внутри более широкого взаимодействия вещей выступает как необходимое следствие бытия исчезнувшей вещи, удерживающее от нее все положительное.

Но отдельные изменения и связи вещи могут восприниматься человеком как моменты более широкого взаимодействия, внутри которого эта вещь закономерно замещается "своим другим", и этот переход сохраняет все положительное в ней, необходимое для этой целостной системы взаимодействия. Это будет уже *теоретическое* рассмотрение самого становления вещей, их опосредствования друг другом.

Следовательно, теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, — это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих *целостную систему*.

Эту объективную целостность, существующую через связи единичных вещей, в диалектической логике принято называть *конкретным*. Конкретное, по К. Марксу, — это "единство многообразного"¹. В своей внешности, как уже ставшее, оно дано в созерцании, в представлении, схватывающем момент общей взаимосвязанности его проявлений между собой. Но задача состоит в том, чтобы это конкретное изобразить как *становящееся*, в процессе его *происхождения* и *опосредствования*, ибо лишь этот процесс приводит ко всему многообразию проявлений целого.

В диалектической логике *абстрактным* принято называть

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 12. С. 727.

еще неразвитое, но существенное и генетически исходное отношение некоторой целостной системы (т.е. конкретного). Поэтому ее теоретическое воспроизведение называется *восхождением* мысли от абстрактного к конкретному. Такое восхождение как раз и есть процесс развития конкретного.

2. Особенности теоретического и эмпирического обобщения

Теоретические абстрагирование и обобщение выступают как две стороны единого процесса восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Поскольку в таком восхождении эти мыслительные действия выполняют принципиально другие функции, чем подобные действия формально-логического характера, то мы назвали их *содержательными* абстрагированием и обобщением.

Благодаря *содержательному абстрагированию* человек вычленяет *исходное отношение* некоторой целостной системы и при мысленном восхождении к ней удерживает его специфику. Вместе с тем это исходное отношение первоначально выступает лишь как особенное отношение. Но в процессе обобщения человек при установлении его закономерных связей с единичными явлениями может обнаружить его всеобщий характер как основу внутреннего единства целостной системы¹.

То обобщение, в процессе осуществления которого обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, также можно назвать *содержательным обобщением* (эмпирическое же обобщение устанавливает лишь формальные родо-видовые зависимости в различных классификациях). Произвести содержательное обобщение — значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единства этого целого. При этом, как отмечает Б.М. Кедров, "обобщение здесь достигается не путем простого сопоставления признаков у отдельных предметов, что харак-

¹...Обобщение — это обнаружение взаимосвязи, взаимоотношения общего и единичного" (Розенталь М. М. Принципы диалектической логики. — М., 1960. С. 211).

терно для чисто индуктивного обобщения, а путем анализа сущности изучаемых предметов и явлений, их сущность как раз и определяется наличием внутреннего единства их многообразия..."¹.

Таким образом, содержательное обобщение совершается путем *анализа* некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого. Существенное или всеобщее отношение, обнаруживаемое в процессе содержательного обобщения, имеет предметно-чувственную форму.

Абстракция и обобщение содержательного типа получают свое выражение в форме *теоретического понятия*, которое служит *способом* выведения особенных и единичных явлений из их всеобщей основы². Благодаря этому содержание теоретического понятия составляют процессы развития целостных систем.

Понятие — это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете — значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета³. Способ, с которым связано понятие, — это особое мыслительное действие человека, которое само возникает как дериват предметно-познавательного действия, воспроизводящего предмет своего познания.

Иными словами, за каждым понятием скрыто особое действие (или система таких действий), без выявления которого нельзя раскрыть механизмы возникновения и функционирования данного понятия.

При рассмотрении особенностей содержательных (теоретических) абстракций, обобщений и понятий как средств и способов теоретического мышления мы опирались на те их характеристики, которые наиболее отчетливо проступают в

¹Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. 1965. № 12. С. 48.

²...Понятие выступает... как орудие мыслительной деятельности, средство размышления, способ объяснения..." (Арсеньев А. С., Библиер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. — М., 1967. С. 33).

³Понять явление — значит выяснить способ его возникновения, "правило", по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий..." (Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" Маркса. — М., 1960. С. 159).

научном познании с присущим ему восхождением от абстрактного к конкретному. Но научное познание — лишь одна из развитых форм общественного сознания людей, к которому принадлежат еще искусство, нравственность, право, религия, а в них также функционирует мышление (в настоящее время принято говорить о художественном, правовом, моральном и религиозном мышлении)¹.

Все формы общественного сознания являются высшим продуктом "организованного мышления", соотносимого с *понятием теории* (в ее широком смысле)². Организованное мышление призвано обеспечивать отдельных людей исторически сформировавшимися всеобщими и тем самым объективными средствами понимания сущности самых различных сфер действительности. Овладев этими средствами, отдельный человек может успешно свои случайные впечатления о разных явлениях окружающего мира привести в единую систему проверяемых суждений, обоснованных пониманием сущности той или иной сферы действительности (будь это сфера искусства, науки, нравственности, права или религии).

"Организованное мышление" имеет, на наш взгляд, *логику теоретического мышления*, которая обнаруживается во всех формах общественного сознания. С точки зрения требований этой логики у науки при всей своей специфике много общего, например, с моралью. "Выступая в известном смысле как вещи разнопорядковые, — писал О.Г. Дробницкий, — наука и мораль взаимно "проницают" друг друга"³. Поэтому можно сказать, что "нравственность — это тоже знание"⁴.

Диалектическая логика, изучающая законы постигающего, творческого или теоретического мышления, по нашему мнению, имеет прямое отношение не только к науке, но и к

¹...В нравственном сознании можно обнаружить довольно строгую собственную логику, определенные основания рассуждения, богатый арсенал понятий, выработанных многовековым опытом человечества... а также некоторые особые способы и законы мышления (наряду со всеобщечеловеческими законами логики)..." (Д р о б н и ц к и й О. Г. Проблемы нравственности. — М., 1977. С. 25).

²См.: *Философская энциклопедия*. — М., 1970. Т. 5. С. 205.

³Д р о б н и ц к и й О. Г. Проблемы нравственности. С. 88.

⁴Т а м же. С. 86.

всем другим "высоким" формам общественного сознания, поскольку в них проявляются законы единого мышления¹.

Теоретическому или разумному мышлению присущ ряд характерных черт, которые по-разному обнаруживаются на материале, относящемся к различным формам общественного сознания. Так, этому мышлению свойствен *анализ* как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна *рефлексия*, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как *планирование*.

Остановимся еще на одном вопросе, касающемся соотношения сознания и мышления. В философии, как известно, эти понятия нередко используются как однопорядковые. Для этого есть ряд оснований, в частности, то, что мышление — главная организующая и рационализирующая "сила" человеческого сознания. В психологии сознание и мышление сближаются из-за наличия в них такого общего действия, как *обобщение*². Все "высокие" формы общественного сознания тесно связаны с теоретическим мышлением (поэтому развитое общественное сознание можно назвать *теоретическим*). В психологии при вполне правомочном различении сознания и мышления человека вместе с тем необходимо, на наш взгляд, и находить взаимосвязи между ними, определять роль и значение разных типов мышления для того или иного уровня развития сознания.

До сих пор мы говорили лишь о логических особенностях теоретического и эмпирического мышления, знание которых

¹Термин "теоретическое мышление", применяемый обычно при характеристике научного познания, непривычно использовать при рассмотрении других форм развитого общественного сознания, поэтому вместо него можно употреблять такие термины, как "разумное мышление", "рефлексирующее мышление" или "постигающее мышление".

²"Осознавать явления и события — значит мысленно включить их в связь объективного мира..." (Р у б и н ш т е й н С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959. С. 158); см.: В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 363.

имеет большое значение для психологических и педагогических исследований. Это хорошо понимал С.Л. Рубинштейн, проводивший четкое различие между эмпирическим и теоретическим мышлением и обслуживающими эти типы мышления абстракциями и обобщениями¹. С.Л. Рубинштейн был одним из первых, кто дал психологическую характеристику *теоретического* решения задачи: "Решить задачу теоретически — значит решить ее не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев"². На наш взгляд, эта психологическая характеристика соответствует логическому пониманию теоретического мышления.

Л.С. Выготский в своем исследовании понятийной формы мышления у детей также выявил существенное различие между эмпирическим и теоретическим обобщением (см. гл. I третьей части книги).

Как показывает специальный анализ, мышление, осуществляющееся с помощью абстракций и обобщений формально-логического характера, приводит к образованию лишь так называемых *эмпирических понятий*. Способ образования таких понятий, — пишет Б. М. Кедров, — "предполагает возможность оперирования непосредственно ощутимыми признаками изучаемых предметов. Он сугубо эмпиричен. На этой логической основе построены, как правило, многочисленные определители в различных естественных науках, например, определители высших растений, водорослей, насекомых, рыб, птиц, минералов, горных пород и т.д. и т.п. Подобные определители играют важную роль в естествознании"³.

В формально-логическую схему укладывается образование как житейских, так и эмпирических понятий в науке. Специфика *собственно* научно-теоретических понятий формально-логические абстракции и обобщения не выражают. Вместе с тем известно, что одна из важных проблем теории познания состоит в определении именно своеобразия и качественных

¹См.: Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957. С. 141, 150–153; Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958. С. 43.

²Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. С. 153.

³Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. 1965. № 12. С. 49.

особенностей научных понятий в отличие от житейских и эмпирических.

Наука стремится от описания явлений перейти к раскрытию их сущности как внутренней связи. Известно, что сущность имеет иное содержание, чем непосредственно данные явления и свойства предметов. К. Маркс, критикуя позицию вульгарных экономистов, писал: "...Вульгарный экономист думает, что делает великое открытие, когда он вместо раскрытия внутренней связи вещей с важным видом утверждает, что в явлениях вещи выглядят иначе. Фактически он кичится тем, что твердо придерживается видимости и принимает ее за нечто последнее. К чему же тогда вообще наука?"¹.

В эмпирическом понятийном обобщении не выделяются именно существенные особенности самого предмета, внутренняя связь его сторон. Оно не обеспечивает в познании разведения явлений и сущности.

Таким образом, традиционная формальная логика описывает лишь результаты эмпирического мышления, решающего задачи классификации предметов по их внешним признакам и задачи их опознания. Область мыслительных процессов ограничена здесь: 1) *сравнением* конкретно-чувственных данных с целью выделения формально общих признаков и составления классификации, 2) *опознанием* конкретно-чувственных объектов с целью их включения в тот или иной класс.

Теорию этих мыслительных процессов и ее гносеологические установки (узкий односторонний *сенсуализм*) наиболее отчетливо сформулировал Дж. Локк. Эту теорию обычно называют *эмпирической теорией мышления*.

Односторонность локковского сенсуализма заключается вовсе не в том, что чувственные данные полагаются источником всех рациональных форм познания. Согласие с этим — азбука всякого материализма, который с этой точки зрения всегда "сенсуалистичен". Классический, локковский сенсуализм как особое теоретико-познавательное направление (мы говорим о сенсуализме материалистическом, признающем объективность действительности) состоит в том, что он устанавливает полную идентичность всех "элементов" содержания мысли (понятия) внешним, непосредственно восприни-

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 32. С. 461.

маемым общим признакам предмета, открываемым путем сравнения. Эти признаки могут быть и воспринимаемы, и представляемы, и мыслимы, но именно они и только они. Это и означает сведение содержания понятия к чувственным данным. Это и означает описание образования понятия как изменения лишь формы фиксации и выражения общих признаков предмета. Это и означает односторонний сенсуализм в истолковании природы понятия, за пределы которого, естественно, и не выходит теория эмпирического мышления.

При рассмотрении особенностей абстракции, обобщения и понятия, лежащих в основе теоретического мышления, мы фиксировали их различия с абстракцией, обобщением и понятием, характерными и для эмпирического мышления. Дадим краткую сводку основных различий эмпирических и теоретических абстракций, обобщений и понятий (при этом мы будем использовать термин "знания", который обозначает абстракцию, обобщение и понятие в их единстве).

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы реально между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существую-

щего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация же теоретических знаний — это выведение и объяснение особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания прежде всего выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами естественного и искусственного языка.

ГЛАВА III

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

1. Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психики ребенка

Одна из центральных проблем общей, возрастной и педагогической психологии состоит в раскрытии связей развития психики ребенка с его обучением и воспитанием. Можно выделить две наиболее важные причины особого интереса психологов к этой проблеме.

Первая причина имеет практический социально-педагогический смысл. В эпоху современной научно-технической революции от человека, активно участвующего в производственной и общественной жизни, требуется достаточно высокий уровень общекультурной и профессиональной подготовки. Это, в свою очередь, предполагает развитие у него разносторонних потребностей и способностей, в частности интеллектуальных способностей. Вместе с тем сложившаяся система образования, обучения и воспитания уже не решает с должной эффективностью важные проблемы, вытекающие из этой социальной задачи.

Вторая причина связана с научно-теоретическим осмыслением этой проблемы. Еще в начале XX в. процессы развития детей рассматривались психологами в глобальном плане и относительно независимо от конкретных и меняющихся условий их воспитания и обучения. Однако широкое распространение образования в народных массах продемонстрировало углубляющееся социально-психологическое влияние воспитания и обучения на духовное формирование людей, что практически указывало на внутреннюю зависимость онтогенеза психики человека от определенной системы его воспитания и обучения.

В 1920–30-е гг. советские психологи начали изучать связи образовательно-воспитательных систем с развитием психики ребенка. Проведенные исследования (в основном теоретические) раскрыли принципиальную роль этих систем в развитии психики ребенка, что позволило выявить основные источники и общие закономерности этого процесса (П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Практическое значение данных исследований состояло в том, что их результаты помогли организаторам народного образования в определенной степени повысить его эффективность в области духовного развития и профессиональной подготовки молодых людей.

В настоящее время созданы предпосылки для углубленного изучения этой фундаментальной проблемы. Педагогическая практика ставит задачи такого совершенствования содержания и методов учебно-воспитательной работы с детьми, которое будет оказывать положительное влияние на развитие их способностей (мышления, воли и т.д.) и вместе с тем позволит создать условия, необходимые для преодоления нередко встречающихся у школьников тех или иных задержек в развитии психических функций.

В западной психологии имеется несколько теорий психического развития человека (А. Гезелла, З. Фрейда, Ж. Пиаже и др.). В них оно рассматривается как вполне самостоятельный процесс с собственными внутренними закономерностями; этот процесс не зависит от обучения и воспитания детей (вернее, они лишь несколько влияют на психическое развитие, ускоряя или даже задерживая его)¹. Наиболее известна и заслуживает внимания теория Ж. Пиаже, на которой мы остановимся особо.

Согласно этой теории, источником психического (интеллектуального) развития ребенка служат имманентная организация и координация действий субъекта, интериоризация которых приводит к возникновению так называемых обратимых операций². Система таких операций образует операторные структуры (механизм интеллекта), обеспечивающие человеку, согласно взглядам Ж. Пиаже, равновесие с объектом путем саморегуляции. Отметим при этом, что общая схема такого равновесия заимствована Ж. Пиаже из биологии, поскольку равновесие, возникшее на основе операций интеллекта, есть лишь частный случай проявления биологического равновесия вообще, а исходные структуры, как бы в "чистом виде" представленные в форме интеллекта, существуют уже на физико-химическом и нейронном уровнях³.

¹В поведенческих теориях психического развития (например, в теории Б. Скиннера) его эффекты сводятся к прямым результатам обучения.

²Под *интериоризацией* Ж. Пиаже понимал переход от предметных действий, имеющих форму внешних движений, к выполнению действий в плане образов, представлений. *Обратимость* — одно из основных свойств операторных структур; она состоит в выполнении операции как в прямом, так и в обратном направлении.

³См.: П и а ж е Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 51.

В процессе развития детского мышления происходят, согласно Ж. Пиаже, последовательные переходы от сенсомоторного интеллекта к дооперативному, а затем — к конкретным и формальным операциям (к "операторным структурам"). Эти переходы представляют собой спонтанный процесс, подчиняющийся закономерностям координации операций и тенденциям операторных структур к равновесию.

В результате психическое развитие интерпретируется как независимое от специально организуемых взрослыми воспитания и обучения детей. Действие источников такого развития и по времени, и функционально предшествует овладению детьми конкретными понятиями и умениями. Например, по мнению Ж. Пиаже, ребенок, действуя с вещами, вначале якобы самостоятельно улавливает и выделяет общий принцип сохранения их количества, и лишь затем на этой основе у него при специальном обучении может быть сформировано понятие числа.

В теории Ж. Пиаже воспитание и обучение рассматриваются как условия приспособления педагогического процесса к психическому развитию ребенка. Педагогический процесс как бы следует за развитием. Эту мысль применительно к обучению математике Ж. Пиаже формулировал так: "...Дидактическую математику нужно основывать только на прогрессивной организации операторных структур"¹.

По ироническому замечанию Л.С. Выготского, такая система воспитания и обучения "плетется в хвосте детского развития"², ориентируясь не на его завтрашний, а на вчерашний день. Подобная оценка такого истолкования проблемы дана также ответственными педагогами: "Согласно этим концепциям, развитие должно пройти свои определенные циклы до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических заданий; развитие всегда идет впереди обучения, а последнее надстраивается над ним"³.

Ж. Пиаже смотрел на развитие и обучение как на независимые друг от друга процессы. Л.С. Выготский в связи

¹ П и а ж е Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления // Преподавание математики. — М., 1960. С. 29.

² В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 525.

³ Общие основы педагогики. — М., 1967. С. 176.

с этим писал, что здесь "развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития"¹.

Изложенной выше теории соответствует и свой метод работы. Например, при изучении проблем умственного развития исследуются мыслительные операции, максимально не зависящие от содержания конкретных знаний человека (отметим, что именно этот метод исследования используют психологи школы Ж. Пиаже). Л.С. Выготский писал: "Типичным выражением этого взгляда является стремление в анализе умственного развития ребенка тщательно разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения, взять результаты обоих этих процессов в чистом и изолированном виде"².

Л.С. Выготский критиковал те взгляды, согласно которым обучение должно ориентироваться на уже созревшие особенности детского мышления, на то, что ребенок умеет делать самостоятельно; это есть, как он утверждал, ориентация "на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу"³.

При общем критическом отношении к теории Ж. Пиаже она вместе с тем заслуживает, на наш взгляд, самого пристального внимания, поскольку опирается на больший фактический материал, который сам по себе неразумно оспаривать, — необходимо объяснить истоки этой теории⁴.

При тщательном экспериментальном изучении особенностей интеллекта детей Ж. Пиаже обнаружил, в частности, то обстоятельство, что их собственная ориентация в различных сферах действительности (например, в сфере математических

¹ В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 225.

² Там же.

³ Там же. С. 251.

⁴ С работами самого Ж. Пиаже можно ознакомиться: Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. 1965. № 6; Избр. психол. труды. — М., 1969; Речь и мышление ребенка. — М., 1994.

Подробнее изложение результатов его исследований содержится в работах: Ф л е й в е л л Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. — М., 1967; О б у х о в а Л. Ф. Концепция Пиаже: за и против. — М., 1981.

отношений) совершенно иная, чем та, которую пытаются формировать у детей в школьном преподавании. Так, согласно установившимся учебным программам, в процессе преподавания геометрии школьникам последовательно сообщают вначале сведения метрического характера, а затем элементы проективной геометрии; ознакомление с топологией в школе, как правило, отсутствует. Опыты показали, что у детей 3–4 лет в их собственной практике вначале складываются топологические представления, а затем уже ориентация в направлении проективных и метрических структур. Поэтому, в частности, при первых попытках рисования ребенок не различает квадраты, окружности, треугольники и другие метрические фигуры, но уже хорошо различает фигуры открытые и закрытые, положение "вне" и "внутри" по отношению к границе, разделение и соседство (не различая до поры до времени расстояния) и т.д.¹

Эта психологическая последовательность возникновения и формирования других представлений приближается к той преемственности структур, которая устанавливается современной математикой. По этому поводу Ж. Пиаже писал следующее: "Интересно, что этот психологический порядок гораздо ближе к порядку дедуктивного или аксиоматического построения современной геометрии, чем исторический порядок ее открытий"².

Если школьное обучение идет вразрез с формированием математической интуиции самого ребенка, более адекватной развертыванию математических структур, то появляется основание для суждения о том, что обучение не столько развивает математическое мышление ребенка, сколько препятствует этому.

Экспериментальные исследования Ж. Пиаже были направлены на изучение закономерностей формирования основных операторных структур. И развитие интеллекта он рассматривал, естественно, не как любые и всякие его изменения, а как "прогрессивную организацию операторных структур", т.е. *фундаментальных логических форм* (например, формирование у ребенка структуры "формального интеллекта" означает

¹См.: П и а ж е Ж. Структуры математические и оперативные структуры мышления. С. 23.

²Т а м ж е. С. 35.

появление у него гипотетико-дедуктивной формы мышления)¹.

Реальные возможности ребенка по усвоению тех или иных понятий зависят от типа и уровня предварительно сформировавшихся операторных интеллектуальных структур. Так, при установившейся методике преподавания многих учебных предметов учителя стремятся "подвести" под то или иное понятие как можно больше чувственных данных, результатов наблюдений. Ж. Пиаже показал, что непосредственно из данных восприятия понятие получить нельзя, поскольку в него входит лишь то содержание, которое субъект *сам* открывает в процессе особых действий – *преобразований* объекта, а не просто при его наблюдении. Эти действия должны пройти интериоризацию, приобрести достаточную степень обратимости и системности, чтобы превратиться в операторные структуры (интериоризация, обратимость и системность выступают условиями воспроизведения предметных преобразований в умственном плане). Подлинное понятие ребенок может усвоить только на уровне этих структур, – если они отсутствуют, то усвоение понятий бывает лишь иллюзорным.

Процессы интериоризации и координации, приводящие действия к должной обратимости и системности, характеризуют, по Ж. Пиаже, становление основных форм мышления, его развитие. С этой точки зрения, существующие способы преподавания, которые ориентируются не на эти действия и средства их интериоризации и координации, не могут влиять на развитие интеллекта. Наоборот, имманентное становление операторных структур позволяет ребенку делать *своими* определенные знания, поскольку им придается форма соответствующих структур. Без последних, являющихся продуктом развития, невозможно обучение, невозможно подлинное усвоение ребенком знаний.

Сформулируем теперь некоторые положения, лежащие в основе концепции Ж. Пиаже о развитии интеллекта ребенка. Первое касается понимания Ж. Пиаже механизмов "равнове-

¹Здесь можно специально не обсуждать вопроса о том, какие именно логические формы и в какой последовательности берет Ж. Пиаже, – важно то, что объектом его изучения выступают именно выделяемые им *логические формы*, а не что-либо иное.

сия" между ребенком и вещами (к последним относится и социальный опыт людей, фиксированный в логике). В этом равновесии как основе интеллектуального развития ребенка не предусмотрены функции и роль взрослого: интеллект развивается в процессе взаимодействия с миром самих вещей.

Суть второго положения состоит в том, что прообразом действий и операций, лежащих в основе интеллектуальных структур ребенка, выступает система нейронных сетей, а не способы выполнения человеческой деятельности, воплощенные в культуре.

Третье положение связано с тем, что хотя Ж. Пиаже и предусматривает некоторое значение фактического опыта общения ребенка со взрослым в его психическом развитии, однако такому общению придаются функции передачи ребенку лишь тех сведений, усвоение которых, во-первых, зависит от уже сложившихся у него интеллектуальных структур, во-вторых, не предопределяет путей дальнейшего развития последних и в лучшем случае лишь "упражняет" их. Тем самым наличие у ребенка тех или иных знаний не может служить показателем уровня развития логических форм его мышления.

Общий смысл этих положений концепции Ж. Пиаже был выявлен Л.С. Выготским еще при анализе его ранних работ. Излагая суть его позиции, Л.С. Выготский писал: "Для Пиаже показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет. Здесь самым резким образом противопоставляется обучение и развитие, знание и мышление"¹. И еще одно исключительно важное соображение было выдвинуто Л.С. Выготским, хорошо ориентирующимся в истории данной проблемы: "Память, внимание и мышление ребенка развились до такого уровня, что ребенок может обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т.е. изменятся в результате упражнения, но ничего не изменится в ходе их развития... Эта точка зрения, целиком определяющая всю старую педагогиче-

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 227.

скую психологию, в том числе и известную работу Э. Меймана, доведена до логического предела в теории Пиаже"¹.

Совпадение точек зрения представителей "старой педагогической психологии" и новейшей генетической психологии, в частности Ж. Пиаже, вовсе не случайно.

Во-первых, и там и здесь психическое развитие по сути своей представлено как процесс *созревания*, — если не на органической основе, то на основе "координации и организации" действий, все же имеющих органические истоки. При таком понимании процесса развития обучение обязательно выступает в функции использования и упражнения тех форм и способностей, которые до него и вне его появятся у ребенка².

Во-вторых, как "старая психология", так и Ж. Пиаже в методологическом плане одинаково стоят на натуралистических позициях — развитие ребенка рассматривается как развитие "естественного" индивида, правда, в социальных условиях, но без идеи о том, что опосредствующим звеном становления всех форм его психики с самого начала являются люди и "очеловеченные" их деятельностью вещи.

В-третьих — и это наиболее глубокое основание совпадения точек зрения, — в обоих случаях представления о развитии и обучении прямо или косвенно строились на базе вполне определенной и исторически обусловленной педагогической практики, которая действительно не обладала средствами целенаправленного руководства развитием детей: последнее происходило по преимуществу стихийно.

"Новейшая" позиция Ж. Пиаже выступает как развернутое теоретико-психологическое выражение педагогической практики, принципы которой сложились в европейско-американском образовании прошлых веков. Так, один из этих принципов, сформулированных в педагогике, — это требование "доступности обучения". Смысл его состоит в том, что на каждом этапе обучения ребенку нужно предлагать только те знания, которые он сможет тут же понять, т.е., говоря психологическим

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 227.

²Теория созревания в отношении умственного развития с логической неизбежностью требует теории обучения как упражнения" (Эльконин и Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М., 1966. С. 24.

языком, к данному моменту у него уже развит соответствующий уровень мышления для усвоения этих знаний.

Именно в практике образования, в основу которого был положен принцип "доступности обучения", сложились расчленение и противопоставление процессов развития и обучения детей, получивших затем обоснование в психологической теории.

В нашей стране были сформулированы принципы другой психолого-педагогической теории связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением. Большой вклад в разработку основ этой теории внесли П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Мещеряков, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие. Основной тезис этой теории заключается в том, что психическое развитие ребенка опосредствовано его воспитанием и обучением.

Это общее положение по-разному конкретизировалось в трудах отечественных психологов. Наиболее развернуто оно обсуждалось в работах научной школы Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский писал: "Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития"¹. Им было введено в психологическую науку понятие "зоны ближайшего развития", выражающее внутреннюю связь обучения и развития. Наличие этой зоны предполагает формирование у ребенка еще отсутствующих у него психических особенностей. "...Процессы обучения и воспитания в каждом возрасте, — отмечал Л.С. Выготский, — находятся в непосредственной зависимости не столько от уже наличных, организовавшихся и созревших особенностей ребенка, сколько от его особенностей, находящихся в зоне его ближайшего развития"².

Общий смысл понятия "зоны" состоит в том, что на определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторый круг задач "под руководством взрослых и в

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 251.

² Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.—Л., 1935. С. 25.

сотрудничестве с более умными сотоварищами"¹, а не самостоятельно. Задачи и действия, выполняемые ребенком первоначально под руководством и в сотрудничестве, как раз и составляют зону его ближайшего развития, поскольку затем они будут выполняться им вполне самостоятельно. "...У ребенка, — писал Л.С. Выготский, — развитие из сотрудничества... развитие из обучения — основной факт... На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития"².

Вместе с тем обучение и воспитание, согласно Л.С. Выготскому, сами по себе не тождественны процессам психического развития. Однако правильно организованное обучение "ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, **внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития** у ребенка не природных, но исторических особенностей человека" (выделено нами. — В.Д.)³.

Понятие зоны ближайшего развития служило конкретизацией другого фундаментального понятия, введенного в психологию Л.С. Выготским и определяющего два основных вида психических процессов: "интерпсихических" и "интрапсихических". Первоначально индивид (и в особенности ребенок) включен в непосредственно социальную деятельность, распределенную между членами некоторого коллектива, имеющую внешнее, развернутое выражение и реализуемую с помощью различных вещественных и знаковых средств. Усвоение способов выполнения этой деятельности и прежде всего использования ее средств, позволяющих управлять своим поведением, формирует у индивида *интерпсихические* процессы (например, в обучении при тесном сотрудничестве ребенка со взрослым у первого формируются именно эти процессы).

Затем способы этой деятельности, сначала усвоенные в их внешней форме, преобразуются и превращаются во внутренние (умственные) или *интрапсихические* процессы⁴. Именно

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. С. 400.

² Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 250.

³ Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 388.

⁴ См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. С. 145.

в этом переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т.е. в процессе *интериоризации*, преобразования интерпсихического в интрапсихическое осуществляется психическое развитие человека¹.

А.Н. Леонтьев в своих трудах конкретизировал и развил ряд положений Л.С. Выготского. В частности, он ввел в детскую психологию, следуя традициям марксистской философии, положение о том, что индивид *присваивает* достижения предшествующих поколений.

При рассмотрении теоретических проблем связи воспитания и обучения с психическим развитием человека целесообразно, на наш взгляд, использовать и более общее понятие *присвоения*, которое выражает существенные отношения индивида и общественного опыта. Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей. При воспроизведении ребенок выполняет такую деятельность, которая *адекватна* (но не тождественна) деятельности, исторически воплощенной людьми в этих способностях².

Это положение А.Н. Леонтьева дает основание считать присвоение или воспроизведение индивидом общественных способностей особым видом деятельности. Следовательно, у ребенка, с одной стороны, возникает и формируется особая "воспроизводящая деятельность", а с другой стороны, на ее основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую форму психического развития ребенка.

Содержание самого психического развития выражается в закономерных качественных сдвигах, происходящих внутри воспроизводящей деятельности (например, в переходе от одного ее типа к другому) и в составе усваиваемых способностей (например, при одном типе деятельности ребенок присваивает способность к воображению, а при другом — способность к теоретическому мышлению). Первостепен-

¹Понятие *интериоризации*, введенное Л.С. Выготским, существенно отличается от того, как оно интерпретируется в концепции Ж. Пиаже.

²См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 4-е. — М., 1981. С. 373, 544.

ной характеристикой присвоения способностей является то, что оно осуществляется ребенком только в совместной жизни его со взрослыми, в общении с ними и под их руководством, а также в совместной деятельности с другими детьми.

Учитывая точку зрения Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на проблему психического развития, можно сделать следующие выводы. Во-первых, воспитание и обучение человека в широком смысле есть не что иное, как "присвоение", "воспроизведение" им общественно-исторически заданных способностей. Во-вторых, воспитание и обучение ("присвоение") — это всеобщие формы психического развития человека. В-третьих, "присвоение" и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека.

Использование при теоретическом анализе психического развития логических категорий "форма" и "содержание", изучение особенностей их соотношения и их переходов друг в друга существенно меняют подход психологии к пониманию его источников и движущих сил, освобождают современную психологию от "параллелизма" при взгляде на проблему воспитания, обучения и развития, который столь долго был свойствен детской и педагогической психологии.

С.Л. Рубинштейн сформулировал несколько положений, аналогичных тем, о которых мы только что говорили (правда, при этом он исходил из иных конкретных представлений о механизмах самого развития, чем Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев). Так, он писал: "Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения"¹. И далее: "Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним"².

Известно, что воспитание и обучение достигают названных целей при умелом направлении *собственной* деятельности ребенка. При абстрактном толковании этой деятельности, тем

¹Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. С. 184.

²Там же. С. 191.

более при отрыве процесса развития от воспитания и обучения, неизбежен тот или иной вид педоцентризма или противопоставления нужд "природы" ребенка и требований воспитания (так, собственно, и случалось неоднократно в истории педагогической мысли и практики). Однако положение существенно меняется, если "собственная" деятельность ребенка, с одной стороны, понимается как возникающая и формирующаяся в процессе воспитания и обучения, с другой — представляется в контексте истории самого детства, определяемой социально-историческими задачами общества и соответствующими им целями и возможностями воспитания и обучения. При этих теоретических предпосылках полный учет характера и особенностей собственной деятельности ребенка выступает не как противопоставление развития воспитанию, а как введение в педагогический процесс важнейшего условия реализации его целей, и тогда, по словам С.Л. Рубинштейна, педагогический процесс, как деятельность учителя-воспитателя, формирует развивающуюся личность ребенка в меру того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее.

Всякая попытка воспитателя-учителя "внести в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств"¹.

Подчеркивая внутреннее единство развития ребенка и педагогического процесса, С.Л. Рубинштейн вместе с тем отмечал различие подходов к ним со стороны психологии и педагогики как наук. Предметом психологии является развитие психики ребенка — и педагогический процесс, с этой точки зрения, выступает как его условие. Предмет педагогики в этом случае — это закономерности воспитания и обучения, а психические свойства ребенка на различных ступенях его развития воспринимаются лишь как условия, которые должны быть учтены. "То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие"².

Представления А.Н. Леонтьева и его последователей о социально-исторической определенности процессов воспроиз-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. С. 191.

² Там же. С. 184.

ведения детьми родовых способностей требуют изучения внутренней связи воспитания и обучения с психическим развитием, раскрытия спектра исторически разных видов этой связи, вплоть до такой, когда стихийное развитие детей реально противостоит определяющей роли целенаправленных воспитания и обучения.

При этом важно иметь в виду, что воспитание и обучение направлены на формирование у детей определенных целостных видов деятельности и соответствующих им способностей. С этой точки зрения нужно различать эффекты усвоения ребенком отдельных понятий в процессе обучения и эффекты психического развития. Напомним также, что деятельность характеризует такую единицу жизни человека, которая в целостной структуре охватывает соответствующие потребности, мотивы, цели, задачи, действия и операции.

В контексте изложенной теории вопрос о развивающих потенциях той или иной системы воспитания и обучения можно рассматривать следующим образом. Исторически сформировавшаяся и уже установившаяся система обеспечивает присвоение детьми определенного круга способностей, отвечающего требованиям данного общества. Средства и способы организации воспроизводящей деятельности становятся традиционными и обыденными. Развивающая роль этой системы оказывается скрытой. Но если данному обществу требуется формирование у детей *нового* круга способностей, то для этого необходимо создание такой системы воспитания и обучения, которая организует эффективное функционирование *новых* видов воспроизводящей деятельности. В этом случае развивающая роль системы выступает открыто и становится объектом специального общественного обсуждения, анализа и целенаправленной сознательной организации.

В нашей стране сейчас необходимо принципиально обновить образование, опираясь на идеи его развивающей роли. Вместе с тем у нас продолжает существовать педагогическая практика, опирающаяся на принципы доступности. В теоретическом плане наличие этих противоречащих моментов выражается в создании эклектической концепции, решающей проблему с помощью союза "и": признается наличие особых внутренних факторов развития и развивающая роль воспитания и обучения. Такой подход к проблеме формулируется обычно следующим образом: "...Между обучением и развитием

существует взаимная связь... Обучение не только способствует развитию, но и само зависит от него. Оно ведет за собой развитие, опираясь на его достижения. Учащиеся могут учиться только тому, к чему у них есть готовность, а она является следствием их общего развития, в котором участвуют не только обучение, но и другие его внешние и внутренние условия¹.

Эта концепция, признавая роль обучения, стремится "сохранить" за развитием некие другие его внешние и внутренние факторы (в том числе и органические, врожденные). Отмечая "взаимосвязь" обучения и развития, эта концепция связывает воспитание и обучение с развитием формально, выхолащивая сущность самой проблемы, упуская, что главное здесь — это объяснить, как развитие от начала до конца может происходить в форме воспитания и обучения.

Вместе с тем сторонники приоритетной роли воспитания и обучения в развитии, указывая его источники, не могут еще объяснить, за счет каких конкретных механизмов усвоение определенных знаний и умений приводит к возникновению новых психических способностей. Сторонники имманентного развития фиксируют внимание на особенностях последовательного появления способностей, но они не могут раскрыть источники и условия этого процесса. Желание удержать в теории оба момента без сведения их друг к другу не обеспечивало объяснения итогов развития, поскольку вопрос о возникновении новых способностей подменялся изучением процесса их упражнения и совершенствования.

При обсуждении теоретических проблем связи развития психики (сознания) ребенка с воспитанием и обучением необходимо вернуться к вопросу соотношения онтогенеза сознания с его историческим развитием. К настоящему времени создано несколько теорий, в которых выражено стремление провести параллель между онтогенезом сознания и историей сознания, т.е. идея определенного рода повторяемости в процессах развития психики человека.

Эта общая идея первоначально оформилась в философии. Согласно ей, в процессе формирования индивидуального сознания происходит сокращенное и быстрое воспроизведение сознания или как бы краткое повторение исторического пути

¹Общие основы педагогики. С. 178—179.

развития сознания¹. Повторяемость в развитии человеческого сознания была описана Гегелем в "Феноменологии духа". "Отдельный индивид, — писал он, — должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выравненного"². Согласно Гегелю, в историческом процессе содержание всеобщего духа превращается в его формы, которые при этом становятся для индивида внешним достоянием в виде "неорганической природы". "Поглощая" ее, индивид тем самым овладевает ею для себя³.

Ф. Энгельс высказывался о книге "Феноменология духа" так, что ее "...можно было бы назвать параллелью эмбриологии и палеонтологии духа, отображением индивидуального сознания на различных ступенях его развития, рассматриваемых как сокращенное воспроизведение ступеней, исторически пройденных человеческим сознанием..."⁴. Г.В. Плеханов умственное развитие индивида сопоставил с конспектом "истории развития его предков"⁵.

Проблема повторяемости в развитии сознания обсуждалась Б.М. Кедровым. Он считает правильным то положение, согласно которому развитие индивидуального сознания "в известной степени диалектически повторяет некоторые черты и особенности... всей его истории вообще"⁶. Но такое абстрактное суждение об "известной степени повторения некоторых черт" оставляет в стороне психологическую суть вопроса, касающуюся именно того, какие черты истории сознания и как повторяются в развитии сознания индивида. Вместе с тем Б.М. Кедров справедливо отмечает, что такое закономерное повторение касается духовной жизни, общего пути умственного развития человечества, а не этапов его социально-экономического развития.

¹В области биологии аналогичная повторяемость в свое время была сформулирована в виде биогенетического закона, согласно которому развитие зародышей кратко повторяет историю становления всего данного вида.

²Гегель. Соч. — М., 1959. Т. VI. С. 15.

³См. там же.

⁴Мáркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 21. С. 278.

⁵Плеханов Г. В. Соч. — М.—Пг., 1923. Т. 8. С. 48—49.

⁶Кедров Б. М. О повторяемости в процессе развития. — М., 1964. С. 93.

Необходимо сказать, что Б.М. Кедров связал проблему повторяемости с вопросом о соотношении логического и исторического в диалектике. Логическое, как известно, это абстрактное, освобожденное от случайности и от зигзагов, отражение исторического развития объекта. Логическое во всеобщей форме, в чистом виде выражает внутреннюю необходимость развития исторических процессов. В логическом *повторяется* последовательность исторических стадий развития.

В психологии идея о том, что психическое развитие ребенка повторяет основные этапы развития истории общества, стала активно разрабатываться в прошлом веке (С. Холл, Дж. Болдуин и др.) под влиянием положений, сформулированных сторонниками биогенетического закона (теории так называемой биологической рекапитуляции). В дальнейшем в психологии все более отчетливо стала обнаруживаться несостоятельность психологической теории рекапитуляции, прямо сопоставляющей стадии развития ребенка с конкретными и часто произвольно выделяемыми этапами развития общества. Однако отказ от этой теории нередко сочетался с возникновением новых попыток так или иначе объяснить фактическую общность логики развития сознания у ребенка и в истории общества (Э. Клапаред и др.).

В отечественной науке теорию психологической рекапитуляции в свое время поддерживал П.П. Блонский и некоторые другие наши психологи, но в дальнейшем проблему соответствия развития человеческого сознания в истории общества и в процессе онтогенеза ребенка просто перестали "замечать". Вновь она была бегло поставлена в работах А.Н. Леонтьева в начале 1960-х гг., когда он изучал особенности психического развития ребенка в процессе присвоения им общественно-исторического опыта¹.

При такой постановке проблемы вновь возникает необходимость анализа связи исторических закономерностей развития практической и познавательной деятельности людей с адекватной ей деятельностью ребенка, воспроизводящей в нем исторически сформировавшиеся способности. Эта проблема

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 113.

может стать, на наш взгляд, одной из основных в исторической и детской психологии¹.

Поскольку при анализе рассматриваемой нами проблемы речь идет об историческом развитии сознания людей, то что выступает в качестве итоговой формы этого процесса? По нашему мнению, логическим, всеобщим выражением истории человеческого сознания выступают *формы культуры*.

Как говорилось выше, культура тесно связана со сферой идеального, фиксирующей эталоны умений людей воспроизводить орудия, вещи и свое общение, т.е. исторически сложившиеся способы общественной деятельности, противостоящие индивиду с его сознанием и волей в виде особой объективной действительности. В этих эталонах (или способах) как формах культуры откладываются необходимые моменты истории сознательной деятельности людей. Тогда присвоение индивидом форм культуры выступает как сокращенное воспроизведение в его развитии истории сознания в ее необходимых моментах. Поэтому проблема истории сознания и его онтогенеза внутренне связана с проблемой исторического формирования культуры и ее присвоения индивидом. Связь этих проблем проступает лишь тогда, когда культура и идеальное понимаются как логическое и всеобщее выражение истории сознательной деятельности людей².

Отметим, что Гегель не только установил повторяемость в развитии индивидуального и общественно-исторического сознания (духа), но и указал общие способы ее истолкования. Так, согласно его взглядам, то, что в истории было для духа сутью дела, становится затем у индивида "следом", некоторым "оттенком". Индивид "пробегают" прошлое духа по его содержанию, ставшему уже формами или этапами разработанного пути. Относительно процессов познания Гегель иллюстрировал

¹См.: Бондаренко Л. И. Основные этапы становления сознания (логическое и историческое в развитии сознания). — Киев, 1979; Белявский И. Г., Шкуратов В. А. Проблемы исторической психологии. Ростов-на-Дону, 1982.

²Такой подход к указанным проблемам стал возможен благодаря работам Э. В. Ильенкова (см. гл. IV третьей части книги), в которых было сформулировано диалектико-материалистическое понимание идеального, его связи с сознательной деятельностью людей, с их культурой. Именно это позволяет соотносить понятие идеального и культуры с понятием логического и всеобщего.

это положение следующим образом: "...То, что в более ранние эпохи занимало дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира"¹.

Это высказывание Гегеля представляет большой интерес для педагогической науки. Видимо, именно она призвана превращать историческое и содержательное человеческое познание в такие формы (в формы культуры), при овладении которыми сложные и длительные процессы реального познания дети осуществляют затем в виде разных "упражнений" и даже "игр". Тем самым в "педагогических успехах" и возможностях сегодняшнего дня можно видеть как бы в сжатом виде всю историю образования и развития отдельных индивидов.

Таким образом, присвоение индивидом форм культуры, на наш взгляд, — это уже *разработанный* путь развития его сознания. В случае принятия этого положения перед наукой возникает фундаментальная задача: определить, как содержание духовного развития человечества становится его формами, а присвоение этих форм индивидом — содержанием развития его сознания.

Постановка этой задачи предполагает такое понимание культуры, при котором "признание непосредственной связи культуры с человеческой деятельностью, и прежде всего материально-практической деятельностью, является основополагающим для ее материалистического истолкования"². Выступая как предмет, средство и результат человеческой деятельности, культура вместе с тем представляет собою специфический и особый вид действительности³. Эта действительность отчленяется не только от природы, но и от некоторых других явлений социального целого — ее характеризует прежде всего наличие в ней *идеального* деятельного начала.

Мысль о связи культуры с деятельностью в настоящее время считается общепризнанной. Чтобы наше собственное представление о связи культуры с идеальным было более

¹Гегель Соч. Т. IV. С. 15.

²Межуев В. М. Культура и история. — М., 1977. С. 67.

³См. там же. С. 67, 72 и др.

аргументированным, рассмотрим некоторые вопросы, связанные с анализом феномена культуры, предложенным Э.С. Маркаряном. С его точки зрения, при характеристике культуры как особого феномена следует использовать понятия "способ деятельности" и "средства ее осуществления", в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений¹. Эти составляющие культуры обеспечивают воспроизводство общественной жизни людей. Функционирование средств деятельности как средств материальной и духовной культуры предполагает соответствующие способности и умения людей, а также предмет, на который они направлены².

Как было отмечено выше, для воспроизведения этих средств, способностей и умений как раз и необходима сфера идеального (или культуры), несущая в себе общественно-исторически выработанные их эталоны.

Поэтому создание и функционирование культуры как специфического общественного феномена нацелены на развитие человеческих индивидов, которые, присваивая ее "богатства", тем самым овладевают всеобщими идеальными эталонами способностей и умений, необходимыми для производства реальных вещей. Предметное богатство общества — лишь внешнее выражение культуры, освоенной человеком и направленной на развитие его творческих способностей и новых форм общения. "...Чем же иным является богатство, — писал К. Маркс, — как не универсальностью потребностей, способностей, средств потребления, производительных сил и т.д. индивидов, созданной универсальным обменом?.. Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествовавшего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т.е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу"³.

¹См.: Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. — М., 1983. С. 46–49.

²"...Культурная ценность предмета — это мера того... насколько в нем представлена, выражена определенная человеческая сила и способность" (Межуев В. М. Культура и история. С. 76).

³Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 46. Ч. I. С. 476.

На наш взгляд, результаты исторического развития людей, выраженные в формах их культуры, как раз и служат той существенной предпосылкой, присвоение которой обеспечивает людям развитие всех их творческих дарований. Присвоение подлинной культуры индивидами способствует их развитию как универсальных субъектов деятельности. При этом, как отмечал К. Маркс, "...общественная история людей есть всегда лишь история их индивидуального развития, сознают ли они это или нет"¹.

Степень универсальности индивида, уровень его потребностей и способностей, развивающихся в процессе присвоения, носят конкретно-исторический характер. Однако во все времена действует общий закон подчинения развития индивидуальной психики человека требованиям общественной культуры той или иной эпохи.

2. Основные периоды психического развития ребенка

Одна из главных задач возрастной психологии — изучение периодизации психического развития человека. Лишь учитывая общие принципы ее построения, можно более или менее определенно выделить соответствующие возрастные периоды этого развития, найти критерии для их констатации, а главное, для объяснения их конкретных психологических особенностей. Психологическая характеристика того или иного возраста теряет свою однозначность, если она не опирается на ту или иную периодизацию развития психики. Каждый возраст представляет собой качественно определенную ступень психического развития человека.

Одна из таких ступеней — детский возраст (его в целом обычно характеризуют как такую ступень в жизни человека, которой присуща его подготовка к взрослому самостоятельному труду). Вместе с тем само детство имеет соответствующую периодизацию, а в нем выделяются определенные возрасты (например, младенческий, дошкольный и т.д.).

Анализируя результаты исследований, проведенных в возрастной (детской) психологии, можно заключить, что детство имеет свою историю и носит конкретно-исторический характер. Психологические наблюдения, этнографические и

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 27. С. 402—403.

другие материалы показывают, что общее социальное назначение детства, его периодизация и психологические особенности каждого периода неодинаковы на разных более или менее значительных этапах истории человечества. Это положение, выдвинутое в психологии еще в трудах П.П. Блонского и Л.С. Выготского, признают верным и некоторые ведущие зарубежные психологи (например, Дж. Брунер и др.).

Изучение истории детства свидетельствует о том, что современное детство обладает чертами как исторически устойчивыми, так и появившимися лишь в наше время (так, оно на наших глазах стало увеличиваться во времени, все чаще наблюдаются изменения в психологических особенностях, присущих этому периоду).

Исследование психологической сущности детства предполагает рассмотрение его социальной природы, внутренней связи с общественными требованиями, предъявляемыми к формированию человека как главного звена производительных сил. Важно учитывать то обстоятельство, что характер детства определяется массовыми социально-экономическими и социально-психологическими процессами, происходящими в обществе, в частности типом и формами образовательно-воспитательных учреждений, которые в конечном счете также определяются этими процессами.

В истории возрастной психологии было много попыток построить периодизацию психического развития человека. Наиболее известны периодизации, созданные за рубежом А. Гезеллом, З. Фрейдом, Ш. Бюлер, А. Валлоном, Ж. Пиаже, а в отечественной психологии П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, Д.Б. Элькониним. Оригинальный подход к проблеме периодизации детства связан с основными идеями, формулируемыми в психологической теории деятельности: "...В изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни"¹. Развитие деятельности, во-первых, внутренне связано с формированием человеческого сознания, во-вторых, несет в себе богатый спектр свойств, по которым в их единстве можно достаточно глубоко охарактеризовать каждый возраст и их взаимную связь. Критерий развития деятельно-

¹Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 285.

сти можно использовать применительно к периодизации всей жизни человека, но в настоящее время свое обоснование он получил по преимуществу при изучении детства.

Деятельностный подход к разработке проблемы периодизации психического развития связан с общей психологической концепцией Л.С. Выготского¹. Ряд его положений, касающихся периодизации, впоследствии был конкретизирован и уточнен А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным². Их единая позиция в подходе к этой проблеме может быть выражена, на наш взгляд, следующим образом.

Во-первых, несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешне отдельные признаки развития, а не внутреннее существо этого процесса. Поэтому при определении оснований подлинной периодизации необходимо идти в другом направлении: "Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастом"³.

Во-вторых, периодизацию необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности ребенка другой. "Личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части"⁴.

В-третьих, рассмотрение источников развития психики в каждый период необходимо связывать с наиболее значимым для него *типом* целостной деятельности ребенка (его принято называть "ведущим").

В-четвертых, целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают "и которые в самом

¹Своеобразие подхода Л.С. Выготского к решению фундаментальных психологических проблем проанализировано нами в гл. I третьей части книги.

²См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 244–268; Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 509–537; Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

³Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 247.

⁴Там же. С. 256.

главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период¹. Эти впервые возникающие в том или ином возрасте психические изменения были названы "новообразованиями". "Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты... должны служить новообразования"². И далее: "...На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе"³.

Л.С. Выготский под понятие "новообразование" подводил и новый тип деятельности ребенка, характеризующий данный возраст, и новый тип его личности, и те психологические изменения, которые впервые возникают в этом возрасте. А.Н. Леонтьев, а затем и Д.Б. Эльконин, следуя в общем русле понимания природы психического развития ребенка за Л.С. Выготским, однако "развели" в новообразованиях новый тип деятельности и центральные психологические изменения, впервые в ней возникшие (поэтому к психологическим новообразованиям того или иного возраста целесообразно относить также эти центральные изменения). Такое разделение позволило более четко определить разные функции смены деятельности и соответствующих изменений в психическом развитии ребенка. Основой психического развития выступает именно смена типа деятельности, которая с необходимостью детерминирует процесс становления новых психологических образований. Поэтому тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, и был назван "ведущим".

Вместе с тем важно иметь в виду, что *понятие ведущей деятельности*, предложенное А.Н. Леонтьевым, есть, на наш взгляд, прямая конкретизация понятия социальной ситуации развития ребенка в том или ином возрасте, которым оперировал Л.С. Выготский. Так, он писал: "...К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное,

¹Выготский Л. С. Собр. соч. С. 248.

²Там же. С. 254.

³Там же. С. 256.

специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным... Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту¹.

Социальная ситуация развития — это прежде всего *отношение* ребенка к социальной действительности. Но именно такое отношение и реализуется посредством человеческой деятельности. Поэтому вполне правомерно в этом случае использовать термин "ведущая деятельность" как синоним термина "социальная ситуация развития". А.Н. Леонтьев указывал на то, что "изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики"². И далее: "...Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности"³.

К этому следует добавить, что Л.С. Выготский, прямо связывая понятия "социальное" и "социальное отношение

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. С. 258–259.

² Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 284.

³ Там же. С. 285.

людей" при рассмотрении их в качестве источника психического развития ребенка¹, употреблял при этом понятие "деятельность коллективная, социальная"².

Вернемся к конкретным особенностям ведущей деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву, ведущая — это такая деятельность, которая обуславливает главнейшие изменения в психологических особенностях ребенка в данном периоде его развития. Ей присущи следующие признаки: 1) от нее ближайшим образом зависят основные психологические изменения ребенка в данный возрастной период, 2) внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы³.

Сопоставление описаний Л.С. Выготским роли социальной ситуации в развитии психики ребенка и характеристики А.Н. Леонтьевым роли ведущей деятельности в этом развитии показывает, что по общему своему смыслу они во многом совпадают.

Отметим еще одно обстоятельство. Хотя каждому возрастному периоду свойственна определенная ведущая деятельность, это не значит, однако, что в данном возрасте отсутствуют или бывают "ущемлены" другие виды деятельности. Например, известно, что для дошкольника игра — ведущая деятельность. Но в дошкольном периоде жизни детей встречаются элементы учения и труда. Однако не они определяют характер основных психологических изменений в данном возрасте: их особенности в наибольшей степени зависят именно от характера игры. При этом необходимо иметь в виду, что игровая деятельность свойственна детям и других возрастных периодов. Однако ведущим и определяющим типом деятельности она у них не является (например, для младших школьников ведущей будет уже учебная деятельность).

Л.С. Выготский по этому поводу писал: "...Процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно — побочные линии развития одного возраста

¹ См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 145.

² Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 287.

³ См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 185–186.

выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию¹.

С учетом вышеизложенного можно сформулировать следующие важные проблемы современной детской психологии:

1) определение объективно возникающих общественных задач, оказывающих влияние на общее психическое развитие детей, что в свою очередь предполагает изучение социально-психологических особенностей современной системы "ребенок – общество", разработку проблем *истории детства*;

2) создание развернутой периодизации психического развития ребенка, отвечающей общему характеру современного детства;

3) при построении такой периодизации необходимо более четко определить конкретное содержание понятия "ведущая деятельность" применительно к каждому возрастному периоду;

4) если ведущая деятельность того или иного возрастного периода лежит в основе формирования его психологических новообразований, то в связи с этим существенно важно изучить объективную структуру этой деятельности, условия и механизмы ее превращения в форму субъективной активности ребенка, закономерности возникновения и развития психологических особенностей и качеств личности ребенка посредством этой деятельности (отметим, что изучение субъективной активности ребенка связано с выяснением условий формирования у него определенных потребностей, обеспечивающих функционирование ведущей деятельности и создающих предпосылки для перехода к последующему возрастному периоду);

5) на основе изучения психологических особенностей ребенка в каждом возрастном периоде необходимо разрабатывать такие педагогические рекомендации, применение которых в учебно-воспитательном процессе позволит создать благоприятные условия для использования скрытых резервов развития психики в том или ином возрасте².

¹В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 257.

²Проблема возраста, – писал Л. С. Выготский, – не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики" (Т. 4. С. 260).

При исследовании указанных проблем важно учитывать, что психическое развитие ребенка происходит в процессе присвоения им исторически выработанных форм культуры. Это не умаляет роли и смысла самого процесса "развития психики" – развития, имеющего свои специфические закономерности и своеобразные ступени. Присвоение не есть пассивное приспособление индивида к сложившимся условиям общественной жизни. Оно выступает как результат воспроизводящей деятельности ребенка, овладевающего исторически выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами преобразования последнего, которые постепенно становятся формами его самостоятельности¹.

В детской и педагогической психологии необходимо изучать, во-первых, ту общественную деятельность, которая воплощена в формах человеческой культуры (это область логико-психологических исследований), во-вторых, ту деятельность ребенка, которая адекватна (но не тождественна) первой и позволяет ему усвоить подлинные значения этих форм (данная область исследований и есть собственно психологическая). Возникает и более общая проблема: каковы критерии адекватности индивидуальной деятельности ребенка соответствующей общественной деятельности людей, в чем различие такой адекватности и прямой тождественности этих видов деятельности? Разработка данной проблемы – предпосылка успешного изучения многих других вопросов как детской, так и педагогической психологии.

Ниже мы остановимся на периодизации детства, общую схему которой сформулировали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин². Данная периодизация в целом соответствует, на наш взгляд, общему характеру психического развития современных детей.

В ее основу положено представление о том, что каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип

¹См.: Л е о н т ь е в А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 113.

²Еще одна периодизация развития на основе принципов, предложенных Л.С. Выготским и развиваемых Л.И. Божович и Д.Б. Элькониним, рассмотрена в работе М о р г у н а В. Ф., Т к а ч е в о й Е. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. – М., 1981. С. 40–65.

ведущей деятельности; его изменение характеризует смену возрастных периодов. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психологические новообразования, преемственность которых создает единство психического развития ребенка¹.

Приведем указанную периодизацию.

1. **Непосредственно-эмоциональное общение** со взрослыми присуще младенцу с первых недель его жизни и до года. Благодаря такому общению у младенца формируются *потребность в общении* с другими людьми, *психическая общность* с ними, *эмоциональное отношение* к ним, *хватание* как основа человеческих действий с вещами, ряд *перцептивных действий*.

2. **Предметно-манипулятивная деятельность** характерна для ребенка от 1 года до 3 лет его жизни. Осуществляя эту деятельность (первоначально в сотрудничестве со взрослыми), ребенок воспроизводит *общественно* выработанные способы действий с вещами; у него возникают речь, смысловое обозначение вещей, *обобщенно-категориальное восприятие* предметного мира и *наглядно-действенное мышление*. Центральное новообразование этого возраста — появление у ребенка *сознания*, выступающего для других в виде собственного детского "я".

3. **Игровая деятельность** наиболее свойственна ребенку от 3 до 6 лет. В игре у него развиваются *воображение* и *символическая функция*, ориентация на общий смысл человеческих отношений и действий, способность к выявлению в них моментов соподчинения и управления, а также формируются обобщенные переживания и осмысленная ориентация в них.

4. **Учебная деятельность** характерна для детей от 6 до 10 лет. На ее основе у младших школьников возникает *теоретическое сознание* и *мышление*, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения.

5. **Общественно значимая деятельность**, присущая детям от 10 до 15 лет, включает в себя такие ее виды, как трудовая,

¹Заимствуя с некоторыми изменениями общую схему формирования ведущих деятельностей у Д.Б. Эльконина, мы вместе с тем иначе представляем себе соответствующие им психологические новообразования.

учебная, общественно организационная, спортивная и художественная. У подростков пробуждается стремление участвовать в любой общественно значимой работе, появляются умение строить *общение* в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексия на собственное поведение, умение оценивать возможности своего "я", т.е. *практическое сознание*.

6. **Учебно-профессиональную деятельность** выполняют старшеклассники и учащиеся ПТУ в возрасте от 15 до 17–18 лет. Благодаря ей у них развиваются потребность в труде, *профессиональные интересы*, формируются элементы исследовательских умений, способность строить свои *жизненные планы*, нравственные и гражданские качества личности и основы мировоззрения; в этом возрасте юноши и девушки могут приобрести первоначальную квалификацию по одной из массовых профессий.

В процессе психического развития те или иные типы воспроизводящей деятельности становятся психологическими механизмами различных видов продуктивной деятельности. Деятельность по воспроизведению превращается в деятельность продуктивную. Например, общественно значимая деятельность подростков превращается в многообразные виды их продуктивной деятельности: в собственно трудовую, художественную и др.

Однако отдельные виды воспроизводящей деятельности нельзя сформировать в произвольно взятой последовательности. Так, полноценную трудовую деятельность можно формировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную — только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, как раз и складывающихся в игре.

При этом возникает вопрос: почему порядок следования и смена ведущих типов деятельности, определяющих выделение основных периодов детства, совпадают с расчленением образования на соответствующие ступени? Если рассматривать структуру образования как такую систему, которая ориентируется на исторически складывающийся опыт психического развития детей и вместе с тем направляет это развитие, то существенного расхождения между периодами психического

развития детей и расчленением ступеней образования не будет¹. Учитывая это обстоятельство, Л.С. Выготский справедливо отметил: "...Так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды"².

Вернемся к характеристике основных возрастных периодов психического развития детей.

В первые недели после рождения ребенок совершенно беспомощен. Но "создающаяся благодаря беспомощности младенца социальная ситуация развития определяет направление, в котором реализуется активность ребенка, направление к предметам окружающего мира через другого человека"³. Потенциальная сила ребенка заключена в возможности его сотрудничества со взрослыми, в овладении им способами ориентации взрослых в действительности и средствами их деятельности. Установить сотрудничество и общение со взрослыми как посредниками своих отношений с окружающим миром — такова объективная задача, которую жизнь ставит перед ребенком в первые месяцы его существования. Она адекватно решается путем непосредственно-эмоционального общения взрослых с ребенком, которое выступает в качестве ведущей деятельности младенческого возраста (от рождения до года).

"Психика младенца с первого момента его жизни, — писал Л.С. Выготский, — включена в общее бытие с другими людьми"⁴. Уже в первые месяцы жизни у младенца возникает

¹Общественно детерминированные последовательные звенья процесса воспитания являются научно правомерными исходными пунктами для подразделения психического развития на этапы" (Эльконин Д. Б., Коссаковский А. Основные этапы психического развития // Педагогика. — М., 1978. С. 80); см. также: Заззо Р. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка. — М., 1968. С. 131–161.

²Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 224.

³Там же. С. 304.

⁴Там же. С. 309.

общение¹. Первоначально оно обнаруживается в улыбке ребенка, с помощью которой он привлекает к себе внимание взрослого, задерживает его около себя (это своеобразное приглашение к общению посредством мимики). В конце 2-го месяца жизни у ребенка появляется так называемый комплекс оживления, оба входящих в него компонента (двигательное оживление и вокализация) имеют коммуникативное значение. У ребенка начинает формироваться положительное отношение к взрослому человеку, который тем самым из средства существования (поскольку он удовлетворяет органические нужды ребенка) становится и предметом его потребности. Эта потребность не вторичное и не производное образование от других нужд младенца. Она служит исходной основой всей его жизнедеятельности. "В своей основе, — отмечала М.И. Лисина, — потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект получает от него и которую сам ему дает. Такая взаимная оценка приводит к познанию человеком своих возможностей и возможностей других людей и тем самым обеспечивает наиболее эффективную саморегуляцию индивида и достижение им своих жизненно важных целей в сотрудничестве с другими людьми так, как это свойственно человеку"².

Примечательно, что данная потребность обнаруживается у младенца еще до начала формирования у него каких-либо манипулятивных действий. Важно при этом сказать следующее: такой факт коммуникации, как вскидывание ручек (один из компонентов комплекса оживления), становится основой возникновения у ребенка действия хватания — этого фундаментального явления в развитии человеческой деятельности. Перцептивные действия ребенка также первоначально формируются в процессе его общения со взрослыми, а затем они переносятся на другие ситуации.

"В конце первого полугодия жизни потребность ребенка в общении начинает перестраиваться... У ребенка формируется потребность в общении со взрослым как со старшим партне-

¹См.: Развитие общения у дошкольников. — М., 1974. С. 256–282.

²Там же. С. 270–271.

ром по совместной деятельности¹. Теперь ребенок привлекает взрослого к совместным манипуляциям предметами (сам ребенок до поры до времени самостоятельно этого делать не может). У детей складываются, так сказать, "деловые" мотивы общения со взрослыми.

Итак, первая потребность, возникающая у человека, — это потребность в общении, предмет которой — другой человек. В процессе общения у младенца появляются и формируются такие основные новообразования, как психическая общность с другими людьми (и прежде всего с матерью), эмоциональное отношение к ним, хватание предметов, ряд перцептивных действий.

Таким образом, уже в младенческом возрасте ребенок овладевает подлинно человеческой формой построения своих отношений к миру: через оценку своих возможностей другими людьми, через оценку возможностей других людей, через сотрудничество с другими людьми. Эта форма выражает сущность человеческого сознания как идеального представителя в деятельности одного индивида позиций других человеческих индивидов. Поэтому, на наш взгляд, далеко не случайно Л.С. Выготский такое основное новообразование младенческого возраста, как психическая общность младенца с матерью, считал "исходным пунктом дальнейшего развития сознания"² ребенка (эта общность вполне правомерно была обозначена словом "пра-мы").

Уже во 2-м полугодии у младенца в сотрудничестве со взрослыми начинают формироваться предметно-манипулятивные действия. С начала 2-го года жизни до 3 лет (преддошкольный возраст, или раннее детство) они становятся ведущей формой деятельности ребенка, посредством которой он воспроизводит общественно выработанные способы действия с вещами. Предметные действия ребенок усваивает в основном путем подражания, т.е. прямого воспроизведения демонстрируемых ему действий. При этом наблюдается своеобразное явление — усвоенные ребенком действия начинают как бы отделяться от одних предметов и переноситься им на другие³.

¹ Развитие общения у дошкольников. С. 272–273.

² Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 305.

³ См.: Эльконин Д. Б. Психология игры. С. 163.

На основе предметно-манипулятивной деятельности у детей преддошкольного возраста появляются и развиваются психологические новообразования, так или иначе связанные с речью. Возникающая в этот период речь становится для ребенка важнейшим средством его общения со взрослыми, средством организации различных видов их совместно выполняемых предметных действий. Благодаря речи у ребенка иное качество приобретает и восприятие: оно становится обобщенным, предметно-категориальным и осмысленным. "Речь, — писал Л.С. Выготский, — меняет структуру восприятия благодаря общению. Она анализирует воспринимаемое и категоризирует его, заменяя собой... вычленение предмета действия, качества и т.д."¹.

При выполнении предметных действий (первоначально совместно со взрослыми, а затем самостоятельно) ребенок начинает различать их структурные компоненты: общий смысл, цели, средства, операции. У него возникает наглядно-действенное мышление. "Процесс наглядного мышления совершается в единстве со смысловым обозначением вещей"². При решении "наглядных задач" ребенку требуются определенные предметные "орудия", которые начинают опосредствовать его мышление³.

Центральное новообразование преддошкольного возраста — сознание в собственном смысле этого слова (исходная и первичная форма сознания появляется у ребенка еще в младенчестве). Сознание становится подлинным, когда оно начинает опосредствоваться речью, когда, согласно Л.С. Выготскому, "для ребенка начинают осмысляться в речи и самые предметы, и собственная его деятельность, когда возможно уже сознательное общение с другими, а не та прямая социальная связь, которая была в младенческом возрасте... когда происходит возникновение исторического сознания человека, существующего для других, и, значит, для самого ребенка"⁴.

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 365–366.

² Там же. С. 378.

³ См.: Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. — М., 1978. С. 35–37.

⁴ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 366.

При этом важно отметить еще одно положение Л.С. Выготского, вскрывающее глубинную связь сознания, общения и обобщения: "Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение"¹.

С появлением у 3-летнего ребенка подлинного сознания тесно связано противопоставление им своих самостоятельных действий совместным действиям со взрослым. Это хорошо известный в детской психологии феномен "Я сам!", который свидетельствует о выделении из единства "ребенок — взрослый" собственного детского "я"². Ребенок тем самым становится индивидуальным субъектом своих сознательных действий. Он стремится теперь к выполнению таких действий, которые наблюдает у взрослых и которые вместе с тем явно ему не по силам.

Это противоречие разрешается в форме игры, которая становится для ребенка новой ведущей деятельностью, фиксируя начало нового возрастного (дошкольного) периода (от 3 до 6 лет).

В игре ребенок желает действовать как взрослый (как он видел или как ему рассказывали). И его игровое действие так или иначе соответствует, хотя своеобразно, действиям взрослых людей. Дети педантично следят за точностью воспроизведения их содержания, за порядком их следования (например, при исполнении роли "врача" малыши стремятся воспроизвести порядок его действий во время прививки). Характерная черта игры состоит в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а в самом процессе выполнения действия. "Лошадь" заменяется палочкой, а ребенок "едет" на ней, так как ему важно ехать, а вовсе не доехать. В игре ребенок "управляет автомобилем", сидя на стуле и поворачивая какое-либо колесико, выступающее в функции "руля"; ему важно именно управлять этим "автомобилем".

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 363.

²См. там же. С. 347.

Иными словами, действие, воспроизводимое в игре, и фактические его операции сами по себе вполне реальны. Однако здесь наблюдается явное несовпадение содержания действия (например, "управление автомобилем") и его операций (например, вращение случайно попавшегося "колесика"). Это несовпадение приводит к тому, что ребенок выполняет игровое действие в воображаемой ситуации — лишь тогда с палочкой можно поступать как с лошадью. Игровое действие развивает воображение¹.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые так или иначе соответствуют отдельным общественно-трудовым функциям взрослых людей, и вносит в свою игру некоторые нормы отношений, связанных с этими функциями. В игре происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. Выполняя взятую на себя роль, ребенок в общественно-избирательном виде производит соответствующие им действия, но, конечно, перенося их с одних предметов на другие². Вместе с тем при таком переносе действий и предметы как бы "насыщаются" свойствами, которые им самим по себе не присущи (в этом корень символической функции, проявляющейся в сознании человека).

В ролевой игре ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок уже может различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает у себя наличие переживаний и пытается осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают новые отношения к самому себе. Эти переживания обобщаются (возникают

¹См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 492.

²См.: Элькинин Д. Б. Психология игры. С. 245–246.

аффективные обобщения), у ребенка появляется даже своеобразная "логика чувств"¹.

Таким образом, на основе игровой деятельности у ребенка формируется ряд психологических новообразований. Это прежде всего воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ребенку осуществлять в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие, замещение одного предмета другим. Далее у ребенка возникает ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений. Он выделяет особую роль этих отношений, которая придает определенное значение тому или иному предметному действию отдельного человека или поступку. Он также уже в состоянии осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях.

В целом к концу дошкольного возраста у ребенка, как отмечал Д.Б. Эльконин, формируется стремление к общественно оцениваемой деятельности, которое является основной предпосылкой готовности ребенка к школьному обучению².

Поступление в школу знаменует начало нового возрастного периода в жизни ребенка — младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная³. В процессе ее осуществления ребенок под руководством учителя систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, морали, религии, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания (научные понятия, художественные образы, моральные и религиозные ценности, правовые нормы) имеет *теоретический* характер. "В широком смысле⁴...понятие теории является синонимом общественного сознания в наиболее высоких и развитых формах его организации; как высший продукт организованного мышления она опосредует всякое отношение

¹См.: В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 379.

²См.: Э л ь к о н и н Д. Б. Избр. психол. труды. С. 72.

³См. развернутое описание учебной деятельности в гл. I второй части данной книги.

⁴В "узком смысле" понятие теории — это форма достоверного знания, которая "противопоставляется эмпирическому знанию и отличается от него" (Философская энциклопедия. Т. 5. С. 205).

к действительности и является условием подлинно сознательного преобразования последней¹.

В процессе овладения содержанием перечисленных форм общественного сознания как продукта организованного мышления многих поколений людей (точнее — их теоретического мышления) у ребенка складывается такое отношение к действительности, которое связано с формированием у него теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования).

Учебная деятельность, выполняемая детьми на протяжении **всего школьного возраста**, связана с овладением ими указанным содержанием. Однако *ведущей* учебная деятельность выступает только в младшем школьном возрасте, поэтому именно тогда у детей возникают и формируются лишь **основы** теоретического сознания и мышления². В последующих школьных возрастах, где учебная деятельность уже не является ведущей, развитие теоретического сознания и мышления школьников происходит в процессе учебной деятельности, находящейся в тесной связи с другими видами общественно значимой деятельности.

Как известно, обучение детей в школе может начинаться теперь в нашей стране не с 7, а с 6 лет. Организация учебной деятельности шестилеток требует разработки и внедрения новых форм и средств ее реализации. При этом, как нам представляется, она так или иначе должна быть нацелена на формирование у детей первоначальных основ теоретического сознания и мышления.

При определении ведущей деятельности в подростковом возрасте у психологов нет единого мнения. Так, Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова, проанализировав большой фактический материал, относящийся к жизни подростков, пришли к выводу, что ведущей деятельностью на этом возрастном этапе является личное **общение сверстников**. Оно выступает как

¹Философская энциклопедия. Т. 5. С. 205.

²Сложившиеся содержание и методы обучения и воспитания младших школьников не обеспечивают, на наш взгляд, полноценного формирования у них основ теоретического сознания и мышления. Однако педагоги, психологи и организаторы народного образования могут более настойчиво добиваться реализации этой цели путем существенного улучшения учебно-воспитательного процесса в начальных классах.

особая практика действий подростков в коллективе, направленное на самоутверждение себя в этом коллективе, на реализацию в нем норм отношений взрослых. Центральным психологическим новообразованием данного возраста, как считают эти авторы, становится возникающее у подростков чувство взрослости как форма проявления их самосознания, позволяющая им сравнивать и отождествлять себя со взрослыми и товарищами, обрести образцы для подражания, строить по этим образцам свои отношения с людьми¹.

Важно отметить, что Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова указали на наличие у подростков богатого опыта личного общения и на его роль в развитии их сознания. Однако эти авторы общение подростков рассматривали в отрыве от всего многообразия коллективных видов деятельности, которые осуществляются ими на протяжении нескольких лет: учебной, производственно-трудоустрой, общественно организационной, художественной, спортивной. На самом деле именно эти виды деятельности приобретают наибольшее значение в развитии общения у подростков. У них наблюдается повышенное внимание к своим успехам и достижениям в процессе деятельности², которые получают ту или иную социальную оценку. Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые взаимоотношения между собой, поскольку каждая такая деятельность выполняется коллективно, а ее результаты подлинную оценку получают опять-таки в коллективе.

Благодаря этому и личное общение подростков приобретает разностороннее выражение именно при выполнении ими разных видов социально значимой деятельности, которая, на наш взгляд, и является ведущей в подростковом возрасте.

Специфические особенности этой деятельности подростков наиболее ярко обнаруживаются в творческом производитель-

ном труде. В процессе коллективного его осуществления они осваивают нормы трудовых взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Самоутверждение в труде позволяет подросткам осознать личную ответственность перед коллективом за выполнение общественно важного дела. Применение в процессе труда знаний, накопленных в учебной деятельности, подводит подростков к пониманию общественной ценности их личных успехов. Участие подростков в художественной самодеятельности, в работе различных организаций, в борьбе за достижение высоких спортивных результатов классного и школьного коллектива способствует формированию у них сознания общественной значимости совершаемых ими дел.

Вместе с тем активное осуществление подростками перечисленных видов деятельности способствует удовлетворению их потребности в общении со сверстниками и более старшими людьми, в признании со стороны взрослых, самостоятельности, самоутверждению и самовыражению согласно выбранному идеалу.

В процессе общественно значимой деятельности у подростков формируются творческое отношение к труду, трудолюбие, ответственное отношение к делам коллектива, товарищеская взаимопомощь, общественная активность. Участвуя в совместной деятельности с другими людьми, подростки учатся оценивать их деловые и нравственные качества, а также в сопоставлении с ними оценивать и свои собственные возможности. Общаясь с людьми в разных коллективах (трудоустрой, учебном и т.д.), подростки овладевают нормами взаимоотношений в них, а главное — умением гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом этих норм. Все эти приобретения приводят к возникновению у подростков рефлексии на собственное поведение внутри разных коллективных взаимоотношений, умения оценивать свое поведение и свое "я" по определенным критериям, т.е. к возникновению *практического сознания* как центрального психологического новообразования этого возраста (чувство взрослости, о котором шла речь выше, — одна сторона такого новообразования).

Таким образом, не интимно-личное общение подростков, а общение их в процессе выполнения различных видов общественно значимой деятельности служит действительной основой формирования психологических новообразований, характерных для подросткового возраста.

¹См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967. С. 305—359.

²Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова отмечали, что младшие подростки переходят "к более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл, как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию... на первый план начинает выдвигаться стремление к овладению глубокими, настоящими знаниями, хотя бы в какой-либо ограниченной области" (Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. С. 304).

Многие педагоги и психологи полагают, что учение — это центральное (и в этом смысле — ведущее) дело для всех школьников, в том числе и подростков. Для такого мнения есть объективное основание, поскольку школа в течение многих лет была в основном средством "насыщения" учащихся информацией (знаниями). Однако подростков необходимо "насыщать" не только знаниями посредством учения, но и содержанием других видов общественно значимой деятельности, создавая реальные возможности для регулярного и свободного перехода от выполнения одного вида деятельности к другому. Тогда учение останется столь же важным делом подростков, однако будет лишь одним из видов общественно значимой деятельности, имеющей определяющее значение для их психического развития.

Ведущая деятельность старшеклассников и учащихся ПТУ — это учебно-профессиональная, при осуществлении которой у них формируются потребность к труду, профессиональные интересы. Именно в этом возрасте ученики приобретают первоначальную квалификацию по одной из массовых профессий. Элементы исследования, имеющиеся в ведущей деятельности юношей и девушек, способствуют дальнейшему развитию их познавательных интересов, теоретического сознания и мышления, которые, в свою очередь, становятся основой повышения их профессионального мастерства.

Для юношей и девушек характерны существенное расширение интеллектуального и нравственного кругозора, углубление мира их внутренних переживаний. Общение их, сохраняя коллективный характер, вместе с тем приобретает форму избирательной дружбы. Юноши и девушки стремятся к возвышенным идеалам. Их возраст — возраст сознательного выбора жизненного пути. Они строят жизненные планы, думают о перспективах своей будущей деятельности. У юношей и девушек формируются нравственные и гражданские качества личности, основы мировоззрения (научные, нравственные, художественные убеждения, соответствующие ценностные ориентации и т.д.)¹.

Общие итоги требуемого социально-психологического развития школьников можно описать следующим образом. Во-

¹См.: Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассников. — М., 1979; Кон И. С. Психология юношеского возраста. — М., 1979.

первых, у молодого человека должны быть развиты потребность и способность к труду, что позволит ему в дальнейшем овладеть одной из профессий, а затем организовать свой труд и по мере необходимости его совершенствовать. Во-вторых, у него должны быть сформированы основы мировоззрения, нравственные и гражданские качества личности, ориентация в таких формах общественного сознания, как научное, художественное, нравственное, правовое и религиозное, умение практически действовать в соответствии с мировоззренческими принципами и требованиями этих форм сознания. В-третьих, молодой человек должен уметь общаться в различных коллективах, соблюдая установленные в них нормы взаимоотношений.

В основу нашего анализа психического развития детей были положены принципы его периодизации, разработанные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным, а также та последовательность ведущих типов деятельности, которая была предложена Д.Б. Элькониным и приведена выше. Отметим, что эти разработки со стороны отдельных психологов подвергались критике. Замечания некоторых из них (Г.Д. Шмидта, Ю.Н. Карандашева) мы уже обсуждали в одной из наших предыдущих публикаций¹. Здесь же проанализируем критические замечания А.В. Петровского.

Прежде всего он считает, что в каждом отдельном детском возрасте психическое развитие ребенка (и тем более развитие его личности) не определяется какой-либо одной конкретной ведущей деятельностью. "...В аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является... деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом)"².

Итак, правомерность существования ведущего фактора в развитии ребенка в этих суждениях не оспаривается. Согласно теории развития системы, любой сложный объект развивается под влиянием комплекса взаимосвязанных факторов — и среди них обязательно есть один системообразующий (его

¹См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего образования. — М., 1986. С. 72–74.

²Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 20.

можно назвать ведущим, доминирующим, главным). Существует он и в процессах детского развития. Этот момент был отмечен еще Д.Н. Узнадзе: "На каждой возрастной ступени определенная форма поведения выступает на первый план и становится доминирующей. При этом она придает соответствующую направленность той или иной возрастной ступени, поэтому изучению ведущих форм поведения ребенка придается особо важное значение"¹.

Однако в области психологии развития могут быть различные представления о самом ведущем или системообразующем факторе как относительно объекта его приложения (психическое развитие или развитие личности), так и в определении его содержания (тип деятельности или тип взаимоотношений). Многообразие таких представлений связано с различным пониманием оснований развития психики человека и его личности, соотношения психики и личности. Для А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина основой развития психики и личности человека является развитие его деятельности, при этом личность понимается как характеристика деятельности и целостной психики человека. Для А.В. Петровского психическое входит в состав личности, а ее развитие определяется изменением взаимоотношений человека с окружающими людьми². Различие рассмотренных позиций допустимо, и существование какой-либо одной из них не отвергает другой (однозначный выбор одной позиции предполагает более глубокий анализ каждой из них).

Вместе с тем А.В. Петровский полагает, что "взаимоотношения опосредствуются содержанием и характером деятельностей, которые задает... референтная группа, и общения, которое в ней складывается"³. С теоретической точки зрения, "опосредствование" означает "определение" (поэтому деятельность *определяет* взаимоотношения). Но деятельность "задается" референтной группой, а взаимоотношения "опосредствуются" не только характером деятельности, но и общения.

¹Узнадзе Д. Н. Труды. — Тбилиси, 1967. Т. V. С. 427.

²См.: Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 25.

³Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии. С. 20.

Вычленяется следующая цепочка: основой развития личности выступает смена референтных групп, задающих ребенку многообразные деятельности, которые вместе с общением опосредствуют его взаимоотношения с другими людьми. По сути дела решающим звеном этой цепочки можно считать изменение референтных групп, приводящее к возможности выбора ребенком новых деятельностей и новых способов общения.

Схема этой цепочки представляет теоретический интерес. Однако в ней остается неясной роль некоторых звеньев (деятельности, общения) в формировании взаимоотношений ребенка с другими людьми. При такой неясности повисает в воздухе реальное значение деятельности ребенка в становлении его личности, хотя А.В. Петровский выступает сторонником деятельностного подхода в психологии.

Некоторые критические замечания А.В. Петровского касаются функций учебной и общественно значимой деятельности в психическом развитии школьников. Так, он полагает, что учебная деятельность имеет доминирующее (ведущее) значение не только для младшего школьного возраста, но и для всех школьных возрастов, поскольку в каждом из них дети усваивают знания, умения и навыки. Это соображение мы отвели несколько выше. Здесь же добавим следующее.

Мы неоднократно рассматривали вопрос о том, что тот или иной возраст ребенка связан с конкретно-историческими условиями возникновения и развития вполне определенной деятельности, которая в измененной форме продолжает осуществляться и в более поздних возрастах. Возникновение и становление учебной деятельности происходят именно в младшем школьном возрасте и внутренне связаны с усвоением основ теоретического мышления и сознания. Школьник, конечно, выполняет ее и в подростковом возрасте, — но если в начальных классах он лишь овладевает ею во взаимосвязях со сверстниками и учителями, то в более старших классах она превращается у него в самостоятельную, в развитую способность учиться. Поэтому в подростковом возрасте учебная деятельность приобретает для школьника иное жизненное значение, чем раньше.

Вместе с тем психологические новообразования, возникающие у ребенка к концу младшего школьного возраста благодаря учебной деятельности (прежде всего рефлексия),

позволяют ему в подростковом возрасте овладевать многообразием других видов деятельности (общественно организационной, трудовой и т.д.), которые в своем единстве представляют новый тип ведущей деятельности, названный нами общественно значимой. Этот тип деятельности является исторически новым, он оформляется лишь у современных подростков прямо на наших глазах. Поэтому до сих пор трудно дать законченную социально-психологическую характеристику этому типу деятельности, но уже можно гипотетически предположить, что ее сущность связана с овладением подростками основными формами развитого человеческого общения как глубинным основанием практического сознания.

Конечно, необходимо проводить серьезные экспериментальные и теоретические исследования, чтобы развернуто подтвердить (или отвергнуть) эту гипотезу и выявить подлинно деятельностные причины развития психики (сознания) детей подросткового возраста.

Многообразие (многоплановость) деятельностей подростка, объединяемых их общей нацеленностью на общение в разноликих "референтных группах", оказывает существенное влияние на развитие у него творческих возможностей, т.е. на становление его личности (см. выше). Для подростков же "...многоплановая деятельность, — пишет А.В. Петровский, — является ведущей в развитии личности..."¹. В этом пункте наши позиции совпадают, несмотря на различия в истолковании той реальности, которая выражается понятием личности.

Процесс развития современного ребенка, в общих чертах рассмотренный выше, сложен и противоречив — на его пути много препятствий и трудностей. Весьма остро они проступают в особых возрастных периодах, которые иногда называют "кризисными". Об этом следует сказать особо.

Так, давно замечено, что в 3, 7 и 11–12 лет дети становятся какими-то особыми, резко отличающимися по своему поведению и самоощущению от детей других возрастов (у них наблюдаются, например, усиление стремления к самостоятельности, ряд негативных поступков по отношению к взрослым и т.п.). Характеристику своеобразных проявлений и особенностей этих периодов развития дали в свое время П.П. Блонский

¹Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. 1987. № 1. С. 19.

и Л.С. Выготский¹. Они отмечали, что возрастные изменения могут происходить медленно, постепенно, плавно, скрытно, без резких сдвигов в психическом развитии ребенка — такое развитие характерно для так называемых *устойчивых* или *стабильных* возрастов, занимающих по времени наибольшее место в жизни ребенка. Переломы в психике отчетливо проступают лишь при сравнении начала и конца возрастного периода. Однако имеются такие возрастные периоды, когда на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год) происходят резкие психологические сдвиги, а само развитие приобретает бурный, стремительный характер (именно такие периоды Л.С. Выготский называл "*кризисными*").

Л.С. Выготский тщательно изучил фактическую сторону протекания кризисов 1-го года жизни, 3 и 7 лет и сделал конкретные выводы, относящиеся к сущности этих поворотных пунктов в развитии ребенка. "...Кризис имеет место всегда, во всяком нормально текущем детском развитии; ...всегда будет такое положение вещей, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным... Сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка... Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту"².

Таким образом, то, что ряд психологов называют "кризисом" в психическом развитии ребенка, есть переломный пункт в нормальном течении этого процесса, когда, например, одна потребность сменяет другую и, следовательно, одна деятельность сменяется другой. Правда, развитие в этом случае происходит в отличие от периодов, характеризующихся относительной стабильностью, бурно и стремительно.

В переломный период многие дети становятся трудновос-

¹Л.С. Выготский ввел эти специфические возрасты в свою периодизацию психического развития детей (см.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 256).

²Там же. С. 384–385.

питуемыми (у школьников, например, падает успеваемость, снижается интерес к занятиям). При этом у них наблюдаются случаи острых конфликтов с окружающими, болезненные и мучительные переживания, связанные с ними, и т.п. Так, ребенок 3 лет на какое-то время превращается в строптивого, упрямого, капризного и своевольного, проявляет негативизм. Ребенок 7 лет в какой-то промежуток времени может стать неуравновешенным, несдержанным, капризным и т.п. У 13-летних подростков наблюдаются случаи снижения работоспособности; у них нередко затухают, а порой и вовсе отмирают прежние интересы; поведение некоторых приобретает негативный характер. "В переломные моменты развития, — отмечал Л.С. Выготский, — ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности"¹.

Однако трудновоспитуемость как черта ребенка в эти периоды встречается не всегда. Характер психического развития в это время вообще зависит от многих жизненных обстоятельств, поэтому здесь наблюдаются большие индивидуальные различия. Много зависит от воспитателей, от того, своевременно ли они замечают начало резких перемен в поведении ребенка и учитывают ли их в своих отношениях с ним. Как показывает опыт, при своевременном учете воспитателями изменений, возникающих в поведении ребенка, переломные периоды в его развитии не приобретают тех ярких негативных особенностей², наличие которых и послужило, на наш взгляд, основанием для неправомерного использования термина "кризис" при описании тех или иных форм протекания психического развития ребенка в указанные периоды. "В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития, — писал А.Н. Леонтьев. — Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 252–253.

²См.: Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 2. С. 33–36.

ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — процессом воспитания"¹.

Л.С. Выготский полагал, что наступление переломных периодов непременно бывает связано с отмиранием чего-то старого. Процессы отмирания оказываются как бы сконцентрированными именно в таких периодах. Но этим далеко не исчерпывается их значение. Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода.

Установлено, например, что при вялом и невыразительном протекании этого периода у ребенка 3 лет затем наблюдается задержка в развитии аффективной и волевой сфер его личности. У 7-летнего ребенка наряду с негативными симптомами, возникающими в переломный период, отмечался ряд достижений: возрастает его самостоятельность, более многообразными и содержательными становятся его отношения с другими детьми и т.д.

Новообразования переломных периодов с наступлением стабильных начинают выполнять роль своеобразного внутреннего каркаса, который "обрастает" фактурой конкретных мотивов и действий и определяет направление развития психики в каждом стабильном периоде. По мнению Л.С. Выготского, новообразования переломных возрастов в последующем как бы растворяются в новообразованиях стабильных периодов. "Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты... приводит к скачкообразному возникновению новообразований"².

По нашему мнению, общее истолкование переломных периодов в психическом развитии ребенка, данное Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, справедливо и может стать основой для проведения новых исследований. Однако в детской психологии до сих пор получено мало таких данных, которые позволили бы описать все своеобразие этих периодов

¹Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 518.

²Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 254.

и их подлинную роль в психическом развитии ребенка (психологи изучают в основном особенности протекания стабильных периодов, поэтому о наличии периодов другого типа в специальной литературе пишется очень редко).

Вместе с тем проблема переломных периодов в психическом развитии детей имеет серьезное научно-практическое значение. Какие новые психологические особенности переломного периода будут возникать у шестилеток, которые идут в школу? И чем они отличаются от аналогичных у 7-летних детей, впервые переступивших порог школы?¹ От характера решения этих и других вопросов будет многое зависеть в работе учителей, воспитателей и родителей с детьми 6–7-летнего возраста.

Несколько лет назад под нашим руководством Е.Е. Сапоговой было проведено экспериментальное изучение особенностей переходного периода у детей 6–7 лет, находившихся как в детском саду, так и в I классе школы². В этом исследовании выявлены существенные различия в протекании переходного периода в зависимости от того, в каком из этих учебно-воспитательных учреждений находились дети (при этом многое было связано с их индивидуальными особенностями, с характером их семейного воспитания и т.д.).

При разработке проблем детской психологии необходимо интенсивно изучать особенности переломных периодов в психическом развитии ребенка (отметим, что симптоматика этих периодов качественно отличается от признаков сензитивных периодов, активно изучаемых в современной детской психологии)³.

Переломные периоды в психическом развитии ребенка связаны с процессами смены одной ведущей деятельности другой и, следовательно, с процессами смены потребностей, лежащих в их основе. Перед исследователем этих периодов

¹Л.С. Выготский сделал замечание, которое, на наш взгляд, имеет психологический смысл при подходе к решению вопросов, касающихся детей 6–7 лет: "У детей, переходящих из яслей в детский сад, кризис течет иначе, чем у детей, поступающих в детский сад из семьи" (В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 384).

²См.: Сапогова Е. Е. Своеобразие переходного периода у детей 6–7-летнего возраста // Вопросы психологии. 1986. № 4.

³См.: Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принципы развития в психологии. — М., 1979. С. 198–201.

можно поставить такие вопросы. Во-первых, почему и как внутри ведущей деятельности того или иного стабильного периода у ребенка возникает потребность в новой деятельности? Во-вторых, каким образом ребенок находит и опробывает ту деятельность, которая отвечает этой потребности? В-третьих, какие особенности характерны для первых стадий найденной ребенком деятельности, выступающей основой новообразований следующего стабильного периода? При изучении этих вопросов может быть установлено, что новообразованием того или иного переломного периода будет *потребность* в ведущей деятельности стабильного периода. Это соображение соответствует мысли Л.С. Выготского о том, что сущность переломных периодов состоит в изменении потребностей и побуждений ребенка, а также гипотезе Л.И. Божович, согласно которой эти периоды являются результатом депривации (неудовлетворенности) потребностей ребенка¹.

Выше мы приводили слова Л.С. Выготского о своеобразии новообразований, возникающих в переходные периоды (они не сохраняются как таковые в стабильных периодах, а приобретают в них латентный вид, оказывая "подземное" влияние на психическое развитие, и т.п.). На наш взгляд, именно таким своеобразием развития обладают процессы становления потребности и соответствующей ей деятельности. Уже сформировавшаяся потребность конкретизируется и как бы "снимается" в многообразии мотивов и опосредствуемых ими действий ребенка, которые начинают выступать перед наблюдателем на психологической "поверхности". Однако потребность продолжает латентно, "подземно" определять ведущую деятельность и формирование ее психических новообразований.

3. Происхождение и развитие личности в детском возрасте

Развитие личности человека включено, на наш взгляд, в его общее психическое развитие. Многие факты, которые некоторые психологи связывают с развитием личности, вполне соотносимы с данными, касающимися общего психического

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 385; Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 47, 49.

развития, а в ряде случаев по своему описанию они почти совпадают (это относится, например, к трех-, семи- и шестнадцатилетнему возрасту).

Так, Л.И. Божович, специально изучавшая процесс формирования личности в детском возрасте, в своих последних работах сформулировала ряд положений, относящихся к тем центральным психологическим образованиям, которые, с ее точки зрения, характеризуют личность ребенка от 1 года до 17 лет. Личностным новообразованием первого года жизни ребенка являются "мотивирующие представления", которые освобождают его от "диктата" внешних воздействий и превращают его в субъекта деятельности. Центральное новообразование у ребенка 3 лет — "система Я" и рождаемая ею потребность действовать самому (требование ребенка "Я сам"). У ребенка 7 лет личностным образованием служит сложившаяся у него внутренняя позиция, когда ребенок начинает переживать себя в качестве социального индивида. В подростковом возрасте таким образованием выступает способность ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня, а в юношеском (15–17 лет) — осознание своего места в будущем, своей "жизненной перспективы"¹.

Говоря о наличии у старших дошкольников стремления к новой общественно значимой деятельности (т.е. к учению), Л.И. Божович писала: "Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным осознание себя не только как субъекта действия (что было характерным для предшествующего этапа развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений... Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его "внутренней позиции"².

Иными словами, Л.И. Божович называла "личностными новообразованиями" то, что сама же обозначала как субъект действий и отношений, его осознание себя социальным индивидом, его самосознание, выраженное во "внутренней позиции". Это реальные психологические новообразования,

¹См.: Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 30, 32, 34.

²Там же. С. 48.

связанные с формированием субъекта деятельности, сознания и самосознания индивида. "Личностным" же все это Л.И. Божович называла, на наш взгляд, по традиции, идущей, в частности, еще от Л.С. Выготского, который, пользуясь термином "личность" очень широко, писал: "То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту (подростковую.— В.Д.) пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство"¹.

Некоторые психологи считают, что становление личности осуществляется на всех этапах жизни человека². Другие подчеркивают, что нельзя говорить о личности младенца или двухлетнего ребенка, что личность — это относительно поздний продукт онтогенетического развития человеческих связей с миром³. Так, А.Н. Леонтьев, полагавший, что ядром личности является определенная иерархия соподчиненных друг другу мотивов деятельности человека, на основе ряда исследований выдвинул предположение, согласно которому эта иерархия впервые обнаруживается у ребенка в дошкольном возрасте⁴.

Согласно нашему пониманию, личность — это человек, обладающий определенным творческим потенциалом (см. раздел 3 гл. I первой части книги). В этом русле рассмотрим основные вопросы происхождения и развития личности детей.

Личность ребенка действительно возникает в дошкольном возрасте — после 3 лет, когда ребенок становится субъектом сознательной деятельности. Однако возникновение личности ребенка связано, по нашему мнению, не с формированием у него устойчивых и соподчиненных мотивов (хотя и это очень важно), а прежде всего с тем, что именно в дошкольном

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 227.

²См.: Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. С. 8.

³См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 196, 217.

⁴См.: Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Психическое развитие ребенка дошкольного возраста.— М., 1948. С. 4–15.

возрасте интенсивно развивается воображение как основа творчества, созидания нового.

Внутреннюю связь творчества с воображением выделяют и подчеркивают многие психологи. Так, Л.С. Выготский писал: "...Все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека... является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении"¹. И далее: "...В каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутинной и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека"².

На наш взгляд, основные этапы становления личности ребенка неотделимы от развития его творческих возможностей, и, следовательно, от развития его воображения. Что такое воображение? Исследованию этой проблемы посвящены многие философские, эстетические, психологические и педагогические работы. Однако до сих пор отсутствует приемлемая полидисциплинарная теория воображения, концентрирующая в себе совокупность наиболее важных материалов. Изложим наше понимание этой проблемы.

В философско-логической области наиболее интересную характеристику воображения можно найти, по нашему мнению, в трудах Э.В. Ильенкова. Согласно его работам, в истории общества воображение развивается как универсальная способность человека, позволяющая ему правильно видеть то, что действительно есть в мире, как умение видеть мир во всем многообразии предметов и их качеств. В актах познания воображение позволяет соотносить усвоенные общие знания с единичным фактом (иными словами, соотносить и связывать абстракции с чувственным материалом)³.

Воображение обеспечивает как бы замыкание абстрактного

¹Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991. С. 5.

²Там же. С. 7.

³В свое время И. Кант описывал воображение как своеобразную форму связи рассудка и чувственности. Это положение становится предметом рассмотрения в некоторых современных философских работах (см., например, Бородай Ю. М. Воображение и теория познания. — М., 1966; Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность. — М., 1989. С. 36–38).

знания на частный факт, общего на единичное, что дает решение той или иной задачи, недостижимое чисто абстрактными мыслительными средствами. В поле воображения единичный факт предстает в таком ракурсе, в котором начинает выступать его всеобщий характер. Воображение позволяет видеть индивидуальность факта в свете всеобщего и, наоборот, индивидуализировать общее знание, так сказать, "с умом", не по штампу, а творчески.

Воображение сразу схватывает факт в его всеобщем значении, в "целом", не производя еще его детального анализа. Воображение — это способность видеть целое раньше его частей¹. Творческое мышление постоянно опирается на живое целое, данное в воображении, производя его детальный анализ средствами абстракции².

К сожалению, эти принципиально важные положения не получили адекватного и развернутого раскрытия на психологическом материале. Вместе с тем в современной психологии имеется много данных, которые позволяют гипотетически описать возможный процесс функционирования воображения.

Прежде всего благодаря воображению человек создает что-то новое: новые образы и мысли, на основе которых возникают новые действия и предметы. Это создание того, что еще не существовало. Воображение противопоставляется в жизни человека процессу прямого подражания, репродуцирования, имитации. Но нечто новое всегда так или иначе связано с реально существующим (в этом смысле со "старым"), которое подвергается более или менее глубокому преобразованию.

Как возможно в процессе воображения создание нового на основе преобразования существующего? В психологии известна такая характерная черта образов представлений об окружающем, как их гибкость и динамичность, позволяющая человеку

¹См.: Ильенков Э. В. О "специфике" искусства // Вопросы эстетики. Вып. 4. — М., 1960.

²Творческое мышление, опирающееся на воображение, можно охарактеризовать следующим образом: "Новое всегда возникает как целое, которое затем формирует свои части, разворачиваясь в систему. Это выглядит как "схватывание" мышлением целого раньше его частей и составляет характерную черту содержательного творческого мышления" (Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. — М., 1967. С. 224).

расчленять разные свойства своих образов, а затем объединять их. Эта черта образов служит предпосылкой воображения. Какое-либо свойство своего образа человек может отделить от других свойств, а затем перенести его на такой образ, который сам по себе им не обладает, — тогда и возникает *новый образ*. Если, руководствуясь этим новым образом, человек сможет преобразовать какой-либо реальный предмет, то тем самым появляется и *новая вещь*¹. "Муки творчества" как раз и связаны с воплощением новых образов. Л.С. Выготский писал, что "это и есть подлинная основа и движущее начало творчества"².

Известно, что имеющаяся у человека символическая функция заключается в том, что он первоначально выделяет, а затем замещает характерные особенности одного предмета каким-либо другим предметом, который начинает выполнять в деятельности этого человека некоторые общие функции исходного предмета. Один предмет становится средством воплощения свойств другого, выступая при этом как его эталон или мера (например, шкала твердости предметов, которая выступает эталоном твердости самых разнообразных реальных вещей — или ее символом). В символах выражается всеобщность (сущность) некоторых реальных предметов.

Символы, на наш взгляд, служат основанием для создания человеком различных моделей предметов (эти модели могут иметь вещественную, графическую и словесную формы). Модели — это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения предметов выражены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего (т.е. чувственного и абстрактного), при котором на первый план выдвинуто общее, существенное.

Воображение, на наш взгляд, есть основа символического замещения: они неразрывно связаны друг с другом. Воображе-

¹Если новый образ не может быть реализован в том или ином предметном материале, то он так и остается лишь *образом воображения*. Такие неосуществленные образы — знаменитые сфинксы, кентавры, драконы, которые были созданы людьми по законам воображения (расчленение свойств реальных образов, их перенос и объединение в новом образе).

²Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С. 34.

ние позволяет человеку выделять, переносить и выполнять существенные функции одних предметов в каком-либо другом предмете или символе (предметное "тело" самого символа этих функций не имеет). Возможность человека строить символы направляет его на создание качественно новых образов и предметов, не замыкаясь в кругу мелочных и пустяковых нововведений.

Отметим, что некоторые особенности воображения и символического замещения изучены в психологии достаточно подробно. Так, в работах Е. Торренса выявлены многие черты переноса свойств и функций одних предметов на образы других¹. Характерные черты символического замещения описаны Д.Б. Элькониным². Процесс зарождения и развития символической функции был прослежен И. Ивичем³, а также Н. Элиасом⁴. Однако до сих пор в психологии экспериментально почти не изучается такая основная особенность воображения, как "схватывание" целого раньше его частей. Более того, гибкость и динамика репродуктивных представлений порой отождествляются с самим воображением (в этой динамике не фиксируется процесс *переноса* определенных свойств с одного образа на другой).

Одно из возможных истолкований смысла только что указанной основной особенности воображения может быть, на наш взгляд, следующим. Перенос свойств одного образа на другой делает последний разнородным — возникает задача превращения такой разнородности в новую однородность. Для этого перенесенное свойство в качестве некоторой главенствующей целостности должно переформировывать другие свойства (части) существующего образа и тем самым создать свои собственные части. Иными словами, переносимое свойство в качестве еще неразвернутой целостности используется как средство создания своих частей. "Схватывание" и "удерживание" целого раньше его частей являются существенной особенностью воображения.

¹См.: Торренс Е. Discontinuities in Creative Development // Issues and Advances in Educational Psychology. 1969; Торренс Е. Can We Teach Children to Think Creatively? // Journal of Creative Behaviour. 1972. № 6.

²См.: Эльконин Д. Б. Психология игры.

³См.: Ivic I. Covek kao animal symbolicum. Beograd, 1987.

⁴См.: Elias N. The Symbol Theory. London, 1991.

Создание новых образов и вещей всегда считалось творческим актом человека, который реализуется такими взаимосвязанными способностями человека, как воображение, символическое замещение и мышление. В своей координации они направлены прежде всего на обеспечение творческих возможностей человека. Опишем один случай из истории техники, который иллюстрирует взаимосвязь перечисленных способностей¹.

Русский ученый П.Н. Яблочков, занимаясь в прошлом веке усовершенствованием электрической дуговой лампы, решал одну техническую задачу, связанную со следующим обстоятельством. В лампах, применявшихся до П.Н. Яблочкова, их угли располагались на одной линии горящими концами друг к другу. Постепенно угли сгорали, расстояние между ними увеличивалось, и лампа гасла. Существовало несколько регуляторов сближения углей по мере их сгорания, но все они были ненадежны.

П.Н. Яблочкову довольно долго не удавалось придумать ничего нового, чтобы сохранить постоянным расстояние между углями. Но вот однажды, как рассказывает его биограф, изобретатель сидел за столом в ожидании обеда и рассеянно играл карандашом. Случайно он положил его параллельно другому карандашу, лежавшему на бумагах, — и вдруг рассеянность как ветром сдуло. А что, если расположить угли точно так, как эти карандаши, — параллельно и создать электродугу между ними? Тогда сближения не потребуются и длина дуги будет постоянной. П.Н. Яблочков проверил это предположение и после преодоления некоторых технических трудностей убедился в его правильности. Задача была решена.

Как видим, ученый при решении мыслительной задачи опирался на воображение и сделал изобретение, т.е. совершил творческий акт. Содержание этого акта состояло в том, что от карандашей, лежавших на столе, была отвлечена их "параллельность", которая перенесена в ситуацию расположения углей — тем самым возник образ-замысел лампы нового типа.

Отметим, что воображение наиболее интенсивно развивается в недрах художественного сознания людей, которое находит

¹См.: Заборинский П. Яблочков. — М., 1938.

свое выражение в разных видах искусства. Искусство развивает воображение людей как "всеобщую универсальную человеческую способность, то есть способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания — и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде"¹.

Так, ученому важно обладать развитым эстетическим чувством красоты, возникающим благодаря воображению, чтобы "верно схватывать образ "целого", до того как будут "проверены алгеброй" все частности и детали этого "целого", до того как это конкретное целое будет воспроизведено в мышлении в форме строго логически развитой системы абстракций"².

Таким образом, творческое мышление опирается на силу воображения, которая сама развивается в сфере художественного сознания, в сфере искусства. Художественное и научное сознание людей тесно между собой связаны, а художественное и умственное их воспитание неотрывны друг от друга. Связь этих форм сознания и соответствующих видов воспитания определяется существенной ролью в них воображения.

Изложение материалов о развитии детского воображения целесообразно провести с учетом одного положения Э.В. Ильенкова, затрагивающего проблему генетической связи воображения со специфически человеческим восприятием предметов. "Уметь видеть предмет по-человечески, — писал Э.В. Ильенков, — значит уметь видеть его "глазами другого человека", глазами всех других людей, значит в самом акте непосредственного созерцания выступать в качестве полномочного представителя "человеческого рода"... Это своеобразное умение как раз и вызывает к жизни ту самую способность, которая называется "воображением", "фантазией", — ту самую способность, которая позднее в искусстве достигает профессиональных высот своего развития, своей культуры"³.

¹Ильенков Э. В. О "специфике" искусства // Вопросы эстетики. — М., 1960. Вып. 4. С. 33.

²Там же. С. 40.

³Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. — М., 1964. Вып. 6. С. 60—61.

Такая важная особенность воображения, как "схватывание" целого раньше частей, позволяет индивиду "сразу", *интегрально* видеть предметы глазами "всех других людей" (в том числе и людей угасших поколений). "Он не вынужден для этого воображать себя на месте каждого из этих людей"¹. Этим образ воображения существенно отличается от образов памяти и воспоминаний.

Видение предмета "глазами другого человека" является вместе с тем исходным моментом человеческого сознания², — поэтому генезис и развитие предметного восприятия, воображения и сознания тесно связаны друг с другом. Сознание невозможно без воображения, а само воображение "организует" восприятие (т.е. чувственность). Все они вместе служат основой творческой деятельности человека, порождающей его личность. Иными словами, с одной стороны, трудно что-либо сказать о личности человека, не раскрыв творческого потенциала его деятельности, с другой — один из существенных источников этого потенциала следует искать в едином развитии восприятия, воображения и сознания человека.

Как показано в работах Д.Б. Эльконина, развитие сенсорики в первые месяцы жизни ребенка включено в его *взаимодействие* с ухаживающими за ним взрослыми (взрослые, наклоняясь над ребенком, приближают и отдаляют свое лицо, фиксируя взгляд младенца на ярко окрашенной игрушке, и т.п.). В отличие от первого периода жизни, например, детеныша шимпанзе, у человеческого младенца развитие сенсорики с самого начала происходит в процессе становления коммуникативных функций (в конце 2-го — начале 3-го месяца жизни у ребенка появляется своеобразный "комплекс оживления" при виде взрослого, ничего подобного нет у детеныша шимпанзе). Уже первое хватание предметов (т.е. возникновение сенсомоторики) происходит в *совместных* действиях ребенка со взрослым, последний, отдаляя предмет от ребенка, вызывает сосредоточение его взгляда на предмете, вынуждает ребенка подтягиваться к нему.

На основе актов хватания у ребенка начинает формироваться манипулирование предметами, внутри этого процесса бурно развивается восприятие. Но это манипулирование

¹Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии. С. 61.

²См. раздел 2 гл. I первой части книги.

опосредствуется взрослым, который незримо руководит предметными действиями ребенка. Так, предлагая ему вполне конкретные игрушки, взрослый уже "программирует" те сенсорно-двигательные операции, которые необходимы ребенку для обращения с ними. Движения ребенка (а восприятие неотделимо от них) подчиняются заданным свойствам предмета; правда, не чисто физическим, а свойствам, тесно связанным с общественно выработанным способом его употребления.

Путем совместных действий взрослый передает ребенку *образец* этого способа, организует его действие, осуществляя *поощрение и контроль* за ходом их формирования. Овладение предметным действием тесно связано с построением самим ребенком его образа, адекватно образцу, заданному взрослым¹.

Д.Б. Эльконин описал также процесс формирования у ребенка образа действия и его самостоятельного выполнения. Взрослый вместе с ребенком начинает действие, а ребенок его заканчивает — появляется возможность его показа, когда ребенок *проследживает* действие взрослого, *опробывает* его, усваивает цель и смысл, просит помощи, поощрения и оценки при попытках правильного и самостоятельного его выполнения². Особое значение *содействия* взрослого при формировании у ребенка предметного действия отметил Б.Г. Ананьев. Это содействие выполняет функции коммуникации, руководства и оценки³.

Итак, самостоятельное предметное действие и соответствующее восприятие складываются у ребенка на основе его совместного действия со взрослым при таком их общении, когда взрослый задает образец этого действия, контролирует и оценивает процесс его выполнения (ребенок в результате осуществляет его, опираясь на *собственный образ*). Это является психологической расшифровкой того выражения, которое мы привели раньше: ребенок "видит" предмет и "глазами других людей" (образ действия складывается у него при ориентации на общественно выработанный способ употребления предмета). Следовательно, воображение возникает и начинает выполнять свои функции уже на первых

¹См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 123—138.

²См. там же. С. 49—50, 135—140.

³См.: Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды. Т. II. С. 110.

этапах формирования предметного действия и восприятия — оно позволяет ребенку уловить *общий смысл* действия, руководствоваться требованиями контроля за его выполнением, принимать оценку результата со стороны других людей. "Свертывание" всего этого в самостоятельном действии также происходит благодаря воображению, которое позволяет индивидуальному восприятию и действию иметь **общественный** и тем самым **сознательный** характер.

К сожалению, закономерности генезиса воображения и сознания изучены пока мало, хотя в области формирования предметного действия и восприятия ребенка накоплен большой фактический материал, которому необходимо придать соответствующую теоретическую форму (учитывая при этом и роль возникшей у ребенка речи). Имеются интересные данные, свидетельствующие о проявлениях воображения еще в доречевой период жизни ребенка¹.

Таким образом, возникновение воображения и сознания приходится на младенческий и ранний возраст, для которого как раз характерна в качестве ведущей предметно-манипулятивная деятельность ребенка. Здесь, на наш взгляд, рождаются **предпосылки** его личности (но именно предпосылки в виде ранних форм воображения и сознания). Благодаря им уже с 3 лет у ребенка начинает складываться собственно личностное или творческое содержание его деятельности. Первоначально это происходит внутри игры.

О связи развития воображения с игрой написано немало работ. Этот факт отмечается многими учеными и имеет принципиальное научное и практическое значение. Так, Л.С. Выготский писал следующее: "Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Так же точно стремление ребенка к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как и игра"².

¹См.: Палагина Н. Н. Доречевые формы воображения в действиях с предметами детей второго года жизни // Ребенок в раннем и дошкольном детстве. — Фрунзе, 1982.

²Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С. 7.

Игра детей-дошкольников, особенно если она происходит при умелом руководстве педагогов-воспитателей, способствует развитию у них прежде всего воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать замыслы коллективных и индивидуальных игровых действий¹. С нашей точки зрения, как раз в "замысле" ребенка обнаруживается одна из важных особенностей воображения — умение "видеть" целое раньше его частей (см. выше). "Замысел" — это некоторая общая целостность, которую нужно раскрыть через многие части. Такое раскрытие осуществляется в процессе реализации и воплощения "замысла".

Это понимание "замысла" подтверждается результатами исследования О.М. Дьяченко. Ею было установлено, что воображение имеет два компонента: порождение общей идеи решения задачи и составление плана реализации этой идеи ("общая идея" — это то, что мы назвали замыслом, требующим реализации). При создании общей идеи дети от 3 до 5 лет используют в основном элементы реальности в качестве центральной части нового образа. У детей 6–7 лет эти элементы занимают второстепенное место — новый образ строится ими в процессе **свободного оперирования** представлениями. При воплощении нового образа дошкольники могут использовать наглядную модель, фиксирующую последовательность получения продукта. В работе О.М. Дьяченко показано, что в дошкольном возрасте вполне возможно целенаправленное воздействие на развитие воображения ребенка с помощью специальных заданий (разработана соответствующая программа для детей 3–7 лет)².

Существенно следующее обстоятельство: в дошкольном возрасте наряду с игрой большую роль в развитии воображения имеют художественная деятельность, конструирование, элементы труда и учения, которые реализуются средствами художественного, умственного и нравственного *воспитания* детей. Правда, эти средства первоначально имеют игровую форму, но вместе с тем они обладают своими особыми

¹См.: Новоселова С. Л., Зворыгина Е. В. Игра и всестороннее воспитание детей // Дошкольное воспитание. 1983. № 10; Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. — М., 1987.

²См.: Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 1.

целями. Они взаимосвязаны и направлены на выполнение детьми различных действий, которые принято называть *творческими* (лепка, танцы, конструирование)¹.

С 3 лет ребенок начинает выполнять свои действия относительно самостоятельно, может "идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли"². Взаимодействие и общение ребенка со взрослыми, конечно, сохраняются, но они приобретают качественно иную форму, чем это было раньше. К концу раннего детства происходит распад непосредственно совместной деятельности ребенка со взрослыми — ребенок начинает отделять свои действия и самого себя от взрослого, у него появляются собственные желания и тенденции к самостоятельным действиям. Теперь возникло опосредствованное присутствие взрослого в этих действиях (например, через игровую роль, которую берет на себя ребенок)³.

Большое значение в развитии воображения у ребенка дошкольника имеют художественное и умственное воспитание. Особенности художественного творчества дошкольников изложены во многих публикациях. При этом, в частности, показано, как в игровой форме у детей зарождаются элементы художественного творчества, когда они импровизируют попевки, танцы, воплощают свои замыслы в рисунках, лепке. "...У детей с обычным уровнем развития способностей, — пишет Н.А. Ветлугина, — обнаруживается очень раннее стремление к творчеству. Они испытывают радость от сочинения даже самых простейших прибауток, стихов, песен, рисунков, танцев"⁴.

Проблема умственного воспитания как средства развития творческого воображения дошкольников освещена меньше. Остановимся на ней поподробнее. Умственное воспитание направлено на формирование у дошкольников определенного уровня знаний, элементарных познавательных умений (например, умения сравнивать и обобщать) и познавательных

¹См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 150.

²Там же.

³См. там же. С. 153–154.

⁴Ветлугина Н. А. Основные проблемы художественного творчества детей // Художественное творчество и ребенок. — М., 1972. С. 16.

мотивов (любопытности)¹. Оно призвано формировать у ребенка способность осуществлять различные виды предметного и умственного экспериментирования². Такая общая направленность умственного воспитания тесно связана с развитием воображения детей. Так, экспериментирование ребенка, с одной стороны, опирается на воображение, с другой — в процессе своего развернутого осуществления развивает его.

Умственное воспитание реализуется средствами игры, конструирования, труда и обучения. Влияние этого воспитания на развитие воображения описано в ряде работ³. В конце 1980-х гг. эта проблема специально разрабатывалась в нашей лаборатории Института дошкольного воспитания АПН СССР. Были получены новые данные. Кратко изложим некоторые из них.

Е.Е. Кравцова в своей работе выявила две основные особенности воображения, отмеченные нами выше. Было установлено, что умение "схватывать" целое раньше его частей формируется у ребенка при выполнении так называемой режиссерской игры, когда он одновременно занимает позиции разработчика сюжетов, постановщика и исполнителя ролей (в этой игре ребенок может видеть свои поступки со стороны). В одном эксперименте, где дети должны были самостоятельно размещать картинки, часть испытуемых стремилась делать это, исходя из собственного целостного замысла⁴.

В другой работе был найден интересный путь целенаправленного формирования у детей элементов конструкторского творчества, предполагающий самостоятельное конструирование ими по собственному замыслу на основе экспериментирования с различным материалом. Это приводило к значительному повышению уровня конструирования, что выражалось в

¹См.: Дошкольная педагогика. — М., 1983. С. 141–153.

²См.: Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. — М., 1985. С. 20–22.

³См.: Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. — М., 1976; Парамонова Л. А. Конструирование из строительного материала // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. — М., 1984.

⁴См.: Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991. С. 119–141.

новизне замыслов, в оригинальности способов их реализации, в переходе детей от одиночных поделок к сюжетному конструированию¹.

При обучении дошкольников умению предвидеть изменения в растущем цветке было обнаружено, что важным способом усвоения детьми этого умения служит построение ими (в словах и в рисунках) конкретного образа **нового** состояния растения. Это способствует развитию их воображения, образы которого помогают детям **наблюдать** за реальными изменениями объекта². В одной из работ исследовалась роль экспериментирования над объектами неживой природы в процессе решения старшими дошкольниками нескольких мыслительных задач; многие дети при этом **самостоятельно открывали** и формулировали простые регулярные изменения в природе³.

Результаты этих и некоторых других исследований подвели нас к выводу о том, что дети дошкольного возраста способны к элементарным формам *познавательного творчества* наряду с художественным (по всей вероятности, они способны и к *нравственному творчеству*). Иными словами, взаимосвязанные виды воспитания дошкольников могут приводить в результате к развитию соответствующих форм детского творчества. Это означает, что именно в дошкольном возрасте у ребенка формируется каркас личностного уровня деятельности. К концу этого возраста дети могут стать субъектами, обладающими *личностью*.

Мы проследили генезис и становление **исходных форм личности**. Изложим наше понимание ее дальнейшего развития в школьном возрасте (в этой области накоплен определенный материал, обрабатываемый с разных теоретических позиций — некоторые из них мы рассмотрели в предыдущих главах)⁴.

¹См.: Урадовских Г. В. Оптимизация процесса формирования творчества у дошкольников в конструкторской деятельности // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. — М., 1987.

²См.: Христовская Т. В. Формирование у дошкольников динамических представлений о росте и развитии растений. // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

³См.: Колечко Т. В. Как и почему? Ознакомление старших дошкольников с явлениями неживой природы // Дошкольное воспитание. 1988. № 10—11.

⁴См.: Психология развивающейся личности. — М., 1987.

Между дошкольным и школьным периодами есть весьма существенные различия в общих условиях современной социально-педагогической организации жизнедеятельности детей. Деятельность дошкольников протекает в условиях, при которых дети еще не включены в жесткую систему занятий, — взрослые больше стремятся их воспитывать, чем обучать, а ребенок может выступать как субъект, которому нравится и приятно действовать именно так, а не иначе (например, дошкольники играют только по собственному желанию — "заставить" их играть невозможно). Все это способствует проявлению и развитию их творческих возможностей, т.е. их личности¹.

С первых дней пребывания в школе дети попадают (во всяком случае в нашей стране) в жесткую систему образования, в которой доминирует **обучение**, направленное по преимуществу на передачу школьникам "знаний" и на одностороннее культивирование у них репродуктивного мышления. Художественное, нравственное и физическое воспитание ущемлены и находятся на втором плане по сравнению с преподаванием "научных дисциплин". Школьников нередко "заставляют" учиться без их собственного желания: они большей частью лишь объекты учебно-дисциплинарных воздействий системы образования. Эта система не создает тех условий, которые необходимы для развития творчества школьников, их личности.

Обновление нашего школьного образования должно быть нацелено прежде всего на **приоритет** в нем всех форм **воспитания личности** учащихся, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности².

Применительно к особенностям личности младшего школьника надо сказать следующее: в этом возрасте при

¹Речь идет здесь лишь об общих социально-педагогических тенденциях, имеющихся в дошкольном детстве, которые вместе с тем в реальной практике не всегда находят свое полное выражение. Современная система нашего дошкольного воспитания (как семейного, так и общественного) нуждается в значительном улучшении (см.: Бодрова Е. В., Давыдов В. В., Петровский В. А., Стеркина Р. Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. 1989. № 3).

²См.: Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. — М., 1989.

создании необходимых условий для развертывания полноценной учебной деятельности дети могут овладеть основами разумно-теоретического, рефлексивного сознания и мышления и общей ориентацией в "высоком" искусстве. Это очень значимо для раскрытия творческих возможностей и развития личности младшего школьника. Обновленное начальное образование может быть периодом формирования личности рефлексивного субъекта.

В подростковом возрасте, соответствующем ступени неполного среднего образования, при благоприятных социально-педагогических условиях ведущим может стать тот тип деятельности, который формирует у подростков способность к гибкому общению в различных коллективах, основы практического сознания, ориентацию в сфере нравственности. Все это, а также выполнение художественной деятельности способствует развитию творческого потенциала подростков.

Л.С. Выготский, рассматривая своеобразные черты литературного творчества школьников, отмечал, что до него дети должны "дорости", накопить необходимый внутренний опыт. Поэтому лишь у подростков наблюдаются серьезные проявления литературного творчества (интересно его суждение о том большом значении, которое оно имеет для развития воображения подростков и их эмоциональной сферы). Соглашаясь с Л.С. Выготским в том, что включение в литературное творчество требует важных психологических предпосылок, следует подчеркнуть, что, согласно новым исследовательским материалам, значительная часть этих предпосылок может возникнуть у детей еще в младшем школьном возрасте, а не в подростковом, правда, при использовании особых средств введения этих детей в область литературы¹.

Большой интерес представляют высказывания Л.С. Выготского о целесообразности правильной педагогической поддержки театрального творчества школьников, о внутренней его связи с актами двигательной драматизации, с предметным воплощением образов воображения. Анализируя вопрос "о затухании" изобразительного творчества в подростковом возрасте, Л.С. Выготский правомерно связывал возможности его сохранения у подростков с овладением ими культурой

¹См.: Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. — М., 1990.

живописного изображения. Оригинальны его соображения о необходимости решительной поддержки в школе всего того, что способствует становлению технического творчества детей, вносящего серьезный вклад в развитие их воображения¹.

Наличие у подростков способности к общению, элементов практического сознания, общей ориентации в сфере нравственности и тяги к художественному творчеству служит хорошим основанием для осуществления ими таких сознательных действий, за которые подростки уже начинают нести моральную и дисциплинарную ответственность. Этот возраст — период формирования личности сознательного и ответственного за свои действия субъекта.

Полному среднему образованию соответствует возраст раннего юношества, для которого характерна учебно-профессиональная деятельность. Посредством этой деятельности многие юноши и девушки осваивают ориентацию в своем ближайшем будущем и умение планировать его, приобретают способность к избирательному общению, рефлексию на свои моральные действия, критическое отношение к общественной жизни, стремление к художественному творчеству. К концу этого возраста молодые люди готовы сознательно совершать общественно значимые и общественно оцениваемые действия; пока только готовы, но уже и это может служить показателем высокого уровня развития личности. Такая готовность становится реальностью в позднем юношестве, когда молодые люди после окончания учебных заведений выходят в практическую жизнь со всеми ее сложными и часто непредсказуемыми требованиями, которые нельзя "обойти", оставив в плане представлений. Именно здесь они сталкиваются с неожиданными ситуациями, в которых нужно искать и реализовать правильный выход, концентрируя возможности мышления, воображения, воли, нравственной стойкости. Данная сфера требует нравственных и гражданских поступков, именно в них выражается подлинный творческий потенциал молодого человека. Этот потенциал является показателем зрелости его личности.

Остановимся еще на некоторых других вопросах, касающихся развития личности. Приведенные фактические материа-

¹См.: Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С. 77–78.

лы свидетельствуют о том, что этот процесс неотделим от общего психического развития детей и его периодизации. Личность развивается на основе своеобразного синтеза разных видов деятельности и разных психологических образований (прежде всего воображения и сознания), которые имеют неодинаковый удельный вес в тот или иной возрастной период, определяя конкретный творческий потенциал ребенка. Становление этого потенциала изучено пока мало; поэтому дальнейшее исследование развития личности предполагает разработку особой целостной программы и средств ее реализации.

Нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего образования как раз и состоит в том, чтобы углубить его и расширить.

Проведенное рассмотрение проблемы развития личности как бы "привязано" к сфере образования. При этом почти не затрагивался широкий спектр всех условий жизни детей. В этом, конечно, присутствует определенная односторонность анализа данной проблемы. Но в жизни многих современных молодых людей решающее значение имеет, на наш взгляд, именно система образования. Она как раз и создана в истории для целенаправленного формирования личности (об этом свидетельствует история культуры и образования). Если эта система не достигает соответствующих социально-педагогических целей, то это говорит о ее неполноценности. Внеобразовательные сферы жизни ребенка, конечно, оказывают большое влияние на развитие его личности. Однако это влияние в значительной степени зависит от уровня и качества образования. К тому же взаимосвязь этих сфер изучена, к сожалению, мало.

В нашем анализе можно заметить еще некоторую односторонность, связанную с тем, что мы при построении теории развития личности не учитывали индивидуальных его вариантов. В реальном процессе таких вариантов много (каждый человек обязательно в чем-то важном отличается от другого). Выскажем два соображения. Во-первых, для подбора вариантов и их классификации уже необходимо иметь

некоторый "проект" теории, во-вторых, этот "проект" как раз и позволяет целенаправленно рассмотреть индивидуальные варианты, чтобы с их помощью в дальнейшем создавать развернутую теорию, опирающуюся на фактический материал. В нашей книге мы как раз и сделали некоторый набросок "проекта" такой теории, для конкретизации которой нужно изучать относящиеся к ней индивидуальные варианты развития личности детей.

В связи с вопросом об "индивидуальных вариантах" следует привести высказывания Л.С. Выготского, в которых он решительно возражал против того, что творчество — это удел избранных детей (некоторых особых ярких их "вариантов"). "Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, — писал он, — легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития"¹. Из этого вывода проистекает оптимистическая педагогическая идея, связанная с воспитанием творческих способностей детей. И очень характерна следующая мысль Л.С. Выготского: "Типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях"². Следовательно, уже при изучении обычных нормальных детей вполне возможно выяснить типичные (т.е. общие) особенности детского творчества, а затем на этой основе понять и особенности развития вундеркиндов.

И, наконец, еще один вопрос, касающийся социально-психологической природы детского творчества. Раскрывая свое общее понимание личности, мы выше специально выделяли такую существенную ее черту, как создание чего-то "нового" в общественной жизни. В отношении к взрослому человеку это допустимо, но, естественно, к детям эта мерка не подходит. Как же здесь поступить? Предварительный ответ может быть следующим.

Некоторые специалисты применительно к аналогичному вопросу указывали на необходимость расчленения в творче-

¹Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С. 32.

²Т а м ж е.

стве "общественно-объективного нового" и "индивидуально-субъективного нового" (основания для такого расчленения имеются). Конечно, для детей характерно "новое" второго вида, но вместе с тем оно имеет прямое отношение к личности. Прежде всего в детском возрасте личность еще только *формируется*; в более или менее зрелой форме у ребенка она отсутствует (эту форму можно наблюдать лишь в позднем юношестве, и то далеко не у всех молодых людей). Но формируется и развивается именно "личность" человека посредством тех процессов, которые так или иначе связаны с творчеством, когда дети уже умеют находить нестандартные и оригинальные решения задач в художественной, познавательной и нравственной сферах.

Важно обратить внимание на особенности развития некоторых вундеркиндов, которые раньше, чем "обычные" дети, создают "общественно-объективное новое". К таким детям можно отнести, например, маленького Моцарта как музыканта-исполнителя и рано скончавшуюся русскую девочку Надю Рушеву, выставка рисунков которой, прошедшая после ее смерти, поразила не только широкую публику, но и профессиональных художников. Индивидуальное развитие этих своеобразных детей может во многом дополнить развитие личности у обычных детей, — и то и другое необходимо для построения соответствующей теории.

Наше понимание развития личности детей, увязывающее его с развитием воображения, можно подкрепить следующим положением Л.С. Выготского: "Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем"¹. С этими словами нельзя не согласиться.

¹Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. С. 78.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ГЛАВА I ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Содержание и строение учебной деятельности

Человек усваивает знания и умения (т.е. учится) в процессе различных видов деятельности и форм общения с другими людьми. Усвоение (учение) тесно связано со своеобразием всех этих процессов, которые с возрастом человека значительно меняются. Сказанное означает, что усвоение имеет множество характеристик и свойств, исследовать которые можно только в контексте исторического и онтогенетического развития деятельности и общения человека. Именно в их развитии происходят становление усвоения (учения), приобретение самых разных способов его осуществления¹.

Так, в дошкольном возрасте, для которого ведущей является игровая деятельность, осуществляемая вместе с другими ее видами (художественной, конструктивной и т.п.), в процессах их формирования и выполнения дети усваивают вполне определенные знания и умения. Поскольку в дошкольном возрасте целенаправленному и прямому обучению детей отводится сравнительно мало времени, то дети усваивают знания и умения чаще всего непреднамеренно, произвольно. Эти знания и умения, имеющие утилитарно-эмпирический характер, позволяют детям ориентироваться и действовать в повседневной жизни, в простых формах искусства, в различных практических ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. Вместе с тем эти знания и умения — важные составляющие многих способностей ребенка-дошкольника, в частности, его воображения и образного мышления. Благодаря таким способностям дошкольники, используя соответствующие

¹В некоторых работах по философии усвоение истолковывается как *присвоение* человеком исторических достижений материальной и духовной культуры, — оно выступает источником его психического развития (см. гл. III первой части книги).

знания и умения, могут в доступной форме осуществлять познавательное, художественное и нравственное творчество.

В школьном возрасте у детей и подростков формируются и развиваются новые виды деятельности и связанные с ними способности. Важную роль в школе начинает играть учебная деятельность. В процессе ее формирования школьники усваивают знания и умения иного рода и иными способами, чем дошкольники, — при этом усваивают их по преимуществу в форме *целенаправленного обучения*, специально организуемого учителями. Чтобы определить содержание учебной деятельности, необходимо прежде всего проследить ее социально-исторический генезис, тесно связанный с возникновением образования.

Этот вопрос мы уже обсуждали в некоторых предыдущих своих публикациях¹, здесь же кратко изложим его суть. Образование в истории возникает тогда, когда определенная часть накопившегося общественного опыта уже не может быть передана подрастающим поколениям в процессе повседневной жизни и непосредственного труда. Эта часть опыта связана с достаточно высоким уровнем развития всех форм общественного сознания, находящим свое выражение в осмысленных и отрешенных общенаучных сведениях, сведениях об искусстве, морали, праве и религии, которые фиксируются чаще всего в такой духовной продукции, как книги (в "книжной мудрости"). Но такие сведения относятся уже к уровню теоретических знаний, тесно переплетающихся с теоретическим сознанием и мышлением (их характеристика дана в гл. II первой части книги). Знания этого типа подрастающие поколения могут усвоить только в специальных образовательных (школьных) учреждениях, выполняя в них специфическую учебную деятельность².

Иными словами, содержанием учебной деятельности выступают *теоретические знания*, овладение которыми посредством этой деятельности развивает у учащихся основы

¹См.: Д а в ы д о в В. В. Исторические предпосылки учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. — М., 1983; Д а в ы д о в В. В. Проблемы развивающего обучения. Гл. V, § 1.

²См.: Р е п к и н В. В. О понятии учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. Психология. 1976. Вып. 9. № 132.

теоретического сознания и мышления, а также творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности. Однако необходимо учитывать историческую изменчивость содержания и форм теоретических знаний, теоретического сознания и мышления. Ф. Энгельс писал: "Теоретическое мышление каждой эпохи... это — исторический продукт, принимающий в различные времена очень различные формы и вместе с тем очень различное содержание"¹.

Исторически школьные учреждения стали создаваться, когда возникла потребность в подготовке молодых людей, которые могли бы плодотворно действовать в сфере социального и производственного управления, в сфере организации и развития различных форм общественной практики и общественного сознания (например, в специальной подготовке инженеров и руководителей производства, юристов и священников, ученых и художников). Эти молодые люди нуждались в образовании, позволяющем им получить теоретические знания и тем самым освоить соответствующий уровень сознания и мышления как основу творческого решения различных сложных практических задач. Конечно, образование первоначально было доступно по преимуществу детям привилегированных сословий и готовило их к определенному социальному положению.

Это подтверждается следующим высказыванием американского специалиста: "В США до начала XIX века... большинство населения составляли фермеры, и молодежь проходила обучение, наблюдая окружающее. Сразу же по выходе из детства подростки включались в трудовую жизнь, и образование как таковое оставалось привилегией элиты.

Идея всеобщего образования родилась вместе с индустриализацией... Специальные умения, необходимые для успеха в новой системе, могли быть получены только в школе... Цель образования — помочь каждому стать умелым независимым исследователем, способным к обучению на протяжении всей жизни"².

¹М а р к с К., Э н г е л ь с Ф. Собр. соч. Т. 20. С. 366.

²С и с к Д. А. Изучение будущего (концепция образовательного курса) // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 7–8.

Интересные положения, касающиеся особой роли школьного образования в жизни детей, сформулированы Гегелем¹. Эта роль связана, во-первых, с переходом ребенка от "чувственно воспринимаемого" к "сверхчувствительному" (т.е. к абстрактно-теоретическому), во-вторых, с подчинением ребенка "общим установлениям", преодолевающим в нем непосредственность поведения. "...В школе, — отмечал Гегель, — непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно общим правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволить, чтобы это делали все. Так школа образует собой переход из семьи в гражданское общество"².

Иными словами, в школе дети осуществляют *общественную* по своему содержанию и по своей функции деятельность — *учебную*. Это коренным образом меняет их положение в обществе — в учебной деятельности дети выполняют общественно значимые обязанности³, усваивают важные социальные и моральные ценности (например, детей специально выделяют и оценивают по их успехам)⁴. Благодаря этому учебная деятельность имеет огромные воспитательные функции.

В процессе усвоения детьми "школьного" материала у них формируются важные операции теоретического мышления (например, рефлексия и анализ). Гегель выделил такие операции при обучении детей буквенному письму. Он отметил, что слово становится "предметом рефлексии", "подвергается анализу". Это позволяет приводить чувственную

¹В трудах Гегеля содержится глубокий анализ многих общих проблем образования. Итоги этого анализа целесообразно учитывать при рассмотрении современного образования (следует помнить, что Гегель достаточно долго был директором гимназии в Нюрнберге).

²Гегель Соч. — М., 1956. Т. III. С. 93.

³См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 225.

⁴См.: Репкин В. В. О понятии учебной деятельности. С. 7.

сторону речи "к форме всеобщности"¹. С этим связана та высокая оценка, которую Гегель давал обучению чтению и письму в развитии сознания: "...Самый способ, каким мы научаемся читать и писать по буквенному письму, следует рассматривать как еще недостаточно оцененное, бесконечное образовательное средство, поскольку оно переводит дух от чувственно конкретного к обращению внимания на нечто более формальное — на звучащее слово и на его абстрактные элементы, и тем делает нечто весьма существенное для обоснования и расчищения почвы внутреннего сознания в субъекте"².

Таким образом, получая образование, человек осуществляет специфическую учебную деятельность по овладению знаниями и умениями, которые так или иначе связаны с теоретическим сознанием и мышлением. При этом у него складывается теоретическое отношение к действительности, позволяющее выйти за пределы повседневного быта и занять место в широком круге событий, происходящих в большом мире.

Будучи неразрывно связанным с учебной деятельностью, образование вместе с тем требует от человека выполнения ряда других видов деятельности, например, художественной, общественно организационной и др. Однако в школе их выполнение во многом зависит от содержания и строения учебной деятельности, от уровня ее сформированности (хотя на некоторых ступенях образования она не играет главенствующей или ведущей роли).

Еще раз отметим, что не всякий процесс усвоения (учения) можно отнести к учебной деятельности, к получению "образования", — образование, реализуемое через учебную деятельность, изначально связано с усвоением теоретических знаний, имеющихся в науке, искусстве, морали, праве, религии. Образование, вводя учащихся во все перечисленные сферы, вместе с тем осуществляет их умственное, художественное, нравственное, правовое *воспитание*, развивая надлежащие способности (говоря о наличии в учебной деятельности аспектов воспитания, мы не касаемся здесь сложных вопросов

¹Гегель Соч. Т. III. С. 269.

²Там же. С. 270.

связи и различий этих понятий, их соотношения с понятием образования).

По нашему мнению, подлинное образование включает введение учащихся в сферу богословских знаний, чтобы они понимали своеобразие задач, решаемых людьми средствами религии, сознательно определяли свое отношение к ней, уважительно относились к различным вероисповеданиям и к верующим людям. В определенном смысле это можно назвать элементами религиозного воспитания: правда, данный термин обычно означает воспитание в духе религии, но у него должно быть и другое значение, связанное с ориентацией человека в сфере религиозных представлений. Такая ориентация призвана исходить из специфики этой сферы, а не сводиться в плоскость "научного" ее объяснения. Научное сознание и мышление существуют **наряду** с другими их формами (с художественным, нравственным, религиозным, правовым сознанием и мышлением). Эти формы **несводимы** друг к другу: более того, они суверенны и какая-либо одна форма не имеет первенства среди других, хотя все они и взаимосвязаны. В разные эпохи по культурно-историческим причинам та или иная форма получала в образовании доминирующее значение, что наносило большой ущерб сознанию и мышлению молодых людей, а затем и их практическим действиям¹.

Мы уже говорили, что теоретические знания как единство теоретических абстракций и обобщений (а также соответствующий тип мышления) присущи каждой развитой форме общественного сознания (см. гл. II первой части книги). Однако особенности таких знаний и способы их построения наиболее подробно изучались и излагались применительно к научным знаниям. Вместе с тем эти особенности и эти способы могут быть распространены, по нашему мнению, на знания, имеющиеся в *любой* сфере общественного сознания (данный вопрос нуждается в специальном изучении). Опираясь на последнее соображение, остановимся подробнее на

¹В нашем образовании многие годы доминирующее значение имеет научная форма, абсолютизация которой ущемляет или даже вытесняет другие (например, религиозную). Это отрицательно сказывается на качестве образования, на уровне развития мышления, сознания и личности молодых людей.

закономерностях усвоения теоретических знаний в процессе учебной деятельности на примере **научных знаний**.

Учащиеся усваивают теоретические знания в качестве специально изложенных результатов ранее проведенного научного исследования. Но способ изложения знаний во многом отличается от способа самого исследования. "Конечно, — писал К. Маркс, — способ изложения не может с формальной стороны не отличаться от способа исследования. Исследование должно детально освоиться с материалом, проанализировать различные формы его развития, проследить их внутреннюю связь. Лишь после того, как эта работа закончена, может быть надлежащим образом изображено действительное движение. Раз это удалось и жизнь материала получила свое идеальное отражение, то может показаться, что перед нами априорная конструкция"¹. Изложение научных знаний осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, в котором используются содержательные абстракции, обобщения и теоретические понятия.

Если исследование начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению их всеобщей внутренней основы, то изложение результатов исследования, имея то же самое объективное содержание, начинает разворачиваться с этой уже найденной всеобщей основы в направлении мысленного воспроизведения ее частных проявлений, сохраняя их внутреннее единство (конкретность).

Учебная деятельность школьников строится, на наш взгляд, в соответствии со способом изложения теоретических знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному: "...Между мышлением школьника и ученого существует нечто общее, укладывающееся в известные прочно установленные гносеологические и психологические категории"².

¹Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 23. С. 21.

²Копнин П. В. Логические основы наук. — Киев, 1968. С. 14.

Можно предположить, что теоретические знания, характерные для других "высоких" форм общественного сознания (художественного, морального, правового и религиозного), также получают целостное воспроизведение и изложение способом восхождения от абстрактного к конкретному.

Знания человека находятся в единстве с его мыслительными операциями (абстрагированием, обобщением и т.д.). "...Знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта и не существуют безотносительно к ней"¹. Поэтому правомерно рассматривать знания, с одной стороны, как результат мыслительных операций, который имплицитно содержит их в себе, с другой — как процесс получения этого результата, в котором находит свое выражение функционирование мыслительных операций. Следовательно, вполне допустимо термином "знания" одновременно обозначать и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения (мыслительные операции). "Всякое научное понятие — это и конструкция мысли и отражение бытия"². С этой точки зрения, понятие есть и отражение бытия, и средство мыслительной операции.

Мышление школьников, хотя и имеет некоторые общие черты, однако не тождественно мышлению ученых, деятелей искусства, теоретиков морали, права и религии. Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры.

В учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. Поэтому обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно, как писал Э.В. Ильенков, "в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития... знаний"³.

¹Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. С. 45.

²Там же. С. 47.

³Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1 (приложение). С. 13.

Подрастающие поколения в учебной деятельности воссоздают в своем сознании те теоретические богатства, которые человечество накопило и выразило в идеальных формах духовной культуры. Как и другие виды воспроизводящей деятельности детей, их учебная деятельность — это один из путей реализации единства исторического и логического в развитии человеческой культуры.

Дадим краткую характеристику способа восхождения мысли от абстрактного к конкретному применительно к процессу осуществления детьми учебной деятельности (особенности выполняемых при этом мыслительных действий описаны в гл. II первой части книги)¹.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных отношениях, имеющих в данном материале. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, школьники тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, они раскрывают закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение нужного предмета.

Затем дети используют содержательные абстракцию и обобщение для выведения (с помощью учителя) других, более частных абстракций и последовательного объединения их в целостном (конкретном) учебном предмете. Когда школьники начинают применять исходные абстракцию и обобщение как средства выведения и объединения других абстракций, то они превращают эти исходные мыслительные действия в понятие, фиксирующее некоторую "клеточку" учебного предмета. "Клеточка" служит в последующем общим принципом ориентации во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме школьники должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному.

¹В современной дидактике уже выделен тот вид обучения, который связан с усвоением знаний школьниками путем восхождения от абстрактного к конкретному (Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. — М., 1982. С. 122).

"Генетически всеобщее отношение выполняет роль субстанциональной основы при развертывании всего программного материала, так как на всем протяжении обучения за ним сохраняется значение объяснительного принципа, смысловое содержание которого по мере последующего изучения все более обогащается и конкретизируется... Преимущества усвоения содержательных абстракций не могут быть обнаружены вне движения от абстрактного к конкретному, вне специальной организации содержания изучаемой дисциплины на основе данного принципа"¹.

Указанный путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль школьников при таком усвоении целенаправленно движется *от общего к частному* (учащиеся первоначально ищут и фиксируют исходную общую "клеточку" изучаемого материала, а затем, опираясь на нее, выводят многообразные частные особенности данного предмета). Во-вторых, такое усвоение направлено на выявление школьниками *условий происхождения содержания* усваиваемых ими понятий. Русский психолог и дидакт П.Ф. Каптерев отметил следующее: "Наиболее удобная в педагогическом отношении форма изложения есть генетическая, когда... сообщается история происхождения знания, показывается, как знание возникло и развивалось"².

Учащиеся первоначально выявляют исходное общее отношение в некоторой области, строят на его основе содержательное обобщение и благодаря этому определяют содержание "клеточки" изучаемого предмета, превращая ее в средство выведения более частных отношений, т.е. в понятие. Автор методики преподавания геометрии Н. Извольский писал: "...Лишь тогда, когда учащемуся ясно происхождение того или другого объекта... становится возможным утверждать... что у учащегося есть понятие об этом объекте"³.

Таким образом, хотя учебная деятельность школьников развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако

¹Ш м и н а А. Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. — М., 1981. С. 62–63.

²К а п т е р е в П. Ф. Избр. пед. соч. — М., 1982. С. 575.

³И з в о л ь с к и й Н. Методика геометрии. — Пг., 1924. С. 47.

внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников.

Учебная деятельность реализуется посредством выполнения школьниками соответствующих действий. Согласно общей закономерности интериоризации, первоначальной формой учебных действий является их развернутое коллективное выполнение на внешне представленных объектах. "...Овладение мыслительными действиями, — писал А.Н. Леонтьев, — лежательными в основе присвоения, "наследования" индивидом выработанных человечеством знаний, понятий, необходимо требует перехода субъекта от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов"¹.

Деятельностный подход к процессу усвоения детьми продуктов духовной культуры связан прежде всего с утверждением, что главное звено и основное условие полноценной реализации этого процесса есть "формирование тех действий, которые образуют его действительную основу и которые всегда должны активно строиться у ребенка окружающими..."².

Обратимся к вопросам, касающимся основных компонентов *структуры учебной деятельности*³. Эта структура соответствует общей структуре деятельности (см. раздел 1 гл. I первой части книги). Она включает два основных пласта компонентов: 1) *потребность — задача*, 2) *мотивы — действия — средства — операции*. Реализация этих компонентов происходит благодаря функционированию таких *планов деятельности*, как чувство (эмоция), восприятие, воображение, мышление,

¹Л е о н т ь е в А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 131.

²Т а м ж е. С. 130.

³Усвоение теоретических знаний посредством учебной деятельности совершается полноценно тогда, когда она сочетается с игрой, трудом и т.д. Учебная деятельность не должна пониматься как проявление лишь интеллектуально-познавательной активности детей; она — момент целостной и полнокровной их жизни в школьный период развития. Ее взаимосвязь с другими видами деятельности детей служит психологической основой единства и неразрывности их обучения и воспитания.

внимание, воля. Но каждый компонент и план имеют специфический *учебный характер*, для выявления которого нам необходимо было проводить углубленные и длительные исследования методом формирующего эксперимента¹. Изложим общие их итоги.

Предпосылки потребности в учебной деятельности возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, в которой интенсивно формируются воображение и символическая функция. Выполнение ребенком достаточно сложных ролей предполагает наличие у него, наряду с воображением и символической функцией, разнообразных сведений об окружающем мире, о взрослых людях, умения ориентироваться в них с учетом их содержания. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у ребенка познавательных интересов, однако сама по себе она полностью удовлетворить их не может. Поэтому дошкольники стремятся насытить свои познавательные интересы путем общения со взрослыми, наблюдений за окружающим их миром, а также извлекая различные сведения из доступных им книг, журналов, фильмов.

Постепенно старшие дошкольники начинают нуждаться в более обширных источниках знания, чем им может предоставить повседневная жизнь и игра. В условиях всеобщего школьного обучения "дошкольника перестает удовлетворять привычный образ жизни и он хочет занять позицию школьника (*хочу в школу ходить, хочу в школе учиться* и т.п.)².

Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и приступить к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая дает богатый материал для удовлетворения познавательных интересов ребенка. Эти интересы выступают как психологические предпосылки

¹Наш коллектив изучал по преимуществу такие планы осуществления учебной деятельности, как восприятие, воображение и мышление (частично внимание, связанное с действием контроля). Вместе с тем в последнее время началось исследование такой важной проблемы, как роль и функции эмоций в учебной деятельности (Ч е б ы к и н А. Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. — М., 1988).

²Б о ж о в и ч Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 48.

возникновения у него потребности в усвоении теоретических знаний.

В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основы учебной деятельности. Эта потребность возникает в процессе реального усвоения ребенком элементарных теоретических знаний при совместном с учителем и сверстниками выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач. Л.С. Выготский писал: *"Развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения"*¹.

Таким образом, теоретические знания как содержание учебной деятельности являются и ее потребностью. Как известно, деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия — с мотивами. В процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий.

Мотивы учебных действий побуждают школьников к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний. При выполнении учебных действий школьники овладевают прежде всего способами воспроизводства тех или иных конкретных понятий, образов, ценностей и норм и через эти способы усваивают содержание теоретических знаний.

Итак, потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы — к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач (задача — это единство цели действия и условий ее достижения).

Учебная задача требует от школьников: 1) анализа ее условий с целью обнаружения в них некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными его проявлениями, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе этой абстракции и этого обобщения некоторых частных отношений и их объединения (синтеза) в целостный объект, т.е. построе-

¹В ы г о т с к и й Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 243.

ния его "клеточки" и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом мысленного построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение "клеточки" изучаемого целостного объекта и, используя ее, мысленно воспроизводят этот объект. Иными словами, они осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний (еще раз отметим, что в этих знаниях содержится в единстве отражение определенной существенной особенности предмета и ряд содержательных мыслительных действий).

Решение учебной задачи направлено на усвоение школьниками обобщенных способов предметных действий. Усвоение именно таких способов, как полагал Д.Б. Эльконин, служит основой изменения самого субъекта учебной деятельности, т.е. приобретения школьником новых способностей, что благоприятствует его психическому развитию¹.

Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач, входящих в тот или иной класс. Так, имея дело с последними, школьники овладевают столь же частными способами их решения (лишь в процессе тренировки учащиеся усваивают некоторый общий способ их решения). Усвоение этого способа происходит путем перехода мысли *от частного к общему*. Вместе с тем при решении учебной задачи они первоначально овладевают общим способом решения частных задач. Решение учебной задачи важно не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев². Мысль школьников движется при этом *от общего к частному*.

При выделении и усвоении общего способа решения частных задач школьники сопоставляют пути решения многих частных задач, выделяя при этом некий общий путь. Так, для усвоения способа решения определенного типа физических задач учащимся требуется решить до 38 таких частных задач; для формирования обобщенного способа решения

¹См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 215–216, 245–246.

²См.: Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. С. 153.

типовой арифметической задачи в учебниках иногда предлагается до 20–30 аналогичных задач¹.

Однако в психологии был выявлен и принципиально иной путь формирования у школьников обобщенного способа решения задач. Так, В.А. Крутецкий писал: "Наряду с путем постепенного обобщения материала на основе варьирования некоторого многообразия частных случаев (путь большинства школьников) существует и другой путь, когда способные школьники, не сопоставляя "сходное", не сравнивая... осуществляют самостоятельно обобщение математических объектов, отношений, действий "с места" на основании анализа одного явления в ряду сходных явлений"². Действительно, некоторые ученики, столкнувшись лишь с одной конкретной частной задачей, стремятся прежде всего подвергнуть ее такому анализу, чтобы выделить внутреннюю связь ее условий, отвлекаясь при этом от частных их особенностей. "...Решая первую конкретную задачу данного типа, они, если можно так выразиться, тем самым решали все задачи данного типа"³.

Кратко описанное выше обобщение "с места" является обобщением, носящим *теоретический* характер, а та одна конкретная задача, при решении которой школьники как бы решают все задачи данного класса, — это *учебная задача*, требующая анализа и теоретического (или содержательного) обобщения.

Уже говорилось о том, что учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий. Назовем эти учебные действия:

принятие от учителя или *самостоятельная постановка* учебной задачи;

преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;

¹См.: Калмыкова З. И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся // Вопросы психологии. 1961. № 2. С. 43; Менчинская Н. А., Мороз М. И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. — М., 1965. С. 149.

²Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968. С. 288.

³Там же. С. 272.

преобразование модели отношения для изучения его свойств в "чистом виде";

построение системы частных задач, решаемых общим способом;

контроль за выполнением предыдущих действий;

оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое такое действие состоит из операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (как известно, действие соотносится с целью задачи, а его операции — с ее условиями).

Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель, но постепенно нужные умения приобретают сами ученики (именно в этом процессе у них формируется учебная деятельность).

В психологии выявлены и описаны некоторые характерные особенности исходной формы учебных действий. Эта форма состоит в **совместном** выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация коллективно-распределенных действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач (исследования проводились применительно к преподаванию математики, физики, грамматики, изобразительного искусства)¹.

Остановимся на главных особенностях учебных действий. Первое и исходное действие — это принятие школьниками учебной задачи или ее самостоятельная постановка (особенности данного действия будут охарактеризованы ниже). Следующее учебное действие состоит в преобразовании

¹См.: Рубцов В. В., Гузман Р. Я. Психологические особенности способов организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1982. № 5; Цукерман Г. А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. — М., 1983; Полуянов Ю. А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.

условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражен в соответствующем теоретическом понятии. Важно отметить, что речь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, ориентированном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения некоторого целостного объекта.

Своеобразие этого отношения заключается в том, что, с одной стороны, оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой — выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т.е. его всеобщим отношением. Поиск такого отношения и есть содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Вместе с тем следует иметь в виду, что данное учебное действие, в основе которого лежит анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи (парадоксально, но факт — это **мыслительное** действие первоначально осуществляется в **предметно-чувственной** форме). "Знание всеобщего предстает прежде всего не в своем вербально-абстрактном виде, а моделируется, воспроизводится в форме предметно-практических и мыслительных действий, т.е. предстает как практическая абстракция"¹.

Следующее учебное действие — это моделирование выделенного всеобщего отношения в предметной, графической и буквенной форме. Нужно сказать, что учебные модели составляют необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. При этом не всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ.

Поскольку в учебной модели изображается некоторое всеобщее отношение, найденное и выделенное в процессе преобразования условий учебной задачи, то содержание этой модели фиксирует **внутренние** характеристики объекта, не наблюдаемые непосредственно. Учебная модель, выступая как

¹Шмина А. Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. С. 61.

продукт мыслительного анализа, затем сама может сделаться особым средством мышления человека.

Преобразование модели с целью изучения свойств выделенного всеобщего отношения объекта — еще одно учебное действие. Это отношение в условиях учебной задачи как бы "заслоняется" многими частными признаками, что в целом затрудняет его специальное рассмотрение. В модели это отношение выступает можно сказать "в чистом виде". Поэтому, преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения без его "затемнения" привходящими обстоятельствами. Работа с учебной моделью выступает как процесс изучения свойств содержательной абстракции всеобщего отношения.

Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них *общего способа* решения учебной задачи и тем самым формирования понятия об исходной "клеточке" этого объекта. Однако адекватность "клеточки" своему объекту обнаруживается тогда, когда из нее выводятся многообразные частные его проявления. Применительно к учебной задаче это означает выведение на ее основе системы различных частных задач, при решении которых школьники конкретизируют ранее найденный общий способ, а тем самым конкретизируют и соответствующее ему понятие ("клеточку"). Поэтому следующее учебное действие состоит в выведении и построении определенной системы частных задач.

Благодаря этому действию школьники конкретизируют исходную учебную задачу, превращая ее в многообразие частных задач, которые могут быть решены единым (общим) способом, усвоенным при осуществлении предыдущих учебных действий. Действенный характер этого способа проверяется именно при решении отдельных частных задач, когда учащиеся подходят к ним как к вариантам исходной учебной задачи и сразу, как бы "с места", выделяют в каждой из них то общее отношение, ориентация на которое позволяет им применять ранее усвоенный общий способ решения.

Перечисленные учебные действия все вместе направлены на то, чтобы при их выполнении школьники раскрывали условия происхождения усваиваемого ими понятия (*зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется*). Это

понятие как бы строится самими школьниками, правда, при систематическом руководстве учителя (вместе с тем характер этого руководства постепенно меняется, а степень самостоятельности школьников шаг за шагом растет).

Большую роль в усвоении школьниками знаний играют учебные действия контроля и оценки. Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка — это не простая констатация этих моментов, а содержательное качественное рассмотрение результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Именно оценка "сообщает" школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача.

Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения¹. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляются благодаря такому

¹Различные виды учебных действий контроля и оценки, а также их связь с рефлексией описаны в ряде публикаций: Берцфаи Л. В., Захарова А. В. Особенности оценки школьниками процесса решения задач // Вопросы психологии. 1975. № 6; Берцфаи Л. В., Поливанова К. Н. Диагностика действия контроля // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981; Берцфаи Л. В., Романко В. Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля // Новые исследования в психологии. 1981. № 2; Захарова А. В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. — М., 1982.

основополагающем качестве человеческого сознания, как *рефлексия*. "Преимущество организации усвоения понятий на основе специфических учебных действий учащихся заключается... в осуществлении рефлексии на сами способы познавательной деятельности. Объектом усвоения становится не только предметное содержание понятий, но и сама мыслительная деятельность, в ходе которой вырабатываются понятия"¹.

Учебные действия выполняются с помощью соответствующих предметных и мыслительных средств. Предметными средствами выступают реальные вещи, используемые для преобразования ситуации, а также различные графические изображения при моделировании. При усвоении теоретических знаний школьники применяют различную предметно-графическую символику. К мыслительным средствам можно отнести словесно-дискурсивные модели и наглядные образы, позволяющие преобразовать ту или иную ситуацию².

Учебные операции, состав и содержание которых зависят от характера учебных задач, мотивов и действий, — наиболее динамичный компонент процесса усвоения теоретических знаний; их описание предполагает детальное рассмотрение конкретных условий выполнения учебной деятельности (к сожалению, эта работа разворачивается пока медленно).

Осуществление всех компонентов этой деятельности возможно благодаря наличию в ней эмоционального, познавательного и волевого планов (отметим, что все они, по нашему мнению, каким-либо видом целостной деятельности не являются, хотя содержат в себе определенные действия, например, мыслительные, мнемические и т.д.; см. раздел 1 гл. I первой части книги). Функционирование и развитие отдельных таких планов (планов воображения, мышления, памяти) внутри учебной деятельности требуют особых исследований. Несмотря на возникшие здесь трудности,

¹Ш и м и н а А. Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении. С. 65.

²См.: Поддьяков Н. Н., Синельников В. Б. Особенности образного мышления детей в конструктивной деятельности // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. — Душанбе, 1974. Ч. IV; Беспалов Б. И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. — М., 1984.

некоторые из них уже проведены и получены интересные результаты (частично они будут описаны в гл. IV второй части книги)¹.

Теперь целесообразно на конкретном примере дать иллюстрацию таких важных компонентов учебной деятельности, как учебная задача и учебные действия, общая психологическая характеристика которых была приведена выше. Сделаем это на материале изучения детьми одного из фундаментальных понятий всего школьного курса математики — понятия числа в I классе².

Главная цель этого курса состоит в том, чтобы к концу средней школы сформировать у учащихся полноценную концепцию действительного числа, основой которого является понятие величины³. Наш курс начинается с введения именно этого понятия, определяемого отношениями "равно", "больше", "меньше". Ориентация на эти общие отношения позволяет ребенку осуществлять разностное сравнение предметно представленных величин. Еще до усвоения понятия числа он может фиксировать результаты этого сравнения с помощью таких буквенных формул, как $a = b$; $a > b$; $a < b$, и производить многие из преобразований типа: $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + c$ и т.д., опираясь на соответствующие свойства указанных отношений.

Однако в некоторых ситуациях трудно или вовсе невозможно выполнить непосредственное разностное сравнение и сразу обнаружить, например, равенство или неравенство наличных величин (отрезков, грузов и т.д.). Учитель демонстрирует первоклассникам подобные ситуации и просит их найти подходящий способ решения задачи. Дети выдвигают

¹См.: Психическое развитие младших школьников. — М., 1990.

²Психологическая характеристика усвоения понятия числа первоклассниками содержится в следующих работах: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. — М., 1962; Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М., 1966.

Наш способ введения понятия числа в процессе обучения представлен в учебнике: Давыдов В. В., Горбов С. Ф., Микулина Г. Г., Савельева О. В. Математика. 1 класс. — М., 1994.

³См.: Колмогоров А. Н. Предисловие // Лебег А. Об измерении величин. — М., 1960. С. 9–10; Колмогоров А. Н. Величина // БСЭ. — М., 1971. Т. 4. С. 456–457.

разные гипотезы и с помощью учителя приходят к выводу о том, что в данных ситуациях нужно выполнять опосредствованное сравнение. Но что это такое? С помощью каких средств его можно выполнить? Как оперировать с такими средствами и к каким результатам это приводит? Учитель сначала подводит детей к постановке перечисленных вопросов, а затем ставит перед ними учебную задачу, требующую открытия и усвоения ими общего способа опосредствованного разностного сравнения величин, опирающегося на их предварительное кратное сравнение с помощью числа.

Учебные действия, позволяющие решить данную задачу, направлены на поиск, обнаружение и изучение детьми свойств, характеризующих кратное отношение величин, фиксация которого в модели как раз и обозначает число (в принципе — действительное число, хотя отдельные виды чисел предполагают наличие особых условий реализации кратного отношения и построения его модели).

Первое учебное действие состоит в принятии ребенком учебной задачи, поставленной учителем.

При выполнении второго учебного действия дети осуществляют такое предметное преобразование величин, при котором в них обнаруживается кратность отношений. При этом ребенок находит некоторую третью величину (мерку), с помощью которой можно установить кратность двух исходных величин, требующих разностного сравнения. Например, величины A и B не могут быть сравнены непосредственно (так, отрезки не могут быть непосредственно наложены друг на друга). Условия задачи преобразуются ребенком так, что он находит некоторую величину c , применение которой позволит ему определить, сколько раз эта величина "укладывается" в исходных величинах A и B . Поиск того, сколько раз величина c "укладывается" в величинах A и B , позволяет ребенку определить их кратное отношение, которое можно записать с помощью формул $\frac{A}{c}$ и $\frac{B}{c}$ (черта между буквами обозначает кратность).

Третье учебное действие связано с моделированием процесса выделения кратного отношения и его результата. В данном случае это моделирование осуществляется при единстве предметной, графической и буквенной форм. Так, первоначально кратное отношение может быть выражено с помощью предметных или графических палочек ("меток"),

указывающих результат как отдельного "наложения" мерки, так и всех подобных "наложений" (сколько раз данная мерка содержится в величине через их кратное отношение). Затем этот результат может быть представлен в словесной форме — числительных ("один, два, три... раза"). Тогда формулы кратного отношения и опосредствованного разностного отношения приобретают следующий вид:

$$\frac{A}{c} = 4; \quad \frac{B}{c} = 5; \quad 4 < 5; \quad A < B.$$

В общем виде эти формулы записываются так:

$$\frac{A}{c} = K; \quad \frac{B}{c} = M; \quad K < M; \quad A < B.$$

Таким образом, буквенная модель процесса и результата выделения кратного отношения в общем виде выглядит так:

$\frac{A}{c} = N$. Благодаря этой общей формуле дети могут выделять

и фиксировать любое кратное отношение величин, выражаемое в соответствующем конкретном числе (например, при данных A и c отношение изображается числом 4). По соотношению самих этих чисел (т.е. по свойствам числа как модели кратного отношения) можно опосредствованным путем решить исходную задачу разностного сравнения.

Четвертое учебное действие состоит в таком преобразовании самой модели выделенного отношения, которое позволяет изучать его общие свойства. Так, изменение мерки c при той же исходной величине A приводит к изменению конкретного числа, изображающего их отношение. Поэтому, например, если $\frac{A}{c} = K$ и $b < c$, то $\frac{A}{b} > K$ и т.д.

Усвоение детьми содержания и следствий этого учебного действия имеет первостепенное значение при их знакомстве с миром чисел и становится характерной чертой решения именно учебной задачи, когда некоторые общие свойства чисел изучаются детьми до ознакомления с многообразием их частных проявлений.

Пятое учебное действие направлено на конкретизацию общего способа выявления кратного отношения и на решение частных задач, предполагающее поиск и фиксацию конкретных чисел, характеризующих отношения вполне определенных

величин (например, нахождение числовой характеристики той или иной непрерывной или дискретной величины при данной мерке). Это действие позволяет детям связать общий принцип получения числа с частными условиями сосчитывания совокупностей или измерения непрерывных объектов. При этом **подлинное понимание числа** обнаруживается в том, что ребенок может свободно переходить от одной мерки к другой при определении числовой характеристики того же объекта, а тем самым соотносить с ним разные конкретные числа (одна и та же величина может быть соотнесена с самыми разными конкретными числами).

Таким образом, дети решают исходную учебную задачу путем построения общего способа получения числа и одновременно усваивают его понятие. Теперь они могут применять этот способ и соответствующее ему понятие в самых разных жизненных ситуациях, требующих определения числовых характеристик объектов.

Еще одно учебное действие — контроль позволяет детям при сохранении общей формы и смысла предыдущих четырех действий изменять их операционный состав в зависимости от частных условий их применения, от конкретных особенностей их материала (благодаря этому действия становятся *умениями и навыками*). Действие оценки на всех стадиях решения школьниками учебной задачи нацеливает другие их учебные действия на конечный результат — на получение и использование числа как особого средства сопоставления величин.

Мы кратко обрисовали те учебные действия, которые позволяют детям усвоить понятие числа на основе содержательного (теоретического) обобщения. В процессе реального обучения эти действия, конечно, имеют более сложное строение, описание которого предполагает и более детальную характеристику учебной деятельности на уроках математики¹.

Отметим, что определение конкретного состава учебных задач и действий при усвоении школьниками материала того или иного учебного предмета представляет результат специ-

¹См.: Минская Г. И. Формирование понятия числа на основе изучения отношения величин // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). — М., 1966.

альных и достаточно трудоемких психолого-дидактических и психолого-методических исследований, требующих применения общих положений теории учебной деятельности, которая и сама уточняется при их проведении. Среди них необходимо выделить ряд особо важных и интересных работ, позволивших выявить содержание учебных задач и состав учебных действий, связанных с усвоением детьми *понятий дроби и общего способа математического умножения*, с усвоением *общего способа чтения и общего принципа русского письма*¹.

Изложенное выше понимание содержания и строения учебной деятельности связано с результатами ее психологического изучения. Вместе с тем такое понимание учебной деятельности в некоторых моментах сближается с современным методическим подходом к процессу усвоения знаний и умений (например, на материале обучения детей грамоте, грамматике, правописанию и чтению в I—III классах)². Наш крупный дидакт М. Н. Скаткин полагал, что младшие школьники могут овладевать обобщениями и понятиями теоретического типа и усваивать знания при решении познавательных задач, а также в процессе их проблемного изложения, когда учитель в какой-то мере воспроизводит перед детьми путь их открытия³. На наш взгляд, эти соображения близки к некоторым положениям, развиваемым в психологической теории учебной деятельности, согласно которой полноценное усвоение теоретических понятий происходит в процессе решения школьниками учебных задач, общий смысл которых сходен с задачами, называемыми в дидактике "познавательными".

¹См.: Д а в ы д о в В. В., Ц в е т к о в и ч Ж. О предметных источниках понятия дроби // Психологические возможности младших школьников в усвоении математики. — М., 1969; Д а в ы д о в В. В. Психологический анализ действия умножения // Психологические возможности младших школьников в усвоении математики. Э л ь к о н и н Д. Б. Как учить детей читать. М., 1976; Ж е д е к П. С., Р е п к и н В. В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии // Обучение орфографии в восьмилетней школе. Пособие для учителя. — М., 1974.

²См.: Совершенствование обучения младших школьников. — М., 1984.

³См.: С к а т к и н М. Н. Совершенствование процесса обучения. — М., 1971. С. 33—38, 123—125 и др.

2. Формирование и развитие учебной деятельности

Почему мы в книге, посвященной развивающему обучению, в названии данного раздела использовали термин "формирование"? Проблема соотношения, связи и точек приложения понятий "развитие" и "формирование" сейчас обсуждается во многих гуманитарных науках. Понятие (и соответственно термин) "развитие" относится обычно к таким системам, которые имеют высокую степень самодостаточности и автономные внутренние источники своих качественных изменений. "Формирование" же относится, как правило, к объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних управляющих сил. Но, на наш взгляд, в процессах развития автономных и суверенных систем присутствуют моменты формирования некоторых их составляющих, а в процессе формирования какого-либо объекта на некоторых стадиях наблюдаются моменты развития отдельных его компонентов. Между данными понятиями нет непроходимой пропасти.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, *исходным субъектом* психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием **формируется** индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит "в ранг" *развивающихся* субъектов. Подобно этому источники возникновения и первоначального существования учебной деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений, в которую он по необходимости включен, и школьных учителей. Они-то и формируют у ребенка учебную деятельность, правда, с элементами его инициативы. Но сравнительно быстро ребенок становится субъектом этой деятельности, и тут по мере ослабления формирующих ее "рычагов" можно говорить уже о ее развитии (поэтому раздел так и назван — "Формирование и развитие учебной деятельности").

Психология установила следующие закономерности формирования и развития различных видов деятельности.

Во-первых, существуют процессы возникновения, формирования, развития и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной).

Во-вторых, структурные компоненты деятельности постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот).

В-третьих, различные частные ее виды взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческой жизни (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, спортом и общественно организационными занятиями и т.д.).

В-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные или материализованные средства организации своего общения и обмена действиями; лишь на этой основе формируются и развиваются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Поскольку методы преподавания направлены на организацию и формирование у школьников учебной деятельности, то, с психологической точки зрения, они должны учитывать следующие ее характеристики:

специфику структуры, т.е. своеобразие собственно *учебных* потребностей, мотивов, задач, действий и операций;

различные этапы развития на протяжении школьного детства (в этом случае речь может идти о различных методах, соответствующих разным этапам учебной деятельности, или об одном методе, обязательно меняющемся при переходе с одного такого этапа на другой);

динамику самих компонентов в процессе усвоения, когда учебная цель может стать мотивом, учебное действие превратиться в умственную операцию и т.п. (отметим, что механизм этих переходов выступает основанием развивающей роли обучения);

взаимосвязь учения со всеми другими типами активности ребенка; с этой позиции бессмысленно говорить о некоторых "чистых" методах обучения — подлинное усвоение любого вида человеческого опыта, будь то научного, художественного и др., полноценно совершается тогда, когда учение сопрягается и переплетается с игрой, переходит в труд, обрамляется общественно организационными делами; это служит основой подлинного единства и неразрывности обучения и воспитания ребенка;

происхождение индивидуальных форм учебной деятельности из развернутой и коллективной учебной работы.

Усвоение знаний посредством учебной деятельности само по себе лишь расширяет сознание и мышление школьника, но не развивает их (в этом смысле справедливо старое изречение о том, что "многознание ума не прибавляет"). Их развитие происходит в процессе формирования и развития самой учебной деятельности, когда при усвоении теоретических знаний возникают и оформляются учебные и мыслительные действия. Это положение имеет практическое значение, поскольку некоторые педагоги полагают, что от обучения следует ждать непосредственного развивающего эффекта. На самом деле необходимо создавать благоприятные условия для формирования и развития у школьника учебной деятельности со всеми ее составляющими, чтобы в результате получить полноценное усвоение знаний школьником, а также определенное повышение у него уровня развития различных психических образований. Поэтому в теории развивающего обучения большое значение имеет проблема формирования и развития этой деятельности.

В общей психологии деятельности установлено, что появление у человека нового ее вида связано прежде всего с возникновением новых по предметному содержанию потребностей и целей. Как это происходит? Человек в пределах уже существующей у него деятельности может использовать в качестве ее средства какой-либо новый материал. Усвоение этого материала обогащает наличную деятельность, создает возможности для новых действий, которые позволяют субъекту в соответствующих условиях ставить и новые цели, достижение которых со временем приводит к новым мотивам и потребностям.

В абстрактной форме этот общий механизм зарождения новой деятельности может быть описан следующим образом: "Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами... В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов — новых видов деятельности"¹. Сдвиг мотивов на цели и тем самым возникновение новых мотивов и

¹ Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. II. С. 217.

действий происходят в ситуации сотрудничества и кооперации людей, когда они обмениваются действиями и деятельностями.

Ориентация на этот общий механизм при выяснении условий происхождения и формирования учебной деятельности подразумевает решение двух вопросов. Первый касается определения того содержания, усвоение которого создает предпосылки для возникновения специфических учебных целей, мотивов и действий. Второй вопрос связан с выяснением условий "обмена действиями", обеспечивающего рождение учебной деятельности.

На первый вопрос можно ответить, опираясь на проведенный ранее анализ содержания учебной деятельности. Возникновение учебных целей, мотивов и действий предполагает усвоение ребенком в игровой и практической деятельности какого-либо элементарного *теоретического* знания, понятия. Ответ на второй вопрос предполагает введение ребенка в ситуацию практической задачи, наиболее эффективное решение которой возможно при опоре на *понятие* (например, такой задачей является выполнение счета, чтения или письма). Но сам ребенок, конечно, не может предположить, что эффективное решение данной задачи связано с усвоением понятия, — он может "догадаться" об этом лишь в процессе *совместной* деятельности с другим более "умным" человеком (прежде всего с учителем). "...Для введения понятия в ситуации практического действия необходим *обмен* *деятельностями* между обучаемым и обучающим"¹. Этот обмен возможен лишь в случае, когда обучаемый в кооперации с обучающим принимает соответствующую практическую задачу с намерением решить ее путем усвоения и использования понятия. Такое решение практической задачи позволяет обучаемому освоить *общий способ* решения всех задач подобного класса.

Иными словами, обучаемый практическую задачу в сотрудничестве с обучающим может превратить в учебную задачу, изменяя при этом цели действия. Такое изменение целей можно проследить на примере усвоения ребенком понятия числа, приведенном выше. Первоначально он

¹ Репкин В. В. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема // Вестник Харьковского университета. 1977. № 155. С. 35.

стремится при решении практической задачи на уравнивание величин произвести непосредственно предметное действие — это не получается. Тогда совместно с одноклассниками и учителем учащийся ищет выход из сложной ситуации. И тогда рождается неожиданное решение: перейти от практической задачи к овладению новым средством уравнивания величин с помощью мерки и числа. Ученик ставит перед собою новую цель *учебного характера*. Когда она достигается, ученик может поставить еще одну новую цель — использовать число для опосредствованного уравнивания величин в конкретных практических ситуациях.

Обогащение практического действия, имеющего свою цель, новым содержанием — средством измерения приводит ребенка в сотрудничестве с одноклассниками и учителем к принятию учебной цели и к выполнению учебных действий (правда, первоначально все это происходит медленно и растянуто). У него постепенно формируются представления об учебной задаче на число и об учебных действиях (в частности, о действиях моделирования и контроля), а также о мыслительных действиях (анализе и др.). Очень важно, что овладение числом вводит ребенка *в понятийную сферу*, обладающую новыми возможностями по сравнению со способами практического уравнивания и счета.

Решение ребенком серии учебных задач прививает ему "вкус" к овладению понятийными средствами выполнения действий, что является стимулом для формирования учебных мотивов как начального этапа становления подлинной учебной потребности, желания и стремления усваивать собственно теоретические знания.

В предыдущем разделе мы отмечали то обстоятельство, что в дошкольном возрасте у детей возникают такие познавательные интересы, которые можно считать предпосылками потребности в теоретических знаниях. Но собственно потребность складывается лишь при реальном усвоении ребенком таких знаний. Этот подход нуждается в уточнении. Первоначально у ребенка в сотрудничестве с другими при усвоении отдельных понятий формируются учебное целеполагание и учебные мотивы. На этой основе постепенно возникает и формируется общая потребность в усвоении теоретических знаний: в последующем она сама становится источником самостоятельного учебного целеполагания и самостоятельной

учебной мотивации (в этом случае мотивация выступает уже как конкретизация общей потребности в учебной деятельности).

Мы схематично описали становление учебного целеполагания, мотивации и потребности, представляющее лишь одну сторону формирования у школьников целостной учебной деятельности. Другая сторона, тесно связанная с первой, касается выработки учебных действий и операций. Интересный анализ взаимосвязанного становления учебного целеполагания (учебной задачи) и учебных действий был предпринят В.В. Репкиным (отметим, что мы вместе с ним много лет проводили научно-практическую работу по формированию учебной деятельности школьников). Изложим с некоторыми уточнениями и изменениями содержание этого анализа (оно раскрывает и конкретизирует только что описанную схему)¹.

В процессе формирования учебной деятельности В.В. Репкин, опираясь на обширные фактические данные, выделил три основных этапа. **На первом этапе** дети при овладении каким-либо практическим действием (например, чтением, счетом) превращают практическую задачу в **учебно-практическую**. Так, задача прочитать слово, найти сумму чисел и т.п. в силу конкретно-вещественного характера ее конечного результата воспринимается учениками как задача чисто практическая. Для ее превращения в задачу учебно-практическую необходим ряд предпосылок: членение объекта действия (слова, величины) и тех его элементов, которые определяют способ осуществления этого действия. Но сами предпосылки не изменяют практического характера исходной задачи. Они лишь позволяют поставить учеников перед необходимостью выяснить связь между условиями и способами получения результата, т.е. выделить в деятельности **промежуточную цель**. Если актуальность этой цели поддерживается путем усложнения условий выполнения действия и если именно ее достижение (а не получение конечного результата) становится основным объектом контроля и оценки со стороны учителя, то она приобретает относительную самостоятельность. Тем самым исходная задача превращается в *учебно-практическую*,

¹См.: Р е п к и н В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // Вестник Харьковского университета. 1978. № 171.

и в деятельности ученика появляется новое действие познавательного характера.

В этих условиях ученики выделяют и интенсивно осваивают основные учебные действия – преобразование ситуации данной задачи и моделирование. Тем самым способы осуществления формируемого практического действия оказываются объективированными и обобщенными. Необходимость их конкретизации при решении частных задач поддерживает интерес к ним, хотя последний бывает ситуационным и неустойчивым. Тем не менее возникновение интереса (наряду с овладением способами осуществления учебных действий) значительно расширяет возможности целеполагания, что придает промежуточным (собственно учебным) целям относительную самостоятельность и ослабляет их связь с конечной (практической) "целью-мотивом".

Преобразование исходной практической задачи в учебно-практическую возможно лишь в процессе совместно-распределенной деятельности учеников и учителя. Перечислим основные ее звенья:

- 1) постановка практической задачи, требующей овладения новым способом действия;
- 2) совместный анализ условий, определяющих необходимость нового способа действия;
- 3) совместное выделение промежуточной (собственно учебной) цели и способов ее достижения;
- 4) фиксация в модели условий и способов осуществления выделенного учебного действия;
- 5) постановка учебно-практической задачи, требующей воспроизведения и конкретизации учебного действия;
- 6) анализ на основе модели условий данной задачи и воспроизведение (конкретизация) действия;
- 7) совместное осуществление контроля и оценка воспроизведенного действия.

Выпадение отдельных звеньев или перенесение акцентов в том или ином звене (например, оценка конечных результатов действия вместо оценки его способов) разрушают целостную структуру деятельностного акта, превращая его в набор пересекающихся действий учеников и учителя.

Кульминационный момент в выделении собственно учебных действий – включение в деятельность *понятий*. Поскольку учебные действия выделяются как компонент

формируемых практических умений, вопрос о том, когда и как могут быть включены в этот процесс понятия, нельзя решать без учета логики формирования способов осуществления практического действия. Решение этого вопроса для каждого учебного предмета представляет специальную проблему.

На втором этапе формирования учебной деятельности понятие включается в ситуацию учебно-практической задачи, что качественно меняет ее предметное содержание и психологическую структуру. Чтобы решить частную практическую задачу, ученик вынужден исследовать ее условия с позиции и с помощью введенного понятия: вычленив в объекте соответствующие элементы, проанализировать их отношения и т.д. Иными словами, разворачиваются предметно-преобразовательные пробы и моделирование. Между ними устанавливаются связи, как между компонентами способа решения *учебно-исследовательской задачи*.

Решение частной практической задачи на основе результатов исследования в значительной степени утрачивает свою самостоятельность, превращаясь в некоторую операцию. Но актуальность этой задачи сохраняется: ее результат рассматривается как основание для оценки проведенного анализа и, если эта оценка отрицательна, к повторному его выполнению и контролю.

Анализ понятия позволяет выделить в объекте такие его элементы и отношения между ними, которые, во-первых, принципиально новы для учеников и, во-вторых, обеспечивают решение широкого круга практических задач. Вследствие этого фокус интереса перемещается со способов осуществления практического действия на способы исследования, т.е. интерес приобретает *учебно-познавательный характер*.

Выделение способов исследования и развитие интереса обуславливают формирование механизма *учебного целеполагания*. Ученик оказывается в состоянии не только принять поставленную учителем практическую задачу, но и самостоятельно определить систему промежуточных (учебных) целей и способов их достижения, т.е. построить план своей учебной деятельности. Последний служит средством осуществления *текущего контроля* за учебными действиями, обеспечивая возможность их внимательного выполнения. В случае отрицательной оценки результатов этот план сам выступает

объектом *рефлексивного контроля*, который становится формой проявления рефлексии в учебной деятельности.

Центрация деятельности вокруг учебно-исследовательской задачи означает перестройку всей ее психологической структуры. Хотя по-прежнему некоторые ее звенья (постановка учебной задачи, оценка конечных результатов и др.) остаются распределенными между учеником и учителем, т.е. выполняются на *интерпсихическом уровне*, однако такие ключевые моменты, как построение плана, выполнение и контроль учебных действий, а также в значительной степени оценка и рефлексивный контроль, оказываются *интериоризованными* и производятся уже на *интрапсихическом уровне*. При этом во многом изменяется характер и интерпсихических компонентов деятельности. Так, учитель получает возможность "наводить" учеников на способы решения задачи или критерии оценки, а не просто демонстрировать их.

Третий этап формирования учебной деятельности связан с переходом к анализу *понятия как развивающейся системы*. Такой переход диктуется логикой формирования практического действия, необходимостью конкретизации способов его осуществления. Исследуя условия планомерно расширяемой системы практических задач, ученик должен вывести систему понятий, что означает выделение в деятельности *учебно-теоретической задачи*. По мере освоения способов выведения системы понятий постепенно перестраиваются психологические условия и механизмы учебной деятельности.

Происходит дальнейшее превращение практического действия в операцию. Практическая задача в значительной степени утрачивает тот характер, который она имела в процессе решения учебно-исследовательских задач. В качестве критерия правильности анализа выступает совпадение его результатов с одной из ранее построенных моделей. Отклонение от нее — основание для отрицательной оценки проведенного анализа и соответствия его способов фактическим условиям задачи. По мере развития умственного плана действий такая оценка осуществляется на основе прогнозируемых результатов анализа. Ее отрицательный характер служит показателем того, что наличная ситуация требует дополнительного анализа и конкретизации его способов. Тем самым ученик формулирует новую задачу, знаменующую переход к новому уровню учебной деятельности.

На новый уровень поднимается и учебно-познавательный интерес, который окончательно "отвязывается" от частных ситуаций, получая все большую обобщенность и устойчивость. Благодаря этому он начинает выступать в функции побудительного мотива, так что ученик не только принимает, но и сам ищет ситуации, в которых усвоенное понятие может получить дальнейшее развитие. (Это свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности потребности в усвоении теоретических знаний.)

На данном этапе в основном преодолевается фрагментарность учебной деятельности, которая приобретает специфические мотивы, цели и способы осуществления действий. Вместе с тем качественно перестраивается и характер взаимодействия учеников с учителем. На смену кооперации отдельных действий в процессе решения задач приходит подлинный "обмен деятельностями", перерастающий в общение "по поводу учения".

Изложенные представления о формировании и развитии учебной деятельности позволяют определить особенности *содержания такого обучения, которое может обеспечить психическое развитие школьников*.

Важнейшая из этих особенностей заключается в том, что в качестве предмета усвоения с самого начала задается *система понятий*, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях. Одно из следствий реализации такого подхода состоит в преодолении концентризма школьного обучения, обусловленного тем, что введению теоретических понятий предшествует усвоение эмпирически обобщенных свойств (или внешних опознавательных признаков) соответствующих объектов.

Следующая особенность содержания развивающего обучения определяется тем обстоятельством, что система понятий задается не как способ описания объекта, а как основание его *преобразования*. Последнее возможно лишь при условии, что система понятий отражает генетические основания объективной системы и закономерность возникновения ее частных форм, т.е. если она изложена в логике *восхождения* от абстрактного к конкретному. Этим создаются предпосылки для преодоления разрыва между теоретическим знанием и практическим умением. Понятие и опирающееся на него преобразовательное действие — неразрывно связанные стороны единого

предмета усвоения в развивающем обучении. Более того, обоснованные способы преобразования объекта являются той формой, в которой понятие задается для обучения и становится достоянием сознания и практического опыта школьника. Словесное определение понятия оказывается не исходным моментом, а завершением процесса его усвоения.

Для того чтобы понятие могло выступить в функции регулирующей основы практических умений, необходимо выявить, проанализировать и обобщить отраженную в нем связь между объективными свойствами предмета и способами его преобразования. Способы такого анализа понятий, входящие в структуру учебных действий, являются таким же необходимым компонентом содержания развивающего обучения, как теоретические знания и опирающиеся на них практические умения. Здесь еще одно принципиальное отличие этого обучения от традиционного, в содержании которого учебные действия либо вообще не представлены, либо включены в качестве особых умений, не связанных со специальными предметными знаниями.

Таковы, с точки зрения В.В. Репкина, основные особенности развивающего обучения, вытекающие из представлений о формировании учебной деятельности. Реализация этих особенностей применительно к каждому отдельному школьному предмету представляет специальную исследовательскую задачу.

Анализ формирования учебной деятельности, проведенный В.В. Репкиным, очень интересен. Он позволил, во-первых, расчленив задачи учебного характера на учебно-практическую, учебно-исследовательскую и учебно-теоретическую, во-вторых, выявить в соответствии с этим расчленением качественное своеобразие этапов формирования учебной деятельности, в-третьих, правомерно увязав ее с предметно-практической деятельностью, вместе с тем содержательно раскрыть процесс "отвязки" учебной деятельности от практических действий, процесс вхождения школьников в теоретико-понятийную сферу знаний. На этом фоне объяснимыми становятся особенности развивающего обучения, осуществляемого в форме учебной деятельности.

Исходя из того, что учебная задача — один из конституирующих компонентов учебной деятельности, целесообразно продолжить рассмотрение ее основных характеристик и условий формирования у школьников умения принимать и ставить учебную задачу.

Специфика учебной деятельности, как мы неоднократно отмечали, состоит в усвоении школьниками теоретико-понятийных знаний и связанных с ними общих способов действий, решающих определенный класс практических задач. Усвоение этих способов предшествует решению практических задач. Постановка перед школьниками задачи по усвоению общего способа действия — это и есть постановка учебной задачи (независимо от конкретного вида материала). Овладение таким способом, составляет процесс ее решения, на основе которого затем осуществляется переход к практическим задачам.

После приведенного выше различия В.В. Репкиным учебных задач разного вида мы в данном случае можем рассматривать лишь различие практической и учебно-практической задач (возможно, и учебно-исследовательской). Решение учебно-теоретической задачи, нацеленной на усвоение самой системы понятий, с задачами практического характера связано опосредствованно.

В практической задаче человек получает объективный результат (продукт), удовлетворяющий по ряду параметров точным требованиям со стороны других предметов, за которыми он должен вступить во взаимосвязь как элемент их системы. И практическое действие человека должно производить этот продукт, вполне удовлетворяющий контрольным требованиям (последние могут относиться как к свойствам самого продукта, так и к действию по его производству, например, к скорости, "плавности").

При решении учебной задачи имеет место результат другого рода — человек приобретает общий способ получения практически значимого продукта, т.е. приобретает такое "субъектное" действие, которое в своем развертывании вполне соответствует законам и возможностям преобразования исходных материалов, превращающихся посредством этого действия в качественный практический результат. Именно в этом смысле Д.Б. Эльконин обозначал процесс учения как изменение *самого субъекта*, как "субъектное", а не предметное изменение¹.

Если требования к решению практической задачи выступают как требования к качеству его продукта, то в учебной они

¹См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 215–216, 245–246.

относятся прежде всего к тому, как производится этот продукт и почему именно таким образом (т.е. верное ли действие осуществляет ученик при решении практической задачи). С последним связана та сторона структуры учебной задачи, которая касается работы учителя. Именно он должен обеспечить:

1) "столкновение" обучающихся с необходимостью овладения общим способом действия (демонстрация им, во-первых, практического результата решения задачи и, во-вторых, отсутствия у них соответствующего общего способа);

2) выделение образца общего способа и обоснование схемы его осуществления, исходя из объективных свойств преобразуемых предметов, их отношений;

3) требование, чтобы ученики применяли схему общего способа для обоснования хода решения практической задачи (удовлетворяя это требование, ученики "схватывают" соотношение между учебной задачей и практическим результатом, а тем самым выделяют предметные преобразования именно как *общий способ* его достижения).

Работа учителя должна быть направлена на то, чтобы в наибольшей мере реализовывались именно эти моменты, создающие предпосылки для введения школьников в процесс решения учебно-практической задачи (мы раньше вели речь об учебной деятельности **школьников**, но само собой разумеется, что она организуется и направляется педагогической работой учителя; сложная проблема соединения и единства этой деятельности с такой работой требует специального рассмотрения, хотя мы в своих публикациях постоянно затрагивали и обсуждали данную проблему).

Но поставленная учителем учебно-практическая задача должна быть воспринята самими школьниками, что, в свою очередь, связано с наличием у них определенных умений (например, умения принять эту задачу, чтобы затем действовать с материалом в ее русле). Состав этих умений представляет в совокупности одно из учебных действий — *действие по выделению и принятию* учебной задачи, направленной на усвоение общего способа решения целого класса практических задач.

Это действие включает в себя следующие элементы:

1) обнаружение своего неумения справиться с практической задачей за счет прежде выработанных приемов (попытки

такого решения, анализ условий задачи для выяснения причин неуспеха; обнаружение необходимости нового приема);

2) расчленение общего способа и самого действия (выделение того, что нужно делать для конкретного арифметического, грамматического и прочего содержательного преобразования);

3) попытки удовлетворить требование учителя по обоснованию имеющегося практического результата принимаемой схемой общего способа (этот результат может быть задан в готовом виде самим учителем — от ученика может потребоваться его обоснование: "Как, почему он получится?"; именно в попытках обоснования, которые еще не опираются на приобретенный способ, ученик обнаруживает его содержание — по его функции быть средством достижения результата);

4) соотнесение последующего овладения общим способом (его схемой и обоснованием) с практическим результатом ("Учусь этому для того, чтобы уметь выполнить такие-то задания");

5) разделение процесса учения (овладения общим способом) и практического действия (разная система требований к своим результатам; оценка своих действий по практическому результату и по общему способу его получения: "Я это плохо умею делать, потому что вот здесь слабо получается", — с указанием на какой-либо момент схемы способа).

Все овладение общим способом идет "внутри" учебно-практической задачи, т.е. последняя ставится не только в самом начале "учения", а пронизывает весь процесс овладения способом (учитель все время ставит учебную задачу в разных ее формах, а учащиеся постоянно держат ее "в уме", отвечая соответствующим образом на прямые требования учителя: "Чему учимся? Для чего?").

Усвоение общего способа, проходящее в плане учебно-практической задачи, есть особый процесс учения, включающий как вполне определенные действия учителя, так и действия учащихся по овладению заданным образцом (использование развернутой схемы способа действия; "запоминание" этой схемы; соотнесение ее элементов с определенными качествами объектов; свертывание схемы и повторное развертывание при обосновании; коррекция всех этих моментов со стороны учителя, вроде объяснения причин ошибок). После усвоения общего способа, дающего "понимание"

принципа данного действия, осуществляется переход к решению собственно практической задачи — точного получения требуемого результата. Учение кончилось — началось "дело". Это уже проверка того, чему школьник научился (и отношение к ошибкам здесь иное, чем в ходе учения: более строгое и однозначное).

Дадим описание тех конкретных заданий, выполнение или невыполнение которых характеризовало бы уровень работы учителя и вхождение школьников в ситуацию учебно-практической задачи. Приведем схему возможных *наблюдений* за ходом учебного процесса.

1. Сталкивает ли учитель своих учеников с необходимостью овладения определенным умением.

2. Как он это делает: путем демонстрации решения новой практической задачи либо прямо требует ее решения от учеников, еще не обладающих соответствующим способом, но при этом сталкивающихся с необходимостью его усвоения.

3. В чем обнаруживается умение учащихся "почувствовать" необходимость особого умения при решении новой задачи (попытки найти собственное решение, рассмотрение причин неудачи, обращение за способом к учителю и т.д.).

4. Какими приемами и на каком материале учитель расчлняет общий способ действия и само действие, как обосновывает схему этого способа (т.е. как задает его образец).

5. Какими приемами учитель указывает на этот способ как на предмет усвоения (словесные указания, прямые требования делать подобным же образом и т.п.).

6. В чем обнаруживается умение учащихся отделить общий способ выполнения действия от самого действия (попытки его применения, развернутое выполнение операций с указанием на их последовательность, "понимание" различия самого действия, дающего результат, и способов, обосновывающих достижение результата).

7. В каком моменте овладения образцом учитель выдвигает требование обосновать достижение результата путем сопоставления операций развернутого действия с соответствующими качествами объекта преобразования; каким образом выдвигается это требование (наличие готового ответа, требование обоснования *самых* операций по логике объекта — т.е. почему делаешь так, а не иначе).

8. В чем проявляются попытки школьников удовлетворить

требования учителя по обоснованию имеющегося результата (в каком виде выделяется сам процесс обоснования как средство достижения результата).

9. Как ученики соотносят овладение общим способом с практическим результатом в плане "понимания" того, для чего это делается.

10. В чем обнаруживается различие школьниками самого процесса учения и практического выполнения заданий (отношение к ошибкам; самостоятельность выполнения задания; обращение к проверке как средству исправления ошибки).

Мы специально подробно описали особенности вхождения школьников в ситуацию учебно-практической задачи с помощью учителя, чтобы показать своеобразие функций и строения учебного действия, сложность общения учителя с детьми в процессе его формирования и выполнения. При наблюдении и организации конкретной учебно-педагогической работы, связанной с введением школьников в какую-либо предметно-содержательную ситуацию, исследователь и учитель-практик могут использовать только что изложенную схему, дополняя и уточняя ее.

Отмечая вновь роль педагогов в организации учебной деятельности ребенка, следует сказать, что это именно его *собственная* деятельность — он выступает как ее подлинный *субъект*, проявляя *инициативу* и *самостоятельность* в принятии и решении учебных задач всех видов. Это соответствует общим закономерностям обучения и воспитания детей, сформулированным еще в 20-е гг. Л.С. Выготским¹.

Здесь мы подходим к важному вопросу, поднятому нашими сотрудниками, которые внимательно изучали проявления самостоятельности дошкольников и младших школьников. Они пишут: "...Правомерно ли утверждать, что... способность и даже склонность детей к инициативе во взаимодействии со взрослыми отвечает реальным тенденциям младшего школьного возраста и может быть перенесена на учебную деятельность? Если в ответе на этот вопрос ориентироваться на существующую практику начального обучения, то с очевидностью следует отрицательный ответ: случаи учебной инициативности школьников, включающих учителя в построение

¹См.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 82, 118.

ние собственных учебных действий, крайне редки, а о соответствующей "возрастной тенденции" просто не может быть речи"¹.

О чем говорит это суждение опытных специалистов? О несостоятельности формулирования теоретиками общих закономерностей обучения и воспитания детей? Или о том, что сложившаяся система начального образования не формирует в ребенке субъекта его собственной учебной деятельности (и саму эту деятельность) и не воспитывает в нем способности "быть инициатором учебного взаимодействия со взрослым, учить себя с помощью взрослого"². В нашем распоряжении есть многочисленные материалы, свидетельствующие о том, что традиционное начальное обучение не обеспечивает такой организации школьной жизни детей, в которой могли бы проявляться подлинные закономерности их обучения и воспитания, способствующие становлению учебной самостоятельности ребенка.

Но в начальных классах все же можно создавать такие условия жизни детей, в которых у них формировалась бы полноценная учебная деятельность, возникало бы умение инициативно принимать и решать учебные задачи, правда, первоначально с помощью учителя и сверстников. На создание таких условий как раз и нацелены теория и практика развивающего обучения.

Применительно к проблеме принятия школьниками учебной задачи обсуждаемый вопрос выглядит следующим образом. Психологи установили, что дети, получив от взрослых конкретное учебное задание, по-разному "доопределяют" его: одни интерпретируют ожидания взрослых в направлении самостоятельного его выполнения, другие – послушания и исполнительства³. Поэтому грамотный учитель не вправе сводить решение задач до отношения "ребенок-задача" (правда, вся традиционная детская психология и педагогика пока в основном использует эту абстракцию).

¹Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 38.

²Там же.

³См.: Венгер А. Л., Поливанова К. Н. Особенности принятия учебных заданий детьми 6 лет // Вопросы психологии. 1988. № 4.

Ребенок не остается один на один с задачей – между ними всегда находится взрослый. И вопрос задачи имеет два значения: каких действий требует задача и какого взаимодействия ожидает взрослый, поставивший задачу. Собственно учебный вопрос ребенка к взрослому – это вопрос, касающийся противоречия между уже известным и еще неизвестным ребенку понятием. Вопрос о новом способе действия ребенок задает взрослому с позиции своего знания и незнания. Если ребенок сможет сформулировать данный вопрос, то он обнаруживает способность к самостоятельному, инициативному взаимодействию с учителем. К сожалению, в существующей системе обучения нет должных условий для того, чтобы ученики спрашивали учителя и побуждали его к совместной учебной деятельности. Вместе с тем в экспериментальных условиях уже найдены отдельные формы учебного сотрудничества, строящиеся на детской инициативности (опираясь частично на этот опыт, мы и приводили выше некоторые характеристики принятия ребенком учебной задачи)¹.

Рассмотрев несколько общих вопросов, связанных с особенностями учебной задачи, целесообразно конкретизировать их на экспериментальном материале. Приведем фактические данные, характеризующие, во-первых, существенное отличие этой задачи от практических, во-вторых, особенности ее принятия и постановки младшими школьниками².

В исследовании Л. В. Берцфаи³ использовался особый прибор, который состоял из прямоугольной площадки или поля (75 × 50 см), небольшой игрушечной фигурки, пульта управления с четырьмя кнопками и регистрационного устройства, позволяющего фиксировать особенности детских движений (рис. 1).

¹См.: Социально-исторический подход в психологии обучения. / Пер. с англ. – М., 1989; Развитие творческой активности школьников. – М., 1991.

²Результаты излагаемых ниже исследований получены с помощью лабораторных опытов с детьми III классов. В опытах предлагались задачи, требующие от учащихся ориентации в материалах математического характера. Эти работы были нацелены на сравнение ориентации, имеющейся у детей экспериментального и обычного классов.

³См.: Берцфаи Л. В. Опыт построения методики диагностики учебной деятельности младших школьников // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.

Прибор был скомпонован в виде столика, за который садились испытуемые. Они видели перед собой площадку и стоящую на ней фигурку, которая при нажимах на кнопки двигалась в четырех направлениях: направо, налево, от себя и к себе. Нажимы на кнопки пульта связаны с перемещением фигурки по одной линии, но в противоположных направлениях (рис. 2). На площадку ставились различные лабиринты, изготовленные из легкого металла. По этим лабиринтам можно было проводить фигурку, последовательно нажимая на разные кнопки (рис. 3).

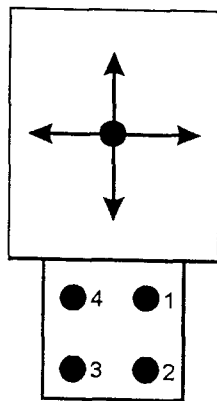


Рис. 2

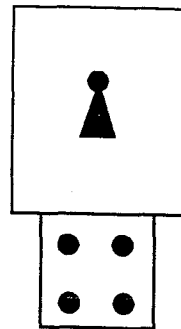


Рис. 1

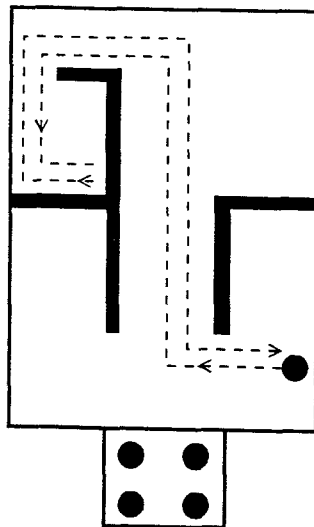


Рис. 3

В конце учебного года обследовались ученики двух III классов (в каждом из них было по 30 детей в возрасте около 10 лет). Один класс раньше усваивал знания традиционным способом, другой — в форме учебной деятельности. Каждому учащемуся сначала предлагалось решить *практическую* задачу,

т.е. провести фигурку по одному из лабиринтов, имеющих на площадке. После того как ребенок допускал ошибки, экспериментатор ставил перед ним *учебную* задачу, когда на площадке никаких лабиринтов не было. Ребенок должен был, нажимая на кнопки, *самостоятельно научиться* двигать фигурку по "чистой" площадке.

Иными словами, при решении практической задачи ребенок мог получить вполне определенный частный результат (в описываемой ситуации ему предлагалось проводить фигурку по отдельному лабиринту). При наличии другого конкретного лабиринта ребенок должен был вновь учиться проводить по нему фигурку. Эта ситуация может повторяться много раз, прежде чем ребенок овладеет *общим способом* такого перемещения фигурки по самым разным лабиринтам.

Своеобразие учебной задачи состояло в том, что ребенок в случае ее решения мог сразу овладеть *общим способом* проведения фигурки по лабиринтам, работая при этом с прибором, на площадке которого ни одного лабиринта не было. Особенность задачи заключалась в том, что ребенок прежде всего мог определить *принцип связи* направлений перемещения фигурки с расположением кнопок на пульте. Для этого ребенок должен был, работая с прибором, *самостоятельно овладеть* следующим *обобщенным способом действия*: уметь отождествлять любую точку перемещения фигурки в поле с нажимом определенной кнопки на пульте.

Обследование двух указанных классов (экспериментального и обычного) с помощью данной методики обнаружило большое различие по времени и количеству движений, необходимых детям для овладения обобщенным способом действия. Так, ученикам экспериментального класса потребовалось 101 движение при 20 мин (в среднем на каждого ребенка), обычного — 251 движение при 33 мин (последние затрачивали в два с половиной раза больше движений и в полтора раза больше времени, чем учащиеся экспериментального класса; различие статистически значимо). Такое различие было обусловлено разным подходом учащихся двух классов к решению практической и учебной задач, а также особенностями их мышления, которые обнаружились при решении учебной задачи.

Учащиеся экспериментального и обычного классов по-разному вели себя при встрече с практической задачей.

Большинство детей экспериментального класса (80%) превращало ее в учебную. Они не проводили фигурку по заданному маршруту, а начинали *опробовать* все кнопки подряд, воспроизводя в речи и жестах функциональное значение каждой кнопки. И только после такой мыслительной *исследовательской* работы испытуемые приступали к решению практической задачи. Эта предварительная работа готовила ребенка к последующей учебной задаче, которую принимали почти все учащиеся экспериментального класса.

Совсем иное отношение к практической и учебной задачам наблюдалось у детей обычного класса. Только незначительная их часть (18%) смогла превратить практическую задачу в учебную. Но почти половина детей (48%) превращала учебную задачу в практическую. Это означает, что последние запоминали маршрут лабиринта при предъявлении практической задачи и вместо поиска функционального значения кнопок в решении учебной задачи они все время "гоняли" фигурку по воображаемому конкретному лабиринту.

Представляют интерес особенности мыслительных действий, посредством которых дети решали учебную задачу. Решение начиналось с выполнения определенной комбинации нажимов. Свообразие комбинации заключалось в том, что это были уверенные и сравнительно длительные нажимы: дети внимательно прослеживали путь фигурки и соотносили взглядом путь с нужной кнопкой. Порядок нажимов мог быть круговым (1-2-3-4 или 4-3-2-1) либо представлять неполный круг (1-2-3; 1-2; 2-1) и т.д.

Постепенно среди нажимов данной комбинации вместо длительных появлялись короткие и слабые нажимы, сопровождаемые жестами и попытками словесного определения функционального значения отдельных кнопок. Рукой или пальцами ребенок указывал соответствующее значение кнопок (он водил пальцем налево или направо, при этом приговаривая: "Эта налево", "А эта — направо" и т.д.). Через некоторое время нажимы сменялись плавными движениями пальцев рук над пультом, которые указывали лишь последовательность перемещения фигурки, соответствующую реальным нажимам на кнопки. Затем эти движения как бы "свертывались" — ребенок, слегка *дотрагиваясь* до той или иной кнопки, *демонстрировал* ее функциональное значение.

В дальнейшем у некоторых детей наблюдалась новая трансформация движений: они начинали менять комбинации "дотрагивающих" движений. Например, порядок кнопок "1-2-4-2" менялся на порядок "2-1-2-4". Такая смена рисунка нажимов способствовала четкому выявлению детьми функционального значения кнопок, успешному решению учебной задачи и последующему безошибочному проведению фигурки по любому конкретному лабиринту. Следовательно, ребенок, выявив при решении учебной задачи общий принцип связи перемещения фигурки с положением кнопок, может в дальнейшем сразу безошибочно решать все практические задачи данного класса.

После того как учащиеся обоих классов, хотя и по-разному но все же овладевали умением управлять фигуркой, им неожиданно предъявлялась новая задача: незаметно для детей менялось функциональное значение всех кнопок на обратное (кнопка, нажим на которую вел раньше фигурку налево, стала вести ее направо и т.п.) и предлагалось провести фигурку по конкретному лабиринту. Результаты решения этой задачи различались в экспериментальном и обычном классах.

Все учащиеся экспериментального класса сразу замечали изменения функционального значения кнопок. Около половины детей "с ходу" перестраивали свой способ действия в новой, неожиданной ситуации и без ошибок проводили фигурку по лабиринту. Другой половине детей потребовалось лишь несколько пробующих нажимов для правильного проведения фигурки по лабиринту при новом функциональном значении кнопок. Иными словами, эти испытуемые при столкновении с новой задачей решали ее *теоретическим способом*.

Все ученики обычного класса в новой ситуации начали вновь длительно опробовать кнопки, чтобы при большом количестве ошибочных нажимов провести фигурку по лабиринту. В новой ситуации они действовали так же, как решали практическую задачу в прежней, опираясь на узкие возможности эмпирического способа.

Приведенные данные свидетельствуют, что учащиеся экспериментального класса в гораздо большей степени склонны к принятию учебной задачи, чем ученики обычного класса. Это дает основание полагать, что у испытуемых экспериментального класса теоретическое мышление развива-

лось более интенсивно, чем у детей обычного. Результаты эксперимента говорят об определенных преимуществах экспериментальной системы образования, реализующей принципы учебной деятельности, по сравнению с обычным образованием, которому чужд деятельностный подход к организации обучения.

В экспериментальном исследовании Д.Б. Дмитриева, проведенном на материале двух задач, изучались особенности постановки третьеклассниками учебно-практической задачи¹. В задаче "Крепость" испытуемый должен был так расставить "солдатики" по стенам крепости, чтобы на каждой их было одинаковое количество. В задаче "Мотогонки" испытуемому предлагалось, соревнуясь с экспериментатором, первым достигнуть конечной клетки на нарисованной "дорожке", зачеркивая предыдущие клетки по определенным правилам. Каждая задача испытуемым не была известна и имела такую меру сложности, при которой она не могла быть решена без помощи экспериментатора.

На первом этапе третьеклассник получал несколько вариантов каждой из двух задач и пытался найти (безуспешно) ее конкретно-практическое решение. После этого экспериментатор наводящими вопросами и указаниями (вплоть до прямой подсказки) "подтягивал" детей к поиску общего способа решения вариантов этой задачи, т.е. к постановке учебно-практической задачи. Фиксировались "отклики" детей на такую помощь. Анализ полученных материалов позволил выделить у испытуемых 6 видов их отношения к возможной постановке учебной задачи.

При негативном отношении у детей просто отсутствовал какой-либо отклик на помощь взрослого — они не могли поставить учебную задачу и даже принять ее из его "рук". Такие дети упорно стремились решать, не имея нужных средств, отдельные конкретные задачи, не интересуясь тем, как же можно это сделать.

Остальные виды отношений отличались от негативного тем, что для них была характерна ориентация учащихся не на результат, а на сам процесс решения конкретных задач. Это приводило к тому, что дети осуществляли при их

¹См.: Дмитриев Д.Б. Психологические особенности постановки учебной задачи младшими школьниками // Вопросы психологии. 1985. № 2.

решении своеобразные умственные действия, например, анализ уже выполненных поисковых действий, планирование предстоящих действий и т.п.

При формальном отношении дети отказывались от прямого решения конкретных задач, однако указанные умственные действия выполняли без целенаправленного поиска общего способа и в конечном счете стремились решать задачи путем проб и ошибок (поэтому такое отношение было названо формальным). При двойственном отношении учащиеся уже различали общий способ и конкретное решение задач, но тем не менее не могли самостоятельно перейти от выделенного общего способа к его реализации и решали задачи путем проб и ошибок.

Дети с интуитивным отношением были в состоянии найти общий способ и использовать его при решении конкретных задач, превращая их тем самым в учебно-практические, но вместе с тем не умели вычленив его в качестве самостоятельного действия. В рефлексивном отношении сохранялись черты предыдущего, к которым добавлялось осознание вычленного общего способа в качестве основы решения учебно-практической задачи. Теоретическое отношение проявлялось в том, что дети сразу отказывались от решения конкретных задач, пытались отыскать общий способ подхода к ним, стремясь при этом к анализу уже выполненных действий, осуществляли их планирование и графическую запись получаемых результатов, проверяли найденный общий способ при решении отдельных конкретных задач.

Выделенные виды отношений представляют определенные уровни формирования у школьников умения ставить учебно-практическую задачу (с прямой помощью взрослых). У многих обследованных третьеклассников это умение находилось на уровне двойственного и интуитивного отношения; некоторая часть школьников имела рефлексивное и теоретическое отношение.

Конкретные особенности и уровни постановки школьниками учебно-исследовательской и учебно-теоретической задач требуют своего специального изучения.

Выше мы неоднократно обсуждали особенности потребности и мотивов учебной деятельности и как бы кругами подходили к выявлению их основных характеристик. Теперь снова необходимо вернуться к этой проблеме с точки

зрения развернутого рассмотрения условий их формирования.

Внутренним побудителем учебной деятельности выступает соответствующая потребность, которая отражает объективную нужду учащегося в теоретических знаниях (напомним, что учебные мотивы конкретизируют эту потребность). Но как показывает опыт, в реальной жизни многие дети школьного возраста такой нужды и потребности в явном виде не имеют, — это обнаруживается в их нежелании учиться, в отсутствии стремления овладеть основами теоретической культуры (научной, художественной и др.). Если этим детям все же приходится усваивать в школе некоторые знания и умения, то обычно под влиянием другой потребности, нежели учебная (дети нередко учатся, "подстегиваемые" желанием получить награду от родителей или, наоборот, страхом перед наказанием и т.п.).

Конечно, наличие у школьника отчетливого желания овладеть умением строить научные понятия и художественные образы, воспроизводить поиски нравственных ценностей и правовых норм свидетельствует о хорошо сформированной потребности в учебной деятельности. Но как такая потребность возникает? В чем заключается то содержание психической жизни ребенка, которое вызывает у него *нужду* в приобретении *теоретического* отношения к вещам — нужду, порождающую потребность в учебной деятельности (в конечном счете желание и стремление усваивать содержание теоретического сознания человечества)?

Для науки и школьной практики прежде всего важны вопросы, касающиеся истоков и происхождения, условий появления и формирования у школьников "ростков" потребности в таком учении, в котором для самих детей главной целью выступают знания и умения, накопленные людьми в истории развития духовной культуры.

Учебная деятельность начинает формироваться при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Поэтому проблема зарождения ее потребности связана с такими особенностями игры, которые к концу дошкольного возраста вызывают у ребенка нужду в теоретическом отношении к окружающему миру. Основные условия возникновения этой нужды и потребности были рассмотрены нами выше (см. раздел 2 гл. III первой части книги). Назовем, на наш взгляд, два главных:

1) развитие у дошкольника внутри игровой деятельности воображения и символической функции, которые создают у него *нужду* в содержании знаний и умений теоретического характера;

2) организация начального обучения в форме учебной деятельности, задающей теоретические знания и умения, усвоение которых формирует у младшего школьника основы теоретического мышления и *потребность* в этой деятельности.

К этим двум условиям можно прибавить ряд других, например, определенный уровень общения ребенка со взрослыми и сверстниками, осознание им общественной значимости своих школьных обязанностей и т.д. Все они играют существенную психологическую роль в становлении *новой* жизненной позиции ребенка как школьника. Однако их реальное влияние на процесс формирования потребности в учебной деятельности будет определяться наличием и степенью развернутости именно двух указанных главных условий. Они характеризуют генетическую взаимосвязь игровой и учебной деятельности, специфический переход от одной к другой. Напомним, что этот переход становится возможным при возникновении в игровой деятельности внутреннего противоречия между ее ограниченным содержанием и результатами в виде потенциально "мощных" психологических новообразований. Адекватно разрешить данное противоречие может введение *нового* содержания, соответствующего подлинным возможностям этих новообразований.

Такое содержание представляет ребенку учебная деятельность, которая вводит его в особый мир духовных образований, создаваемых теоретическим сознанием людей. Их усвоение может осуществляться только в качестве главной цели учебной деятельности и достигаться посредством теоретического мышления, опирающегося, в частности, на воображение и символическую функцию ребенка (см. раздел 3 гл. III первой части книги). Нужда в таком усвоении появляется еще в игровой деятельности, но оформляется она в потребность в самом процессе учебной деятельности. В младшем школьном возрасте как раз и формируется данная деятельность: в этот период возникают и оформляются все ее компоненты, в том числе и потребность в ней.

Как видим, без выявления взаимосвязи игры и учения происхождение потребности в учебной деятельности раскрыть

нельзя. Но при этом важно иметь в виду, что в традиционной начальной школе, культивирующей утилитарное содержание и эмпирическое мышление, у многих детей потребность в учении не возникает. Усвоение, наблюдаемое у них в процессе преподавания, протекает при другой потребности и в составе другой деятельности, нежели учебная.

Существенный компонент учебной деятельности — мотивы реализующих ее действий. Многие исследования мотивации учения лишь затрагивают вопросы формирования таких мотивов, но не раскрывают главных особенностей их содержания и формирования. В этих исследованиях изучаются психолого-педагогические условия функционирования мотивов учения "вообще" и не выявляется специфика учебных задач и действий. Поэтому в них чаще всего лишь описываются внешние особенности подлинной учебной мотивации¹. Вместе с тем в работах, специально посвященных именно этой мотивации (к сожалению, их пока мало), установлено, что учебные мотивы побуждают школьников к постановке учебных задач, к выполнению учебных действий, позволяющих усваивать теоретические знания и овладеть общими способами решения целого класса практических задач². Но учебные мотивы не формируются при ориентации детей на усвоение эмпирических знаний и получение результатов решения отдельных практических задач (такая ориентация как раз и характерна для учения "вообще").

Для изучения учебных мотивов, ориентирующих младших школьников на усвоение общих способов решения некоторого класса практических лингвистических задач, Амаль Саид (см. сноску) модифицировала и использовала ряд методик, которые ранее были разработаны Г.А. Цукерман (см. сноску) применительно к усвоению детьми теоретических знаний по

¹См.: М а т ю х и н а М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. Волгоград, 1983; М а р к о в а А. К., М а т и с Т. А., О р л о в А. Б. Формирование мотивации учения. Книга для учителя.— М., 1990.

²См.: Ц у к е р м а н Г. А. Диагностика качества усвоения лингвистических знаний // Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников.— М., 1989; А м а л ь Ш а к е р М о х а м м е д С а и д. Зависимость учебно-познавательных мотивов младших школьников от характера их учебной деятельности / Автореф. канд. дисс.— М., 1989 (материалы данного исследования, автор которого наша аспирантка из Ирака, еще не опубликованы).

русскому языку. Данные методики улавливали различие двух видов ориентации ребенка в слове, в основе которых лежат два типа мышления (эмпирическое и теоретическое). Одним из различительных признаков в этом случае может служить такой показатель, как *рефлексивность* выполняемого действия — неотъемлемое свойство общего способа действия. Существенный момент рефлексии — способность ребенка определять границу знания и незнания, умения и неумения. Этот показатель общего способа действия и был положен в основу методики. Она строилась на усвоенном детьми лингвистическом содержании и предполагала применение уже усвоенного общего способа действий.

В ходе опытов учащиеся московской экспериментальной школы № 91 решали различные лингвистические задачи; при этом фиксировалось, как дети действовали и рассуждали. Так, для оценки результатов выполнения задания "Ь (мягкий знак) грамматический и фонетический" были выбраны два наиболее выразительных показателя: 1) общее число лингвистических вопросов, поставленных учащимися всего класса, 2) число учащихся, не задавших ни одного вопроса и объявивших: "Я все знаю про мягкий знак". Первый показатель говорил о достигнутом в классе уровне обобщенности знаний и способов действия со словом, второй — о том, сколько учащихся еще не было готово к рефлексивному действию, ориентированному на границы собственных знаний.

Полученные данные свидетельствовали о том, что у первоклассников уже после 3 месяцев обучения начинает формироваться такое орфографическое действие (в данном случае — обозначение мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака), в основе которого лежит способность ребенка ставить вопросы о целесообразности применения "мягкого знака" в определенных словах (уже сами вопросы говорят об учете ребенком границ своих лингвистических знаний, касающихся "мягкого знака", т.е. о наличии у первоклассника рефлексивной основы соответствующего орфографического действия). Таким образом, дети начинали овладевать общим способом действия с материалом: они выделяли противоречия между известными и еще неизвестными грамматическими законами, обнаруживали способность учитывать границы своих знаний, т.е. орфографическое действие формировалось у них на рефлексивной основе.

О том, насколько интенсивно рефлексивные способы действия с учебным материалом формировались в течение лишь *первого* класса, показали результаты выполнения детьми "Диктанта для третьеклассников". В диктанте от первоклассников требовалось различить то, что они знают, и то, чего они не знают. После освоения способа проверки орфограмм в корне слова (только в корне!) ученикам предлагалось разделить набор слов на две группы: 1) слова, которые первоклассник обязан писать правильно, т.е. те, способ проверки которых ему уже известен, 2) слова, которые в данном классе дети еще могут написать с ошибками, способ проверки которых "знают третьеклассники, но не знают первоклассники".

Чтобы отнести слово к второй группе, ребенок должен был обнаружить в нем орфограмму, которую он еще не умеет проверить ("проблемное написание"). В табл.1 приведены результаты работы первоклассников в конце учебного года по методике "Диктант для третьеклассников" (указаны % детей, выполнивших и не выполнивших задания). Эти результаты получены в четырех I классах, где дети в разные годы обучались русскому языку по особому учебнику, составленному В.В. Репкиным согласно основным требованиям усвоения теоретических знаний¹.

Т а б л и ц а 1

Показатели выполнения задания	Число детей в классе				
	30	30	33	36	среднее 32
Количество детей, ориентирующихся на общий способ действия (правильно выделявших проблемные написания)	82,3	72,7	79,9	78,3	78,3
Количество детей, не ориентирующихся на общий способ действия (не выделявших проблемные написания)	-	7,0	-	-	1,8

¹См.: Репкин В. В. Русский язык. I класс (программа развивающего обучения). - Харьков, 1991.

Данные таблицы показывают прежде всего стабильность общего количества детей, правильно выделявших проблемные написания в диктантах в различные годы и у разных учителей. Кроме того, в каждом классе был высокий процент детей, выполнивших задание. Все это свидетельствует о том, что к концу I класса многие школьники уже имели рефлексивное отношение к способам выполнения отдельных орфографических действий, т.е. у них начинала складываться ориентация на общий способ решения орфографических задач: они отделяли известное от неизвестного, у них зарождалось умение учитывать границы применения обобщенного действия.

Как показывают другие фактические материалы, способ выполнения заданий описанного типа ("Отдели известное от неизвестного") хорошо осваивается учащимися экспериментальной школы к концу II класса.

Но диагностический прием, используемый в этих заданиях, чувствителен лишь к начальным уровням рефлексивного действия с учебным материалом и не дифференцирует испытуемых, поднявшихся на более высокий уровень рефлексии. Поэтому при обследовании учащихся III класса был разработан другой диагностический прием, принцип которого был взят из практики использования так называемых заданий-ловушек. Эти задания включают своеобразные учебные софизмы, построенные на одностороннем применении изученных понятий и способов действия. Именно для того, чтобы дети учились ориентироваться на всю полноту признаков, входящих в понятие, чтобы у них формировались общие способы действия, учитель предлагал школьникам умышленно ложные рассуждения, формально кажущиеся правильными. Такого рода учебные софизмы давались третьеклассникам в качестве особых заданий.

Эксперименты по методике "Исправить ошибки в рассуждении" проводились индивидуально в конце третьего года обучения. В них принимали участие 65 третьеклассников, обучавшихся по экспериментальным программам, и 28 - по обычным. Для чистоты и жесткости сравнения развивающих эффектов двух систем обучения родному языку в обычную группу были отобраны дети, которые в течение 3 лет обучения имели по русскому языку исключительно "четверки" и "пятерки" за каждую четверть. В экспериментальную группу

вошли все ученики III классов экспериментальной школы вне зависимости от их успеваемости.

С помощью данной методики выявлялся характер ориентировки орфографического действия (его направленность на результат или на способ решения орфографической задачи). Она строилась на материале проверки безударных гласных в корне слова — центральной орфограммы начальной школы, на отработку которой затрачивается больше всего учебных часов. Методика состояла из 10 заданий трех типов: 1) "прямые" орфографические задания, требующие применения освоенного действия в привычных условиях; 2) задания с орфографическими софизмами, в которых внешне убедительное, но некорректное применение способа проверки корневых орфограмм к орфограммам, находящимся не в корне, приводит к ошибочному результату; 3) задания, которые предлагалось решать неадекватным способом, получая при этом правильный результат.

По первому "прямому" заданию существенных различий между обычной и экспериментальной группами не обнаружено (94,2 и 93% правильно выполненных заданий соответственно). Задания второго типа правильно решали 49,4% учеников экспериментальной группы и только 14,5% обычной. С заданиями третьего типа с неадекватным способом решения справились 39,2% учеников экспериментальной группы и 11,6% контрольной.

Полученные данные свидетельствуют, что при равной и практически полной освоенности способа орфографического действия (высокие результаты решения "прямых" задач) учащиеся обычной и экспериментальной групп значительно различаются по уровню рефлексии на освоенный способ действия. Дети, изучавшие орфографию по экспериментальным программам, в гораздо большем числе умели оценивать применимость определенного способа действия в той или иной конкретной ситуации (различия между группами статистически значимы).

Но наиболее выразительным показателем того, что дети освоили именно общий способ действия с языковым материалом, представляется способность ребенка действовать разумно, а не методом проб и ошибок при работе с новым материалом, не изучавшимся на уроках. Таким материалом для учащихся I—III классов является текст. Способами построения

смысловой связности бытового текста ребенок младшего школьного возраста владеет практически, но эти способы никогда не были для него предметом специального изучения. Четким показателем сформированности общего способа действия может служить то, как ребенок будет восстанавливать смысловую связность текста: начнет ли он действовать наугад, методом проб и ошибок, эмпирически подбирая ответ к каждой отдельной конкретно-практической речевой задаче, или окажется способным самостоятельно обнаружить общий способ действия, позволяющий безошибочно решать целый класс конкретно-практических задач одного типа.

Для различения двух стратегий решения речевых задач — эмпирической стратегии проб и ошибок и теоретической стратегии обнаружения общего способа решения подобных задач — была разработана методика "Диалог". Процедура работы по этой методике такова. Экспериментатор готовил бланки, на которых были записаны диалоги с пропущенными репликами. Реплики вполне однозначно восстанавливались из контекста. Способ восстановления пропущенной реплики не требовал особого научения: достаточно было удерживать одновременно смысл предыдущей и последующей реплик. На связность предыдущей и пропущенной реплик ребенку указывал экспериментатор. Но обусловленность смысла пропущенной реплики последующей ребенок должен был обнаружить сам. Экспериментатор просил ребенка определить, что было сказано в каждом конкретном случае, и как узнать это. Данные о том, сколько детей перешли от эмпирического к теоретическому способу работы с текстом, изложены ниже.

Опыты по методике "Диалог" проводились индивидуально с учащимися I—III классов экспериментальной школы. В I классе лишь 18% детей работали с текстом теоретическим способом, во II — уже 41%, а в III — 57%.

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что в ходе экспериментального обучения у младших школьников начинает складываться общий способ действия с тем материалом, который ранее не был предметом их специального школьного обучения. Это позволяет говорить о формировании у детей младшего школьного возраста в конкретных экспериментальных условиях обучения *теоретического отношения* к задаче, которое год от года усиливается, вытесняя эмпирические установки. Иными словами, в условиях эксперименталь-

ного обучения, при организации развернутой учебной деятельности по усвоению теоретических знаний у младших школьников происходит становление *учебных мотивов* как ориентации на общие способы действия с учебным материалом, т.е. формируется подлинная основа мотивации учения.

Таким образом, становление учебных мотивов у младших школьников определяется характером их учебной деятельности и основано прежде всего на направленности детей на усвоение теоретических знаний и связанных с ними общих способов решения задач.

В условиях традиционного обучения формирование учебных мотивов у младших школьников протекает плохо: дети слабо ориентируются на общие способы решения задач. Их основная ориентация прежде всего направлена на конкретный результат усвоения знаний.

При усвоении общих способов решения задач в условиях экспериментального обучения большинству детей младшего школьного возраста свойственно положительное отношение к учению. Дефицит положительной мотивации учения у младших школьников в условиях традиционной школы есть следствие характера их учения. При обеспечении условий по формированию теоретических знаний у младших школьников происходит становление положительного отношения к учению и его основного компонента — учебных мотивов.

Еще в начале 1970-х гг. началось исследование познавательных интересов детей при формировании у них учебной деятельности — эти интересы правомерно интерпретировались как особая форма учебной мотивации. Так, А.К. Дусавицкий и В.В. Репкин изучали особенности таких интересов у младших школьников, усваивающих в форме учебной деятельности теоретические знания по математике и родному языку¹. Было установлено, что в этих условиях у детей можно сформировать качественно новые характеристики мотивации, не присущие, как правило, учащимся массовой школы. Так, у значительной части третьеклассников, работавших по экспериментальной программе в харьковской школе № 17, начинал

¹См.: Дусавицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения // Вопросы психологии. 1975. № 3.

появляться интерес к общим способам учебной деятельности, а в IV классе эта направленность интересов оказывалась характерной для большинства детей. Одновременно отмечался особый интерес к теоретической стороне усваиваемых знаний. От II к IV классу значительно возрастала устойчивость учебных интересов детей: они проявлялись не только в специфических учебных ситуациях, но и за их пределами, побуждая школьников к самостоятельному расширению и углублению своих знаний.

Результаты этого исследования выявили принципиальную возможность целенаправленного формирования у младших школьников мотивационного компонента учебной деятельности.

Затем было получено экспериментальное подтверждение связи мотивации с основными характеристиками учебной деятельности. Так, В. Т. Дорохина показала, что, если для принятия задачи, поставленной учителем, достаточно ситуационного познавательного интереса учащихся, то для самостоятельной постановки задачи необходим устойчивый интерес к самим теоретическим знаниям данной области¹.

В другой работе харьковские психологи экспериментально проверяли, могут ли устойчивые интересы выполнять функцию побудительных мотивов учебной деятельности. В средней школе (в VII классе) в ходе обучения были исключены обычные побудительные мотивы учения (для этого экспериментаторы отказались от выставления текущих отметок по нескольким предметам). Обнаружилось, что при наличии устойчивых учебных интересов учащиеся продолжали систематическую работу, не обращая внимания на то, что им уже не ставят отметок. При этом сохранился стабильный и достаточно высокий уровень усвоения материала. По мнению авторов исследования, умение большинства учащихся экспериментальных классов продуктивно выполнять длительные учебные усилия без отметок учителя свидетельствует о том, что "интерес к содержанию перерос у них в ярко выраженную познавательную потребность, наличие которой и является важнейшим психологическим условием перехода к системати-

¹См.: Дорохина В. Т. Принятие учебного задания как особое действие в структуре учебной деятельности // Актуальные вопросы дидактики. — Киев, 1974.

ческой самостоятельной учебной деятельности, не нуждающейся в побуждении извне¹.

В работе Л.К. Золотых изучалась динамика отношения школьников к учению по мере формирования у них основ теоретического мышления (в частности, при возникновении умений работать с теоретическими абстракциями, вычленять общий способ действия, осуществлять рефлексию и т.п.)². С этой целью после каждой стадии формирования учебной деятельности и связанного с ней теоретического мышления проводилось обследование уровня учебно-познавательных мотивов школьников с помощью особых экспериментальных проб. Последние выявили умение школьника вычленять общий способ действий, умение отличать его от результата, видеть несколько возможных способов достижения одного результата и осуществлять другие виды рефлексии.

3. Формирование учебных действий

Внутренний стержень учебной деятельности — это ее потребность, соответствующие задачи и мотивы, но реализуется она посредством действий. Рассмотрим материалы, характеризующие особенности их формирования. Основанием нашего анализа послужит общий генетический закон становления индивидуальных психических образований, сформулированный Л.С. Выготским (т.е. закон интериоризации), а также понятие зоны ближайшего развития. Применительно к учебной деятельности и действиям этот закон можно выразить так: генетически исходной формой является совместное их выполнение детьми, а также детьми и взрослыми. Необходимость участия в этом процессе учителей достаточно ясна. Но возникает вопрос: а зачем детям учиться вместе?

Многие аспекты этой сложной проблемы с начала 1970-х гг. изучались сотрудниками нашей лаборатории (Р. Я. Гузманом, А.Ю. Коростелевым, Г.Г. Кравцовым, Г.Н. Кудиной, Т.А. Матис, Ю.А. Полуяновым, В.В. Рубцовым, Э.А. Фарапоно-

¹Матвеева Н. И., Репкин В. В., Скотаренко Р. В. Условия овладения самостоятельными формами учебной деятельности // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. — М., 1977. С. 292.

²См.: Золотых Л. К. Усвоение ведущих понятий учебного предмета // Формирование интереса к учению у школьников. — М., 1986.

вой, Г.А. Цукерман, Е.Е. Шулешко и др.). Исследования проводились с разных конкретных позиций и на различном материале, но в описании и интерпретации полученных результатов можно выделить, на наш взгляд, две основные линии. Придерживающиеся первой линии акцентировали внимание на внутренних связях совместных учебных действий с принятием и решением школьниками учебной задачи, с формированием у них теоретических понятий по физике, русскому языку и другим предметам, а также на изучении процессов, обеспечивающих организацию совместной учебной деятельности (эту линию в наибольшей степени выражали работы, проводимые под руководством В.В. Рубцова). Представители второй линии предполагали специальное рассмотрение условий формирования у школьников рефлексивного отношения к способам усвоения понятий и роли в этом процессе диалогов и дискуссий (работы Г.А. Цукерман и Ю.А. Полуянова). Вместе с тем отметим, что указанные линии в реальных исследованиях взаимосвязаны и их можно разделить лишь при специальном анализе полученных результатов.

В исследованиях В.В. Рубцова и его сотрудников изучались следующие проблемы: 1) какие формы кооперации и координации учебных действий школьников и учителя могут обеспечить полноценное усвоение детьми содержания теоретических понятий, 2) какова роль кооперации в развитии мышления детей и как влияют на это развитие процессы коммуникации, групповой рефлексии и взаимопонимания¹.

Первая проблема разрабатывалась на основе специальной организации экспериментального обучения физике школьников в VI–VII классах. Обучение проводилось по особой программе, включающей основные разделы курса физики (магнетизм, электромагнитные явления, механика). Авторы программы исходили из того, что общий способ постановки физических опытов, раскрывающих содержание соответствующих понятий, может быть задан в формах совместной учебной работы учащихся. Эта работа была направлена на решение ее участниками физических задач при выполнении опытов. Школьники выясняли условия совместного их выполнения,

¹См.: Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4; Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.

фиксируют в тетрадях ход работы, обсуждали полученные группой результаты и т.п. Функция учителя состояла в организации совместных действий детей как внутри одной группы, так и между группами. Учитель при этом не демонстрировал сами изучаемые физические явления, а направлял внимание школьников на исследование условий их происхождения. Широко применялись такие формы учебной работы, как обмен тетрадями между группами, взаимные проверки и обсуждение заданий, совместное выполнение заданий группами и т.п.

В своей работе школьники применяли предметные модели, графические схемы, использование которых позволяло фиксировать ход работы и ее результаты. Введение моделей и схем в учебную работу на начальном ее этапе осуществлялось учителем, который раскрывал детям правила обращения с ними (помогал распределять действия между участниками, усвоить конструкцию моделей и т.д.)¹. Он создавал ситуацию, способствующую выполнению детьми необходимых предметных преобразований. Дети, опираясь на указания учителя, соотносили свои действия в процессе совместной работы, уточняли правила их выполнения, постепенно овладевали групповым способом преобразования физического материала. При этом возник особый вид учебной коммуникации — *обращение* учащихся друг к другу.

Появление такого обращения свидетельствовало об изменении характера учебной ситуации: если первоначально инициатива в действии принадлежала учителю, то теперь школьники начинали самостоятельно выполнять физический опыт. Обращаясь друг к другу, они регулировали преобразование физического материала. Учитель теперь мог отвечать на вопросы школьников. Характер этих вопросов свидетельствовал о наличии организованной группы участников физического опыта.

Экспериментальное исследование подтвердило, что для организации полноценного совместного учебного действия очень важны такие формы учебной работы, как взаимная проверка заданий, взаимные задания групп, учебный кон-

¹См.: Рубцов В. В., Гузман Р. Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1983. № 5.

фликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. Так, в ходе взаимной проверки группы осуществляли те формы контроля, которые ранее выполнялись учителем.

На первых этапах введения этого действия одна группа могла отмечать ошибки и недолки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходили только к содержательному контролю (они выявляли причины ошибок, разъясняли их характер другой группе и пр.). Иными словами, группы переходили от взаимного контроля по результату к взаимному контролю способов действия. Отметим, что сами школьники рассматривали взаимную проверку как условие содержательного анализа работы. Поэтому неудивительно то обстоятельство, что дети, как правило, отказывались выставлять отметку за проверяемую работу, мотивируя это тем, что после проверки нет ошибок, и сами участники проверки таких ошибок не сделают. Учащиеся указывали, что содержательный контроль и соответствующая оценка работы уже выполнены.

Взаимные задания групп стали еще одним важным компонентом совместного учебного действия. Оно строилось теперь следующим образом. Выполнив предложенный взрослым физический опыт, группы обменивались его данными (например, передавали другой группе характеристики полученных физических явлений, специальные диаграммы и т.п.), не указывая при этом условия их получения. Другая группа по этим данным восстанавливала условия получения нужных физических явлений.

Таким образом, каждая группа предлагала другой составить схему совместного действия для получения требуемых физических явлений. Поэтому в ходе выполнения взаимных заданий анализ физических явлений становился необходимым для организации совместного действия группы школьников.

Взаимные задания создавали основу для введения центрального компонента совместного действия — учебного конфликта. В его основе лежал "разрыв" между схемой действия и полученным по этой схеме явлением¹. Дело в том, что внешне одинаковым явлениям соответствовали разные способы их получения. Так, если группы обменивались результатами действия (физическими явлениями) и

¹См.: Коростелев А. Ю. Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопросы психологии. 1980. №4.

устанавливали, что этим результатам соответствуют различные схемы действия, то возникало противоречие: то же самое физическое явление получалось разными способами. Иначе говоря, основой учебного конфликта для детей служило то, что каждому физическому явлению соответствовали различные способы его получения.

В исследовании были зафиксированы факты переноса обобщенных способов решения физических задач школьниками, обучавшимися по экспериментальной программе, на новые классы задач, способы решения которых им ранее не были известны. В частности, семиклассники успешно справились с графическими заданиями по механике, предназначенными для проверки знаний восьмиклассников, изучавших кинематику прямолинейного и криволинейного движения.

Наиболее характерны задания, в которых требовалось определить связь между графически представленными зависимостями координаты, скорости и ускорения движущегося тела от времени. Например, в одном из заданий необходимо было указать, какое из трех тел "движется" быстрее, и найти соответствие между семействами различных графиков. Около 40% семиклассников, обучавшихся по обычной программе (два класса по 36 человек), отказались от решения данной задачи, мотивируя это тем, что "таких задач они не решали"; 35% семиклассников этих классов в качестве "меры" скорости выделяли максимальный путь, пройденный тем или иным телом безотносительно ко времени. Эти школьники не удерживали связь трех физических параметров ($S = vt$), что приводило к ошибочному ответу. Большинство школьников, давших такой ответ, никак не связывали и не понимали соотношения семейств прямых, представленных на обоих графиках. Лишь 20% учеников этих классов правильно отвечали, какое тело движется с наибольшей, а какое — с наименьшей скоростью. Связь между двумя семействами прямых правильно определили около 5% этих школьников.

Эти же задачи были предложены 62 семиклассникам, обучавшимся по экспериментальной программе. Из них 75% школьников мотивировало свой ответ о большей скорости движения первого тела тем, что диаграмма для этого тела идет круче, чем для других, — следовательно, изменение пройденного пути за одно и то же время больше. Связь между двумя типами графиков правильно поняли 60% от общего числа школьников экспериментальных классов.

Основным результатом экспериментального обучения стал сформированный у детей общий способ группового решения новых физических задач, обеспечивающий самостоятельное изучение школьниками физических явлений опытным путем. В поисках этого решения группа детей могла выделить в предложенных для анализа явлениях различные условия их получения, построить взаимнообратную связь операций для преобразования явлений и др.

По данным В.В. Рубцова, способ группового решения физических задач сохраняется у учащихся до конца школьного обучения. Другими словами, указанная форма организации работы с физическим материалом становится эффективным способом мышления. Можно, следовательно, говорить о том, что в основе происхождения данного способа действительно лежит совместное выполнение детьми физических опытов. Свертывание этой формы учебного действия — предпосылка его превращения в способ индивидуального мышления школьника.

Полученные данные свидетельствуют об особой функции, которую приобретает для школьников кооперация их учебных действий: она опосредствует эффективное решение физических задач и способствует развитию детского мышления.

В работах В.В. Рубцова и некоторых его сотрудников связь способов кооперации и мышления была предметом специального изучения, которое проводилось с помощью серии методик, позволяющих рассматривать способы совместной учебной деятельности, направленные на решение физических задач (методики были разработаны В.В. Рубцовым и А.Ю. Коростелевым на материале отношений физического взаимодействия в магнитном поле, В.В. Рубцовым и Р.Я. Гузманом — на примере понятия об относительности механического движения). В обследованиях по данным методикам участвовали дети различного возраста (7–14 лет). При анализе способов учебной работы были выделены три типа кооперации действий, а также установлена связь этих типов с уровнями преобразования условий задач¹.

¹См.: Рубцов В. В. Кооперация как характеристика групповых способов решения учебной задачи // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности.

Вступая в кооперацию I типа, школьник строил общую работу путем простой координации приписанной ему операции с операциями других участников. При этом дети не выделяли связей между операциями. Обмен ими отсутствовал. В конфликтных ситуациях это приводило к распаду совместной работы. Решая задачи, дети ориентировались на отдельные свойства их условий без выяснения отношений между ними.

Способ действия, отвечающий II типу кооперации, основан на объединении операций путем последовательного связывания внутри общего ряда. Участники такой кооперации воспринимали ее как некоторое целое, складывающееся из частей, каждая из которых представлена конкретным участником с присущей ему операцией. Однако в данном случае у школьников намечалась тенденция к обмену операциями. На основе обмена складывались определенные порядок операций в совместном действии и взаимоотношения его участников. Координация операций расценивалась школьниками как необходимое средство решения общей задачи. На этой основе развертывалось их общение.

В III типе кооперации учащиеся строили общую работу на основе специальной организации совместного действия, направленного на решение физической задачи. Такая организация выступала в качестве особой задачи для участников деятельности, а ее возникновение существенно отличало различные способы (типы) построения групповой работы.

Для изучения особенностей описанных типов организации совместного действия и их влияния на развитие детей разных возрастных групп были использованы специальные методики, где от детей требовалось не только решить соответствующую физическую задачу, но и построить совместную деятельность. С помощью таких методик было обследовано 150 учащихся I, III, VI и VII классов экспериментальной школы № 91 и одной обычной школы Москвы (учащиеся III, VI и VII классов школы № 91 обучались физике по экспериментальной программе). Результаты обследования были следующими. Большинство первоклассников обеих школ (около 90%) решали задачи по I типу кооперации. Но уже у третьеклассников наблюдались большие различия. Так, в экспериментальной школе у 24% детей был выявлен I тип кооперации, у 64% — II тип, у 12% — III тип. В обычной школе соответствующие данные таковы: 34, 61 и 5%. Семиклассники

экспериментальной школы по этим типам кооперации имели такое распределение: 3, 73 и 24%. Соответственно в обычной школе — 55, 42 и 3%.

Таким образом, динамика смены типов кооперации у учащихся экспериментальной школы значительно отличалась от таковой у учащихся обычной. В VII классе экспериментальной школы практически не было учащихся, решавших задачи по I типу кооперации, и около четверти учащихся включались в III тип. В обычной же школе более половины семиклассников имели I тип кооперации и почти никто из детей не поднялся до уровня III типа. Это свидетельствует о том, что характер обучения играет важную роль в становлении групповых способов выполнения учебных действий. Усвоение физических знаний в форме учебной деятельности в большей степени способствует сотрудничеству детей при решении задач, чем обычное обучение. В свою очередь, уровень такого сотрудничества влияет на общие особенности детского мышления.

Проблема роли взаимодействий детей в их умственном развитии рассматривалась в работах Ж. Пиаже, Дж.Г. Мида, Л.С. Выготского и др. Она активно изучается современными специалистами. Так, в книге А. Перре-Клермон показано, что существенным основанием умственного развития детей является такое их взаимодействие, в котором происходит столкновение различных точек зрения на способ решения задач. Этот "социокогнитивный конфликт" требует сравнения и координации несовпадающих точек зрения, совместного поиска решения задач. Преодоление этого конфликта способствует развитию детского мышления¹.

В работах В.В. Рубцова специально изучались вопросы взаимосвязи координации, кооперации, организации совместных действий школьников и становления их мыслительных структур. В отличие от Ж. Пиаже, смотревшего на происхождение этих структур как на результат абстракции от действий субъекта с объектом, в исследовании В.В. Рубцова выявлена зависимость их формирования от соотношения предметного содержания, способа организации действия и самого действия. Он изучал переход от предметных форм действия к знаковым

¹См.: Перре-Клермон А. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей.

при организации взаимодействий детей для совместного решения задач. Большое значение в данном процессе имеет взаимозаменяемость операций и их обмен, что возможно только при понимании детьми содержательно-предметной основы своего совместного действия. Это понимание обеспечивается рефлексией, определяемой необходимостью преобразовывать сами способы организации совместного действия¹. Организация совместного действия школьников, направленного на коллективное решение учебных задач, имеет следующие показатели: 1) ориентация на существенные свойства усваиваемого материала, 2) обмен индивидуальными операциями, 3) выделение связи между предметными и знаково-символическими способами действий, 4) общение детей между собой и взрослыми².

Во всех кратко изложенных здесь исследованиях В.В. Рубцова прослеживается роль кооперации действий школьников в их умственном развитии, раскрывается связь организации совместной деятельности с решением учебной задачи.

В работах Г.А. Цукерман изучались такие вопросы: что такое интерпсихическое (т.е. внешнее и совместное) действие детей, детей и взрослых, какова его предметность, чем оно отличается от интрапсихического (или индивидуального) действия? Применительно к начальному этапу развертывания учебной деятельности младших школьников на эти вопросы были получены следующие экспериментально подтвержденные ответы³.

Что имеется в виду, когда говорят: *учитель вводит* ребенка в область теоретических понятий, школьники *с помощью учителя* выделяют в учебном материале некоторое генетически исходное отношение, фиксируют его в знаковой форме? Если бы ребенок, вошедший в класс, был *tabula rasa*, а учитель — Пигмалионом, то сказанное можно было бы понимать

¹См.: Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. С. 57–59.

²См. там же. С. 120.

³См.: Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. 1989. № 2; Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 1; Цукерман Г. А. Виды общения в обучении.

буквально. Но ребенок с первых моментов взаимодействия с учителем активен: навстречу учительскому действию он начинает энергично развертывать собственное. Более того, дети вступают со взрослыми лишь в те отношения, в которые они уже умеют вступать — *некритичного доверия*, освоенного еще в непосредственно-эмоциональном общении, *имитации образцов*, выработанной в предметно-манипулятивной деятельности, *ролевых отношений*, полученных в игре.

В таких *неучебных формах* ответного действия ребенка предлагаемое учителем теоретическое содержание неминуемо **перерождается**: в непосредственно-эмоциональных контактах утрачивается предметность (кроме знаков взаимной приязни), в игровых отношениях исчезает результативность действия, в имитационных — выхолащивается рефлексивное содержание. Следовательно, для того чтобы передать ребенку понятие содержание учебной деятельности, взрослому необходимо *учить детей* особой форме принятия этого содержания — *учебному сотрудничеству*. Что это такое?

Принятие ребенком учебной задачи, требующей поиска новых, отсутствующих в детском опыте общих способов действия, происходит в результате переформулирования задачи, поставленной учителем. Задача нерешаемая ("Я не знаю, как надо действовать, *помогите мне*") переформулируется в задачу недоопределенную ("Я смогу решить эту задачу, *если...*"). Здесь в ситуации противоречия между тем способом действия, которым ребенок уже владеет, и новыми условиями задачи школьник формулирует *знание о своем незнании*, т.е. ставит собственную учебную задачу.

Наиболее ранним видом поиска недостающего знания (предшествующим эксперименту и работе с различными источниками информации) является запрос ученика, сообщающего учителю, в каком именно знании он (ученик) сейчас нуждается. Возникновение такого запроса (обычно в форме вопроса-гипотезы о недостающем знании, с которым ребенок обращается к учителю как к "эксперту") может служить показателем подлинно учебного сотрудничества со взрослым, свидетельством того, что ребенок *становится субъектом* совместной учебной деятельности.

Для порождения учебной инициативы ребенка необходимы два педагогических условия:

1) определенные процедуры, с помощью которых учитель в явном виде открывает ученикам свои ожидания неимита-

ционного, нерепродуктивного поведения (система задач, ставящих ребенка перед открытым выбором учебного или неучебного способа взаимодействия с учителем, позволяет связать два пласта учебной предметности: общий способ действия с учебным материалом и общий для ученика и учителя способ *взаимодействия*);

2) определенные процедуры, способствующие порождению самого учебного вопроса-гипотезы о новом понятии или общем способе действия (процедуры связаны с организацией учебного сотрудничества со сверстниками).

Экспериментально установлено, что генетически первым субъектом учебного обращения к взрослому выступает не индивид, а *группа* совместно работающих детей. Для объяснения этого факта потребовался анализ природы детской самостоятельности, обнаруживший, что существующий в области формирования репродуктивных действий феномен постепенной передачи содержания и способов действия от взрослого к ребенку нарушается при формировании учебных действий, в первую очередь — *контроля и оценки*. Здесь наблюдается феномен "утечки рефлексии" на полус взрослому. Для того чтобы ребенок достиг самостоятельности в контрольно-оценочной сфере, взрослый должен выйти из ситуации непосредственного взаимодействия, соорганизовав **действие самих детей**. Сотрудничество с равносторонними партнерами является необходимым условием зарождения инициативности ребенка в учебных действиях, имеющих рефлексивную природу.

Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения (позиций), представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт позиций приводят группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия. Указание на это противоречие выступает тем продуктом групповой работы, по которому взрослый может судить о наличии подлинной совместности в работе детей. Показателем совместности учебного типа является перевод конфликта позиций в содержательный план. Позиционная организация работы детей в малых группах (2–8 человек) становится "инкубатором" учебной дискуссии, которая в условиях большой группы (25–35 человек) имеет тенденции вырождаться из отношений "учитель — группа детей" в отношения "учитель — ученик".

На уроках, где разворачивается учебная деятельность, дискуссия существует в двух формах. Первая — микродискуссии в группах совместно работающих детей, которым для решения общей задачи необходимо договориться об общем способе действия, согласовать свои точки зрения и тем самым впервые обнаружить их¹. Отношение к себе как к субъекту собственных знаний, умений, намерений порождает инициативность ребенка в учебной работе — стремление отстаивать свои убеждения или целенаправленно менять их. Так возникают побудительные силы будущего умения учиться: изменять себя, свои знания, умения и возможности, встречаясь с ситуацией, где имеющихся знаний недостаточно (для решения задачи или для доказательства своей правоты).

Вторая форма — общеклассная дискуссия. Ее строит учитель, предлагая классу учебную задачу, условия которой противоречат имеющимся у детей способам действия и требуют поиска новых. Фиксируя попытки учащихся применить тот или иной способ действия в новых условиях и анализируя причины неудач, учитель обнажает разрыв между их знанием и незнанием и учит детей открывать собственное незнание. Эта рефлексивная фиксация невозможности прямого действия есть по сути дела начало формирования умения учиться, умения обнаруживать границы своего знания и преодолевать их.

Характерный для учебной деятельности позиционный способ организации детского взаимодействия неуместен в тех видах обучения, основной формой усвоения в которых выступают имитационные, репродуктивные действия детей, воспроизводящие учительские образцы. Такое обучение тяготеет к парному взаимодействию "ребенок — взрослый", а группа сверстников лишь укрепляет ребенка в своей правоте ("Если я как все, то я прав"). Наиболее адекватны в таком обучении следующие виды сотрудничества: 1) хоровое синхронное действие класса, строящееся по принципу "все как один", 2) сотрудничество "сильного" и "слабого" учеников, в котором первый — образец для подражания, а второй — имитатор его действий. В данном взаимодействии воспроизводится отношение "ученик — учитель".

¹См.: Еремина Е. М., Цукерман Г. А. Истина рождается в споре // Начальная школа. 1987. № 5.

В учебной деятельности сотрудничество со сверстниками становится существенным моментом самого процесса усвоения понятий, ибо поляризация и координация точек зрения в группе — это способ определения границ применения каждого понятия, границ детского знания и незнания. Поэтому у детей, участвовавших в групповой работе, рефлексивные способности формируются более эффективно, чем у детей, осваивавших понятия только в ходе общеклассных дискуссий.

Таким образом, специальные исследования показывают, что совместная учебная деятельность школьников позволяет им контролировать и оценивать свои действия при усвоении теоретических знаний. Последние содержат такие противоречия, преодоление которых предполагает поляризацию и координацию различных точек зрения на изучаемый предмет, т.е. **проведение диалогов и дискуссий**. Иными словами, диалоговая природа теоретических знаний, усваиваемых школьниками в учебной деятельности, определяет в конечном счете необходимость их постоянного взаимодействия между собой и с учителем (отметим, что усвоение эмпирических знаний такого взаимодействия не предполагает).

В исследованиях группы Ю.А. Полуянова подробно изучался такой существенный фактор кооперативных форм учебной работы младших школьников и подростков, как способность ребенка понимать другого человека (сверстника и взрослого) и рассматривать свои действия и их результат с точки зрения другого человека. Эту точку зрения можно назвать *позицией*, которая определяет отношение ребенка к тому или иному объекту, а также к собственному действию. Указанная способность (позиция) не только определяет успешность сотрудничества детей в учебной работе, но и сама развивается на основе организованного взаимодействия учителя с учениками и последних между собой. От развития данной способности зависит, в свою очередь, формирование у детей учебных действий оценки и контроля¹.

¹См.: Полуянов Ю. А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности; Полуянов Ю. А. Психологические вопросы специфики развития способности к учению // Проблемы способностей в советской психологии.— М., 1984; Матис Т. А., Полуянов Ю. А. Присвоение позиции другого человека при коллективных формах учебной деятельности детей // Современное состояние и перспективы развивающего обучения.— Красноярск, 1990.

Эта зависимость наиболее отчетливо проявляется в таких видах деятельности, которые содержат элементы творчества, включают реализацию каких-либо сторон *личности* детей. Поэтому развитие позиций у младших школьников изучалось на материале их изобразительной деятельности¹, а у подростков — на примере выполнения заданий по самостоятельному построению высказываний².

Оба исследования строились на экспериментальном обучении детей по специально разработанным курсам изобразительного искусства и русского языка и предусматривали периодическое наблюдение за испытуемыми в условиях лабораторного эксперимента. Его процедура имела форму дискуссии между двумя участниками, каждый из которых оценивал свой рисунок (текст) с позиции "художника" или "автора", а рисунок (текст) партнера с позиции "зрителя" или "рецензента".

До обучения ребенок с позиции "художника" ("автора") видел на своем рисунке (в тексте) главным образом то, что он хотел нарисовать (написать), т.е. *замысел*. Рисунки (тексты) ему всегда нравились и не вызывали критического отношения. В свою очередь, рисунки (тексты) сверстников "зрителям" ("рецензентам") чаще всего не нравились и количество критических оценок было, как правило, велико. Таким образом, у ребенка одновременно сосуществовали две противоположные точки зрения на один объект: с одной стороны, он воспринимал *свою* работу, с другой — работу *сверстника*. Однако, когда эти позиции оказывались распределенными между детьми, неизбежно возникал конфликт.

Приведем конкретный пример того, как это происходило у первоклассников. Подружки Аня и Лена захотели вместе обсудить свои рисунки.

— Я нарисовала крокодила,— рассказывает Лена.— Он вылез из моря, большой и страшный. А для Бармалея не осталось места, и я нарисовала Айболита. Он уже прилетел. Сидит под пальмой и достает из сумочки лекарства для зверей. Рисунок получился хорошо.

¹См.: Полуянов Ю. А. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников.— М., 1990.

²См.: Матис Т. А. Изучение психологических новообразований совместной учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников.

— А мне не нравится,— уверенно говорит Аня.— Где ты видишь у Айболита сумочку?

— Ой! Сумочку я забыла нарисовать,— спохватилась Лена.— Можно ведь дорисовать. Правда? Рисунок все равно хороший.

— И для Бармалея место было... вот здесь и здесь.

— Такого маленького Бармалея рисовать нельзя!

— А это доктор Айболит? Он что, на лопате лежит?

— Летит,— робко поправляет Лена.

— А это что? — громко воскликнула Аня. Она стоит прямо и возмущенно тычет указкой в рисунок.— Здесь два доктора Айболита!

— Не порти рисунок! — так же решительно требует Лена. Она тоже встала, подбоченилась: готова к обороне.— Там он еще летит, а здесь — прилетел. Вот! Так в книжках бывает. Я сама видела на одной странице два крокодила.

— Можно одного нарисовать так, чтобы было понятно — он прилетел. А у тебя получается две картинки, хоть пополам разрежай. И где здесь пальма — одни грязные пятна.

— Была... Я хотела хорошо сделать...— рассеянно начинает Лена, но заканчивает решительно.— Понимать надо, тогда увидишь!

Девочки переключились на обсуждение вопроса: можно кого-нибудь изображать на рисунке дважды или нельзя. Рисунок показывает Аня. Она говорит:

— Это злой Бармалей и дети. Он хочет зажарить бедных детей... Сверху солнце... По-моему, у меня все получилось.

— Только небо получилось зеленое,— смеется Лена.

— Это не небо, а Восток!

— А это что? Трава?

— Это земля, а на ней трава растет,— перебивает Аня и возмущенно говорит.— Не твой рисунок и не болтай...

— А это красный дым?

— Нет, это сажка.

— Ха! Ха! Сажка — красная?

— Это искры от костра.

— А почему у солнца черные лучи и черное посередине?

— Чтобы страшно было.

— А почему у Бармалея шишки на голове?

— Он не расчесан! Он глупый!

— Когда не расчесан, волосы вот так.— Лена пытается показать на рисунке "как", но Аня стремится помешать ей.

— Не трогай мой рисунок!

По всему видно, что Аня готова отстаивать свои авторские права любыми средствами. Поэтому экспериментатор отвлекает внимание детей на вопросы о школьных делах и предстоящей прогулке. Девочки проворно собирают портфели и, выходя из комнаты, Лена говорит подруге.

— Хорошо поспорили...

— Да, здорово!

Взявшись за руки, они бегут по коридору.

Из приведенного примера видно, что конфликт позиций возникал не от незнания сюжета рисунков или непонятного изображения. Сказку о Бармалее обе девочки знали и сделали по ней хорошие рисунки. Разница позиций состояла в том, что именно дети стремились увидеть и оценить в рисунках. В позиции "художника" каждая из них оценивала свои намерения, отношение к изображаемому (замыслу), включая даже то, что забыла или не успела нарисовать. В позиции "зрителя", наоборот, оценивая, как подана каждая отдельная деталь по критерию "правильно — неправильно", обе девочки игнорировали именно это личное отношение к изображаемому — замысел рисунка.

Продуктивность конфликта позиций состояла в том, что ребенку приоткрывалось наличие в рисунке сверстника чего-то еще неясного, что не столько изображено, сколько выражено.

В ходе экспериментального обучения наличие конфликтных точек зрения приводило детей к стремлению наладить сотрудничество. Правда, характер оценочных суждений школьников не изменился: по-прежнему "художники" ("авторы") оценивали свой замысел, а не его реализацию, а "зрители" ("рецензенты") — качество рисунка (текста) безотносительно к выразительности его содержания. Но количество отрицательных оценок у "зрителей" ("рецензентов") резко сократилось, а у "художников" ("авторов"), наоборот, увеличилось. В суждениях детей появились безличные формы ("там нарисовано", "там написано" и т.п.), отдельные выражения, повторяющие высказывания партнера, вызванные желанием подстроиться к нему.

У каждого участника на этом этапе одновременно наличествовали три позиции: "художника" ("автора"), "зрителя" ("рецензента") и еще одного "зрителя" ("рецензента"), повторяющего внешние особенности высказываний партнера. Наличие третьей позиции, с которой ребенок действовал как бы

отстраненно, знаменовало первый шаг к пониманию того факта, что и на его рисунок (текст), и на рисунок (текст) сверстника может быть какая-то иная, чем у него, точка зрения. Возникло столкновение разных точек зрения, приводящее к дискуссии между учениками.

На следующем этапе учебной работы вопрос: "Как это делалось?" — ученики адресовали только к рисункам (текстам) сверстников и не применяли к собственной работе. Это ученикам удавалось сделать только после организации их общения.

Наблюдения показали, что контроль со стороны педагога при выполнении заданий недостаточен для формирования у детей действия контроля. Появилась необходимость ввести определенные формы общения учеников между собой. Эти формы кооперации детей также основывались на различии позиций "художник" ("автор") и "зритель" ("рецензент"), но теперь распределение действий между участниками реализовывалось во времени, т.е. при выполнении задания каждый из двух испытуемых сначала действовал как "художник", а затем как "зритель". При этом, прибегая в рисунке к новому способу изображения, "художник" вынужден был считаться со сверстником, который оценивал результат его действий с точки зрения того же способа, а "зритель" должен был применять к работе товарища общий способ раскрытия замысла рисунка. Аналогично строилась работа и при составлении текстов.

В общении с учителем способность представлять себе точку зрения другого человека формировалась у детей плохо, поскольку взгляд учителя на вещи они принимали безоговорочно или не принимали целиком. Поэтому какие-либо контраргументы были невозможны, а, следовательно, не возникали диалог и дискуссия. Напротив, общение со сверстником происходило "на равных". Ему можно было возразить или согласиться, принять его оценку или отвергнуть, но непременно находя в рисунке (тексте) основания для своего суждения. Благодаря поиску таких оснований в своих (или другого) действиях и в их результатах, контроль и оценка становились *учебными*, т.е. продвигали ребенка в освоении деятельности.

Общение сверстников приводило к явному или скрытому конфликту их позиций, благодаря чему они обнаруживали сам факт существования разных точек зрения на одну и ту же

вещь (сходные материалы были получены другими психологами)¹. В условиях совместной учебной работы у детей возникало стремление к сотрудничеству друг с другом, к сопоставлению своих представлений, позиций. Это формировало у учащихся способность смотреть на собственные действия как бы со стороны, глазами другого человека. В результате происходила коррекция сложившейся точки зрения — она уточнялась и обогащалась. Ни одна из названных позиций не снималась и не заменялась другой: они как бы соединялись, переходя в форму внутреннего диалога.

Например, ребенок, положительно оценивая замысел своего рисунка, одновременно проверял, как это реализовано, глядя на рисунок как бы глазами другого человека, который не знает замысла, но видит результат и может воссоздать действия "художника". Такая же двойственность наблюдалась и в суждениях "зрителей".

Учебное сотрудничество школьников не только способствовало совмещению в их деятельности позиций "художника" и "зрителя", "автора" и "рецензента", но и существенно сказалось на выразительности рисунков и самостоятельности суждений детей. Одним из эффектов такой работы стало повышенное стремление испытуемых к оригинальности рисунков и высказываний.

Анализ материалов данных исследований позволяет представить следующий процесс присвоения детьми точки зрения (позиций) другого человека: *сосуществование* разных точек зрения на один объект, *конфликт* этих точек зрения, *попытка сближения* разных позиций через отстраненную позицию и, наконец, их *совмещение* в деятельности одного ребенка. Такие этапы проходили как младшие школьники, так и подростки (однако у подростков это протекало быстрее и требовало иной формы организации занятий, чем у младших школьников).

Еще раз отметим, что ситуация конфликта позиций, требующая диалога и дискуссий, выступала важным звеном формирования у школьников умения выделять и учитывать точку зрения других людей (включая не только сверстников, но и взрослых) при контроле и оценке своих действий.

¹См.: Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методические разработки. 1 класс. — М., 1990. С. 25—27.

Таким образом, работы Ю.А. Полуянова и Т.А. Матис (как и работы В.В. Рубцова и Г.А. Цукерман) выявили специфическую роль конфликта точек зрения школьников в возникновении их учебных дискуссий, роль самих дискуссий в совместной учебной деятельности учащихся. Вместе с тем указанные работы раскрывают становление у ребенка своеобразной способности управлять своими действиями и корректировать их с учетом позиций других людей.

На наш взгляд, эта способность является одной из существенных сторон человеческого сознания (см. его характеристику в разделе 1 гл. I первой части книги). Поэтому диалогическую основу формирования совместной учебной деятельности школьников можно считать основой становления их сознания. В этом процессе большое значение имеют контроль и оценка.

В ряде исследований наших сотрудников особое внимание уделялось изучению учебного действия контроля. Были выделены несколько его видов (итоговый, пооперационный, планирующий, упреждающий, рефлексивный). В одной работе специально выявлялись причины плохого формирования этого действия у младших школьников¹. В другом исследовании обнаружено, что важным условием формирования полноценного контроля служит переход младших школьников от выполнения одного учебного действия к другому (наиболее благоприятное условие – переход от преобразования материала к моделированию его существенного отношения)². В.Г. Романко описала основные характеристики формирования у младших школьников рефлексивного контроля при усвоении ими теоретических знаний (рефлексивный контроль связан с опробованием детьми ранее освоенного общего способа предметного действия в новых условиях его использования, с поиском нового способа действия применительно к этим условиям)³.

¹См.: М а т и с Т. А. Некоторые причины несформированности действия контроля у младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности.

²См.: П о л и в а н о в а К. Н. Психологические предпосылки формирования действия контроля в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1983. № 1.

³См.: Р о м а н к о В. Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия // Новые исследования в психологии. 1985. № 1.

Еще в одном исследовании изучались особенности формирования рефлексивного контроля в совместной учебной деятельности младших школьников¹. Было обнаружено, что контроль начинается формироваться у детей при совместном решении учебных задач. Важным условием формирования названного учебного действия стало превращение детьми анализа предметного содержания в анализ собственных способов действия в данном содержании (т.е. осуществление рефлексии этих способов). Особую роль в таком превращении играли знаково-символические схемы, позволяющие детям совместно планировать свои действия и контролировать их выполнение. Распределяя между собой и выполняя поочередно то планирование, то контроль за ним, учащиеся с помощью этих схем могли удерживать обе цели внутри сложного совместного действия. По мере его освоения происходило свертывание планирования и отпадала необходимость внешнего контроля за ним со стороны другого ученика: наблюдалось слияние планирования и контроля в одном индивидуальном действии – *рефлексивном контроле*.

Работа Г.П. Максимовой интересна тем, что в ней вопросы формирования учебного действия контроля изучались во взаимосвязи с формированием таких мыслительных действий, как рефлексия, анализ и планирование (напомним, что эти действия присущи теоретическому мышлению).

Дальнейшее изучение действия контроля может опираться на имеющиеся данные, которые в разных аспектах раскрывают одно общее положение, высказанное Д.Б. Элькониным: "Есть основания полагать, что формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями"². Конкретизация этого положения позволит более углубленно рассмотреть содержание общего генетического закона Л.С. Выготского и введенного им понятия зоны ближайшего развития.

¹См.: М а к с и м о в а Г. П. Влияние формы кооперации младших школьников на развитие контрольно-оценочных действий // Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьника в условиях учебной деятельности. – Волгоград, 1985; М а к с и м о в а Г. П. Развитие познавательной активности школьников в процессе постановки учебных задач // Развитие познавательных возможностей школьников в условиях учебной деятельности. – Волгоград, 1988.

²Э л ь к о н и н Д. Б. Избр. психол. труды. С. 251.

В структуру учебной деятельности входят несколько действий, но мы остановились здесь лишь на вопросе, касающемся формирования в основном контроля и частично оценки. Это вызвано наличием определенных фактических материалов. Некоторые данные имеются и по учебному действию моделирования¹, но их, на наш взгляд, пока недостаточно для развернутого изложения (особенно мало материалов по формированию у школьников действия преобразования условий учебной задачи). В целом проблемы формирования отдельных учебных действий требуют специального изучения.

В таком же изучении нуждаются учебные операции. Особенность последних состоит в том, что они соотносятся с конкретными условиями предметных учебных задач (математических, физических и др.). Поэтому раскрытие психологических свойств учебных операций предполагает тщательное исследование процессов решения учебных задач на разнообразном предметном материале.

Изучение учебного сотрудничества школьников много лет проводится в разных странах (правда, у нас оно началось сравнительно недавно)². Развернутое исследование в данной области опубликовано в одном сборнике, где подытожены результаты предыдущего изучения этой проблемы и приведены данные лонгитюдных экспериментов, организованных в международном масштабе³. К экспериментам, проводимым на материале многих учебных дисциплин, были привлечены учащиеся от старших дошкольников до студентов университетов. Исследователи задались целью найти альтернативу традиционной системе обучения, в которой господствуют индивидуальные способы выполнения заданий, индивидуальный контроль и оценка, почти не зависящие от работы одноклассников. Альтернатива была найдена в организации учебного взаимодействия школьников, в их совместной учебной работе в малых группах.

¹См.: Д а в ы д о в В. В., В а р д а р я н А. У. Учебная деятельность и моделирование. — Ереван, 1981.

²См.: Л и й м е т с Х. Й. Групповая работа на уроке. — М., 1975; Социально-исторический подход в психологии обучения. — М., 1989; Д ь я ч е н к о В. К. Сотрудничество в обучении. — М., 1991.

³См.: Learning to cooperate: cooperating to learn. — N.-Y.; London, 1985.

Обзор многих работ по учебному взаимодействию, выполненный в указанном сборнике, показал, что у детей всех возрастов влияние такого взаимодействия на их учебные достижения было тем сильнее, чем менее "механические" задачи они решали, что опыт взаимодействия способствовал улучшению взаимоотношений учащихся. Специальное исследование выявило интересное обстоятельство: совместная учебная работа оптимальна в младшем школьном возрасте (серьезные трудности в организации такой работы возникают в старших классах). Эффективность групповой работы авторы сборника объясняют наличием в ней определенных противоречий и конфликтов, конструктивному разрешению которых способствуют дискуссии, помогающие детям находить правильные способы совместного решения различных задач.

Сопоставление приведенных данных и материалов, полученных в нашем коллективе, свидетельствует, что они в некоторых моментах имеют определенное сходство, а главное — в них совпадают общие выводы, согласно которым подлинным основанием преимущества совместной работы школьников по сравнению с традиционным обучением является присутствие в ней познавательных учебных конфликтов, приводящих к плодотворным дискуссиям (следует иметь в виду, что сопоставляемые исследования проводились независимо друг от друга).

Многие вопросы учебного сотрудничества учащихся между собой, учащихся и учителя, называемого "обучающей дискуссией", обсуждаются в интересной статье двух голландских ученых, помещенной в отечественном журнале (наличие специального вида диалога, характерного для такой дискуссии, социальная позиция учителя, создающего для учащихся в классе "обстановку коммуникативной полифонии", и т.п.). С точки зрения авторов этой статьи, совместная учебная деятельность неразрывно связана с "межтекстуальностью", с составлением учащимися собственных (письменных или устных) текстов, т.е. с обменом высказываниями в соответствии со специфическими знаниями, заложенными в дидактической модели. Что такое дидактическая модель?

Обмен высказываниями (текстами) — это *полилог*, выступающий существенным основанием всей учебной деятельности и представляющий постоянное общение школьников между собой, с учителем, со многими другими людьми, будь то

современники или исторические личности. Отметим, что понятие полилога как основания учебного сотрудничества было введено в педагогическую психологию именно нами и нашими сотрудниками (это специально указано в данной статье)¹. Но для того, чтобы приспособить такое понятие к целям развивающего обучения, "нужно, — как говорится в статье, — адекватным образом "материализовать" культурное содержание"². Требуемая "материализация" как раз и осуществляется в дидактических моделях. Основная их функция — выражать культурное наследие в некоторой социокультурной норме (как она представлена учителем) и способствовать ее реализации путем составления "текстов", направленного на формирование у школьников соответствующего общепринятого значения.

При этом "дидактические модели никогда не следует вводить в учебный процесс как "модели для подражания", они должны вводиться только как "обучающие модели". Основной целью учебной деятельности должно быть установление нового личностного способа ведения разговора, т.е. создание нового текста"³.

Голландские ученые вполне правомерно полагают, что "научное наследие Л.С. Выготского, которое разрабатывалось и распространялось во всем мире на протяжении последних десятилетий, породило новую парадигму, состоящую в том, что массовое дискуссионное обучение в школах может быть успешным только в том случае, если ученики развиваются путем подлинного социального взаимодействия. Оно должно осуществляться не только с "обобщенными другими" людьми (в первую очередь с учителем), но и с теми значимыми другими, кто может обеспечить необходимую общественную поддержку и выступать как в качестве "поставщиков" культуры, так и в качестве партнеров по обучению, с которым ученик может отождествлять себя"⁴.

¹См.: Карпей Ж., ван Урс Б. Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 25.

²Там же.

³Там же.

⁴Там же. С. 23—24.

Эти ученые считают, что подобное отождествление возможно благодаря социальным и культурным функциям символов, обеспечивающих особое "измерение" жизни человека, посредством которого он "ориентирует себя в отношении к другим в человеческом сообществе"¹. Функции символов в этом особом "измерении" были описаны Н. Элиасом, — они совпадают с основными положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского (вместе с тем нет свидетельств того, что Н. Элиас был с нею знаком)².

В приведенных суждениях доминирует, на наш взгляд, одна важная тема, касающаяся сути обучающей дискуссии, — это стремление понять, каким образом в коллективно-совместной учебной деятельности школьников одновременно осуществляются, с одной стороны, их собственные "обмены высказываниями", с другой — усвоение в этих обменах некоторой общей социокультурной нормы, с третьей — развитие индивидуальности каждого школьника. Развитие индивидуальности истолковывается при этом достаточно своеобразно — через принятие индивидуальностью других людей, через восприятие ею своих социальных характеристик. "Развитие индивидуальности, — пишут авторы статьи, — процесс, в котором отдельный человек принимает ценностные ориентиры и отказывается от ничем не сдерживаемой самореализации ради других людей, которые воспринимаются в качестве такой же реальности, как и он сам, как две стороны единой социальной формации"³.

Итак, отказ индивида "от ничем не сдерживаемой самореализации" ради других людей — основа развития индивидуальности, несущей в себе единую с ними "социальную формацию". Это важное положение перекликается с марксистским пониманием "родовой" сущности человеческого индивида (см. раздел 2 гл. I первой части книги) и с идеей Д.Б. Эльконина о двойственной природе человека (см. гл. III третьей части книги).

Перечисленные вопросы не исчерпывают всего содержания статьи Ж. Карпея и Б. ван Урса, но именно их трактовка

¹Карпей Ж., ван Урс Б. Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии. С. 24.

²См. там же.

³Там же.

раскрывает ряд существенных моментов обучающей дискуссии как основы развития индивидуальности и личности школьников.

В современной западной педагогике интенсивно проводятся исследования, направленные на создание новых, нетрадиционных моделей обучения. Для проблематики, обсуждаемой в данном разделе нашей книги, особый интерес представляют исследования учебной дискуссии. Так, в одной американо-канадской работе, сделанной в 1980-е гг. на естественноведческом материале, изучалась модель учебного спора-диалога, включающая столкновение точек зрения его участников, а затем выработку ими единой точки зрения. Для этого спора-диалога характерны отстаивание учащимися своей позиции, обмен знаниями партнеров по дискуссии, анализ и оценка различных сведений, выработка точки зрения, вызывающей согласие всех сторон.

Эта модель построения учебного процесса имеет ряд достоинств — глубокое усвоение предметного материала, применение в различных ситуациях обобщенных знаний, развитие творческого мышления, улучшение взаимоотношений между учащимися и т.п.¹

В указанной книге дано описание различных интересных видов управляемых учебных дискуссий, изучаемых за рубежом. Следует отметить, что наши исследования в этой области уже длительное время осуществляются на основе вполне определенной теории учебной деятельности и своеобразной теории понятия. Их результаты нашли развернутое выражение в системе апробируемых учебно-методических пособий. Сопоставление зарубежных моделей с нашими с точки зрения их развивающего эффекта — одна из важных задач теоретической работы, которую необходимо провести уже в ближайшем будущем.

4. Усвоение теоретических знаний

Решение школьниками учебных задач направлено на усвоение двух основных компонентов теоретических знаний — содержательных мыслительных действий (абстрагирование, обобщение, рефлексия и т.п.) и их результатов (понятия,

¹См.: Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994. С. 203—207.

ценности и т.п.). Усвоение мыслительных действий способствует развитию теоретического способа решения практических задач, усвоение их результативной стороны расширяет умственный кругозор школьников, который служит основой их культуросообразного практического поведения.

Конкретные особенности усвоения школьниками научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей, а также мыслительных действий будут рассмотрены нами в последующих главах (к сожалению, учебное усвоение религиозных ценностей и правовых норм в нашем коллективе не изучалось)¹. Здесь же остановимся на показателях усвоения школьниками результативной стороны теоретических знаний. Эти показатели характеризуют и *качество* усвоенных детьми знаний.

Вопросы качества знаний изучаются по преимуществу в дидактике и педагогической психологии. Общий недостаток подхода к данным вопросам состоит в том, что оценка качества усвоенных школьниками понятий происходит в отрыве от оценки качества и уровня сформированности породивших их мыслительных действий (иными словами, содержание знаний изучается в отрыве от особенностей мышления). К тому же авторы многих работ, посвященных этой теме, не видят необходимости в четком различении эмпирических и теоретических понятий. В подобных исследованиях показателями качества любых видов знаний выступают их полнота, глубина, конкретность, обобщенность, иерархичность, системность, осознанность, действенность². Эти подходы соответствуют, на наш взгляд, схеме усвоения *лишь* эмпирических знаний, за которыми не просматриваются содержательные мыслительные действия.

Эмпирические знания, как неоднократно отмечалось выше, отражают внешние свойства отдельных предметов и формальную их одинаковость. В основе этих знаний лежат наглядные представления, с помощью которых иллюстрируется абстрактное значение словесных формулировок (слово-термин — необходимый их компонент). Перечисленные выше показатели

¹Общие черты усвоения школьниками теоретических знаний в процессе восхождения мысли от абстрактного к конкретному были описаны нами в разделе 1 данной главы.

²См.: Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. — М., 1978.

качества эмпирических знаний тесно связаны с их сутью (полнота, конкретность, обобщенность и иерархичность позволяют обнаружить такое качество знаний, как фиксированность в них формальных родо-видовых зависимостей признаков предметов). При усвоении и применении таких знаний нет нужды в функционировании воображения, помогающего человеку "свести" непохожие друг на друга единичные случаи проявления реального предмета и его внутренние, существенные свойства (в эмпирически представленном предмете его внешние проявления как бы исчерпывают возможные его внутренние свойства)¹.

В теоретических знаниях отражаются внутренние или существенные (всеобщие) свойства системы предметов, — эти свойства выходят за пределы чувственных представлений. В таких знаниях фиксируется связь единичных и всеобщих свойств предметов, констатация которой требует *мысленного выведения* одного из другого, их *сведения* (т.е. выполнения содержательных мыслительных действий). Определение качества таких знаний (диагностика) предполагает вычленение иных показателей, чем показатели эмпирических знаний (в частности, специального выделения показателя, связанного с установлением особенностей воображения).

Группа наших сотрудников (Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, А.М. Аверин, А.Л. Малеев и др.) разработала серии методик, с помощью которых можно диагностировать у школьников уровень усвоения теоретических знаний по таким показателям, как предметная отнесенность, системность и обобщенность. *Предметная отнесенность* характеризует выделенность в понятиях школьников генетически исходных отношений материала, наличие содержательной абстракции, позволяющей адекватно ориентироваться в существенных отношениях усвоенного материала. *Системность знаний* — умение учащихся преобразовывать имеющийся общий способ действия, которому соответствует то или иное понятие, при решении новой задачи. *Обобщенность знаний* — умение учащихся решать, опираясь на понятие, все конкретное многообразие задач единым общим способом, умение применить его при решении как бы "с места" конкретно-частной задачи некото-

¹См.: Ильенков Э. В. Философия и культура. С. 383–384.

рого класса¹. Диагностика качества теоретических знаний предполагает наличие такого целостного материала, который поступательно развертывается в самом процессе его усвоения.

В одной работе указанные показатели использовались при проверке у младших школьников качества математических знаний (на материале уравнений)². Так, показатели системности и обобщенности знаний, характеризующие возможность видоизменения исходного принципа действия в соответствии с новыми условиями, выделялись лишь в случае понимания ребенком самого этого принципа, что находило выражение в показателе предметности. Поэтому проверка на системность и обобщенность знаний производилась только у тех учащихся, у которых ранее была обнаружена должная предметная отнесенность знаний.

Основную экспериментальную группу испытуемых составили учащиеся школы № 91: двух классов на втором и третьем году обучения (71 чел.) и двух I классов (39 чел.). В контрольную группу вошли учащиеся I–III классов обычной школы (136 чел.).

Проверка *предметности* знаний заключалась в том, что школьникам предъявлялись привычные для них учебные задания, но в абстрактном виде, исключающем возможность ориентации на несущественные для данного класса задач признаки (этот прием использовался на материале простых и составных уравнений). Другой прием предполагал введение дополнительных элементов в формулу уравнения, "зашумляющих" его структуру — для проверки предметной отнесенности способов решения составных уравнений. Результаты выполнения заданий учащимися II экспериментальных и контрольных классов приведены в табл. 2.

¹В данном случае термины "системность" и "обобщенность" лишь *внешним* образом совпадают с соответствующими терминами, используемыми при проверке эмпирических знаний. На самом деле их подлинный смысл тесно связан с характером теоретических знаний.

²См.: Микулина Г. Г., Савельева О. В. Способы проверки качества усвоения математических знаний // Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников. Методические разработки. — М., 1989; Савельева О. В. Психологические критерии качества знаний младших школьников / Автореф. канд. дисс. — М., 1989.

Т а б л и ц а 2

Классы	Кол-во учащихся, обнаруживших предметную отнесенность способов решения			
	простых уравнений		составных уравнений	
	абс.	%	абс.	%
Экспер.	39	77	46	98
Контр.	20	26	30	46

Различия результатов выполнения этих задач статистически значимы.

Основной принцип при разработке заданий для оценки системности знаний школьников требовал создания условий для самостоятельного продвижения учащихся в новом материале. В этих условиях проверялась возможность конкретизации в материале ранее освоенного способа действия. Используемые задания различались по степени отдаленности нового материала от его учебного вида. Так, после освоения способа решения простых уравнений, но до знакомства с составными, в качестве проверочных учащимся I классов предлагались особые составные уравнения, которые отличались от простых лишь бóльшим количеством элементов ($a + x + b + c = k$). Их решение возможно на основе понимания соотношения элементов равенства. В этом случае проверялась системность способов решения простых уравнений (1-я группа заданий).

Аналогичный показатель по составным уравнениям (2-я группа заданий) определялся по результатам самостоятельно решения 3- и 4-ходовых составных уравнений на основе владения способами решения 2-ходовых. Эта группа проверочных заданий выполнялась учащимися II экспериментальных и III контрольных классов.

Наконец, наибольшую степень отдаленности проверочного материала от учебного представляли уравнения с повторяющимся неизвестным ($a + b \cdot x + c \cdot x = A$). Уравнения этого вида вошли в 3-ю группу проверочных заданий. Их решение (со специально дозированной помощью со стороны взрослого) расценивалось как возможность конкретизации освоенных

способов решения уравнений в материале уравнений нового типа.

Во всех группах заданий характер их новизны по сравнению с учебным видом задавался изменением структуры уравнений. Результаты выполнения трех групп заданий учащимися экспериментальных и контрольных классов приведены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Классы	Кол-во учащихся, обнаруживших системность способов решения					
	простых уравнений		составных уравнений			
	1 гр. заданий		2 гр. заданий		3 гр. заданий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экспер.	21	54	23	74	9	45
Контр.	2	8	26	74	4	16

Сопоставление результатов выполнения проверочных заданий на системность знаний школьниками разных классов позволило сделать следующие выводы. Учащиеся I экспериментальных классов оказались значительно способнее к самостоятельному продвижению в понимании простого уравнения, чем их сверстники из обычной школы. При решении составных уравнений результаты испытуемых II экспериментальных и III контрольных классов были одинаковыми (2-я группа заданий). При решении 3-й группы заданий обнаружилось, что учащиеся экспериментальных классов сумели из обучения почерпнуть больше, чем их сверстники из контрольных, т.е. системность знаний первых оказалась значимо выше. Эти данные дополняют материалы проверок на предметность и характеризуют различие в общей эффективности экспериментального и общепринятого типов обучения (сам факт такого различия показывает диагностические возможности некоторых методических средств).

В проверках предметности и системности знаний школьникам предлагались такие задания, в которых уравнения имели разное внешнее оформление, а также различную сложность

структур, но само требование в них было обычного "учебного" вида (как и в обучении прямо требовалось решить уравнение). Для оценки обобщенности знаний учащимся предъявлялись задания, в которых актуализация соответствующего знания не диктовалась самим заданием, а требовала "спонтанного" его применения.

Для оценки обобщенности знания была использована одна из трех опробованных на предыдущем этапе диагностических ситуаций (использовалась ситуация, построенная на основе уравнения $x + x \cdot a = A$). В этом обследовании участвовали учащиеся одного контрольного (25 чел.) и двух экспериментальных (40 чел.) III классов.

В соответствии со схемой методики после неправильного решения предметной ситуации испытуемые решали составленные к ней уравнения, а затем вновь возвращались к действию с предметами. Успешным считался такой способ решения задачи, который осуществлялся не путем практических проб, а в соответствии со способом решения уравнения.

Если испытуемый обладал теоретической формой мышления, то, решив правильно одну новую задачу, он затем правильно решал и остальные задачи данного класса, поскольку опирался на ранее выделенное внутреннее отношение. Оценить результаты этого обследования позволяют материалы табл. 4, показывающие распределение учащихся (в %) по количеству правильно решенных задач (из трех возможных).

Т а б л и ц а 4

Классы	Кол-во учащихся (в %)			
	правильно решивших			не решивших ни одной задачи
	три задачи	две задачи	одну задачу	
Экспер.	13	50	32	5
Контр.	16	28	32	24

Рассмотрение данных этой таблицы показывает, что обобщенность знаний у учащихся экспериментальных классов в целом оказалась выше, чем у учащихся контрольных классов (однако это соотношение прослеживается здесь лишь в виде тенденции).

Приведенные результаты решения задач на проверку качества математических знаний обнаружили значимые различия предметности, системности и обобщенности знаний учащихся двух выборок, усваивающих знания разного содержания и разными способами.

В другом исследовании проверялось качество знаний по химии (тема "Обобщение сведений о важнейших классах неорганических соединений")¹. Обследование проводилось в VII классах школы № 91 (10-летнее обучение) и в VIII классах другой московской школы (11-летнее обучение). Школы были выбраны не случайно. Так, ребята из школы № 91 учились по экспериментальному учебнику химии, в котором развертывание материала осуществлялось в соответствии с теорией учебной деятельности². В другой школе преподавание химии велось по общепринятому учебнику. Автор данного исследования, наряду с указанными выше тремя показателями качества теоретических знаний, ввел еще один показатель, характеризующий умение школьников преобразовывать учебную модель. Анализ результатов выполнения учащимися предложенных диагностических заданий позволил выявить несколько уровней усвоения знаний по химии:

- 1) чисто эмпирический уровень – у учащихся не было обнаружено даже предметной отнесенности знаний, т.е. эмпирическим знаниям у них соответствовали эмпирические же мыслительные действия;
- 2) переходный уровень – у школьников уже наблюдалась предметность знаний (фиксация в учебной модели исходного отношения изучаемого предмета);
- 3) формирующийся теоретический уровень – у испытуемых знания уже имели предметную отнесенность и начинало проявляться умение преобразовывать учебную модель, хотя еще отсутствовали системность и обобщенность знаний;
- 4) сформированный теоретический уровень – знания учащихся обладали всеми четырьмя показателями; этому уровню соответствовали содержательные мыслительные действия (анализ, планирование, рефлексия).

¹См.: М а л е в А. Л. Построение психологической диагностики качества знаний учащихся (на материале неорганической химии) // Психодиагностика качества знаний учащихся. – Нижний Тагил, 1991.

²См.: С а т б а л д и н а С. Т., А х м е т о в Н. С. Неорганическая химия. Экспериментальный учебник для 8–9 классов. – Уфа, 1987.

Если в дидактике уровни усвоения знаний характеризуют лишь меру овладения учащимися содержанием того или иного учебного предмета, то указанные эмпирические и теоретические уровни усвоения, специально выделенные психологом, свидетельствовали не только о способе продвижения учащихся в предметном материале, но и о включенности в этот процесс мыслительных действий определенного типа.

Сопоставление результатов диагностики знаний в обеих школах показало, что обучение учащихся по экспериментальному учебнику в большей степени способствовало формированию у них теоретического уровня усвоения материала, чем по обычному. У большинства учащихся экспериментальных классов (у 78% из 60 человек) были выявлены теоретические уровни усвоения знаний, тогда как у испытуемых обычных классов эти уровни встречались значительно реже (у 28% из 46 человек). При этом у значительной части учащихся экспериментальных классов (у 38%) были обнаружены не только предметность знаний и умение преобразовывать модель, но системность и обобщенность знаний о составе и свойствах классов неорганических соединений (кислот, оснований, солей, оксидов). Такого уровня усвоения достигли лишь 11% учащихся обычных классов, — большинство же из них (72%) "оседало" в группе "эмпириков".

Различия по показателям качества усвоения знаний у школьников экспериментальных и обычных классов статистически значимы. Повторное обследование на той же выборке испытуемых подтвердило эти результаты.

Изложенные материалы двух исследований позволяют сделать вывод о том, что показатели качества теоретических знаний соответствуют последовательности развертывания учебных действий в процессе решения учебной задачи. Так, предметной отнесенности соответствуют действия обнаружения и фиксации в виде модели исходного всеобщего отношения изучаемого предмета, умению преобразовывать модель — действие изучения ее свойств, системности и обобщенности — решение общим способом системы частных задач.

Таким образом, качество усвоения теоретических знаний по разным учебным предметам можно определить с помощью особых методик, применение которых выявляет необходимые четыре показателя таких знаний. Вместе с тем следует отметить, что главным принципом психологической диагностики качества знаний учащихся должен стать принцип

единства уровня усвоения знаний, типа мышления и характера учебных действий. Использование этого принципа позволит, на наш взгляд, создавать новые методы проверки качества знаний учащихся.

5. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности

Носителем любой деятельности является субъект. Ее содержание и структура принадлежат субъекту. Отделение деятельности от субъекта возможно лишь в чистой абстракции (вместе с тем она полезна для изучения самой деятельности). Но субъект обладает некоторыми, только ему присущими качествами. Так, полноценная деятельность выполняется субъектом, обладающим такими качествами, как *сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность* и др. Деятельность также имеет эти черты, но в концентрированном и синтезированном виде они представлены именно в качествах субъекта.

Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе ее становления, — именно в этом процессе младший школьник постепенно превращается в *учащегося*, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя при осуществлении учебной деятельности. Приобретение ребенком потребности в данной деятельности, мотивов учебных действий способствует формированию у него *желания* учиться. Овладение учебными действиями, решающими соответствующие задачи, формирует у ребенка *умение* учиться. Желание и умение учиться характеризуют субъекта учебной деятельности, обладающего перечисленными выше качествами.

Хотя становление учебной деятельности является основой развития ее субъекта и оно исследуется уже много лет, однако некоторые вопросы этого развития начали изучаться в нашем коллективе сравнительно недавно. Изложим отдельные материалы, посвященные этим вопросам¹.

Для подлинного субъекта учебной деятельности характерно *самостоятельное* ее осуществление. Но, говоря о ребенке,

¹См.: Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4.

нужно достаточно строго очерчивать возрастные границы и формы его самостоятельности, не угрожающие его духовному здоровью и возможностям последующего развития. Сложность заключается в том, что нельзя с уверенностью назвать какую-либо границу, которая не была бы обусловлена культурно-историческими обстоятельствами.

Так, в последние годы резко изменились представления о границах самостоятельности младших школьников. Теперь многим педагогам и родителям кажется вполне приемлемым записанное в программе начальной школы требование воспитывать у младших школьников учебную самостоятельность и умение учиться. Более того — отсутствие желания и умения учиться, неспособность быть субъектом учебной деятельности вызывают справедливые нарекания взрослых: ребенок, который к концу начальной школы не приобретает этих качеств, в средней перестает учиться, порождая много подростковых проблем, а получив затем "аттестат зрелости", обнаруживает свою глубокую личностную незрелость, неготовность жить в стремительно меняющемся мире.

Современное требование "учить детей учиться" не покажется столь очевидным и естественным, если посмотреть на него глазами взрослых людей, живших, например, в 50-е гг., когда мало кого смущал тот факт, что многие четвероклассники не умели учиться. Тогда считалось, что им еще рано быть самостоятельными в этой области, а достаточно быть послушными и прилежными исполнителями школьных требований. За этим представлением стоял совсем иной, нежели сегодня, взгляд на возрастные возможности ребенка 7–11 лет.

Дело в том, что умение учиться резко выделяется среди других общекультурных умений (читать, писать, считать и пр.). В широком смысле "умение учить себя" означает способность человека преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности — в отношениях с самим собой как человеком неумелым и ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, делать себя другим. Чтобы учить и изменять самого себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности в чем-либо, во-вторых, уметь ее преодолевать.

Эти составляющие умения учиться по своей сути являются *рефлексивными* образованиями, которые опираются на рассмотрение ребенком оснований своих предметных и мыслительных действий (конкретнее — оснований их ошибочного выполнения и возможных условий его исправления). Еще 30 лет назад наличие рефлексии у младших школьников воспринималось весьма неоднозначно. Постановка такого вопроса противоречила психолого-педагогическим знаниям о ребенке и среднестатистическим возрастным нормам. "Нормальный" (среднестатистический) младший школьник представлялся типичным эмпириком, не способным к усвоению научных понятий. Сферы человеческой деятельности, предполагающие рефлексивные способности субъекта, считались для ребенка недоступными, и поэтому вопрос о развитии рефлексии младших школьников (а следовательно, и об умении учиться) звучал неправомерно.

В 60-х гг. Д.Б. Эльконин сформулировал положение о том, что нет оснований для абсолютизации существующей схемы возрастов, основанной на среднестатистических нормах детского развития, для превращения их "в некий "инвариант" любого возможного пути умственного развития... Эта схема отражает лишь вполне определенный и конкретный путь умственного развития детей, протекающего в конкретно-исторических формах той системы обучения (в широком смысле этого слова), внутри которой... главенствующее место занимают эмпирические сведения и слабо представлены способы усвоения знаний, опосредствованные подлинными понятиями как элементами теории предмета. Есть основание полагать, что изменение содержания обучения в этом направлении и соответствующее изменение "типа учения"... повлияют на "возрастную схему" формирования интеллекта детей"¹.

Многолетняя проверка этого положения в условиях экспериментального обучения показала, что систематическое выполнение младшими школьниками развернутой учебной деятельности в большей степени способствует развитию у них основ теоретического сознания и мышления, чем принятая в начальной школе система организации учебно-воспитательного процесса, в которой недостаточно представлены отдельные

¹Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 197.

компоненты учебной деятельности (соответствующие материалы изложены нами в следующих главах).

Обнаружение новых возрастных возможностей младших школьников перевело вопрос о развитии рефлексии у детей 7–11 лет из разряда неправомочных в разряд практических и актуальных в современной возрастной и педагогической психологии¹. С чем связана острота данного вопроса? Менее всего с опасениями по поводу преждевременности и насильственной акселерации развития младших школьников в условиях учебной деятельности, а скорее с ощущением недостаточности и ограниченности тех задач, которые решаются в настоящее время средствами учебной деятельности на нынешнем уровне разработанности ее теории и практики (см. раздел 2 гл. II второй части книги).

Дело в том, что экспериментальное обучение, реализующее основные требования учебной деятельности и расширяющее рефлексивные возможности младших школьников, задачу формирования у детей желания и умения учиться решает пока еще не полностью. Наблюдения свидетельствуют, что проблемы средней школы, связанные с неумением, а главное – с нежеланием школьников учиться, существуют и в экспериментальных классах. Почему?

Возможны два объяснения этого досадного обстоятельства: 1) исходная цель в младшем школьном возрасте недостижима – надо подождать подросткового "созревания"; 2) цель достижима, но, проектируя развивающее обучение, мы не учли каких-то существенных условий, необходимых для раскрытия некоторых важных возрастных возможностей младших школьников.

В 60-е гг. точно так же стоял вопрос об общих возрастных возможностях младших школьников, когда рефлексивные способности теоретического мышления обнаруживались лишь у редких (одаренных) детей. В настоящее время уже разработана конкретная технология порождения рефлексии средствами учебной деятельности, и такие дети перестали считаться исключением. Этот прецедент, свидетельствуя о "рукотворности" возрастных норм, позволяет не отказываться от задачи

¹См.: Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). – М., 1966; Психологические возможности младших школьников в усвоении математики. – Психическое развитие младших школьников.

найти такие условия обучения, которые способность отдельных одаренных младших школьников "учить себя" превратят в среднестатистическую норму возрастного развития.

Для выявления этих условий нужно прежде всего расчленить рефлексию как таковую и способность учиться как основное качество субъекта соответствующей деятельности. Известно, что рефлексия как одна из необходимых составляющих этой способности может быть сформирована средствами учебной деятельности¹. Но рефлексию нельзя отождествлять с этой способностью. Рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной деятельности не ограничена только сферой целенаправленного самоизменения. В способности учиться присутствует компонент самостоятельности и инициативности (т.е. субъектности), однако он не сводим к рефлексивности. И вместе с тем "рефлексия" и "умение учиться" связаны именно посредством "субъекта": человек, умеющий учить себя, сам же определяет границы своего знания (незнания) и сам находит условия расширения границ известного, доступного.

Ответ на вопрос: "Кто является субъектом рефлексии, формируемой в учебной деятельности?" – требует особого исследования. Решение учебной задачи на уроке "запускает" учитель, который стремится сразу поляризовать в мнениях учеников различные стороны обсуждаемого противоречия. При столкновении разных мнений обнаруживаются их частичность и ограниченность. Границы каждой частичной точки зрения как раз и составляют предмет обсуждения. В ходе спора носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что их знаний и способов действий недостаточно для решения поставленной задачи. Возникает необходимость скоординировать оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия (отметим, что этот способ, общий для участников совместной работы, одновременно выступает *общим* и для нового класса задач).

Процесс решения учебных задач по форме дискусионен: острота противостояния разных точек зрения, драматичность их согласования являются внешне наблюдаемым критерием

¹См.: Зака А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1984; Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения; Психическое развитие младших школьников. – М., 1990.

"удачного" урока. В общеклассной дискуссии основной труд поляризации точек зрения детей и их последующей координации ложится на учителя. Но при организации учебного сотрудничества в малых группах школьники учатся самостоятельно организовывать дискуссию, т.е. удерживать некоторое целое, которое частично представлено каждому участнику совместной работы, но не принадлежит персонально никому из них.

Итак, в живом учебном процессе трудно определить индивидуальных носителей рефлексии — ее субъект пока не индивидуализирован, рефлексия существует в **интерпсихической форме**. Класс как кооперированная группа умеет учиться у взрослого. А что умеют отдельные ученики?

Единичных носителей рефлексии можно обнаружить с помощью индивидуальной диагностики, редуцирующей реальные процессы коммуникации и кооперации, в которых существует рефлексия на уроке, до отношения "взрослый — задача — ученик". Взрослый, предлагающий ребенку задачу, является, как было показано выше, не нейтральным фактором диагностической ситуации¹. В исследовании Г. А. Цукерман методики диагностики разных аспектов развития рефлексии младших школьников были разделены на две группы. Основанием для такой классификации служил способ инициации действий испытуемого: санкция на рефлексию может быть явной, исходящей от взрослого, и скрытой, вытекающей из условий задачи. В первую группу методик вошли задания на отделение известного от неизвестного, строящиеся по типу: "В левый столбик выпиши слова с орфограммами, которые ты еще не умеешь проверять..." Вторая группа включала задания, инструкция к которым не содержала открытого требования выполнения конкретных действий. (Например, среди заданий, в принципе решаемых, были и такие, которые не имели решения и о существовании которых ребенок не предупреждался.)

Результаты экспериментального обучения, диагностируемые с помощью двух групп методик, заметно различались. Показатели рефлексии, полученные по методикам первого типа, были весьма высокими: $85 \pm 15\%$ детей справлялись с

¹См.: Венгер А. Л., Поливанова К. Н. Особенности принятия учебных заданий детьми шести лет // Вопросы психологии. 1988. № 4.

заданиями (цифры усреднены)¹. Данные по методикам второго типа в тех же экспериментальных классах были значительно ниже ($50 \pm 15\%$)².

В приведенных случаях обследовались разные аспекты рефлексии. В первом определялся уровень сформированности у детей рефлексии, осуществляемой по требованию взрослого, в контексте организуемой им учебной деятельности (с формированием этого вида рефлексии установившаяся практика учебной деятельности справляется успешно). Однако такой вид рефлексии не порождает подлинных инициативности и самостоятельности учащихся — об этом свидетельствуют данные по методикам второго типа (они показывают слабые самостоятельность и инициативность младших школьников при решении учебных задач). Правда, ученики экспериментальных классов значительно отличались по этому показателю от своих сверстников, обучающихся по обычным программам.

Но сам факт недостаточного развития субъектности учебной деятельности требует по-новому ставить и разрабатывать проблему о возрастных возможностях младших школьников, искать те условия развития их самостоятельности, без которых задача формирования у них желания и умения учиться останется нерешенной.

В поиске таких условий необходимо вернуться к истокам теории учебной деятельности. "...Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя..."³ — в этой мысли Д. Б. Эльконина присутствуют еще далекие от полной реализации возможности теории учебной деятельности.

Совершенствовать, учить самого себя — это значит строить отношения с самим собой, как с "другими": вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно... Но как, в какой форме ученик может увидеть себя как меняющегося, умнеющего, становяще-

¹См.: Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. 1989. № 2.

²См.: Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6.

³Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 245.

гося все более умелым? Годами занимаясь математикой, лингвистикой и прочими дисциплинами, школьник говорит о своих достижениях на языке этих предметов: "Это слово надо писать так-то", "Эта задача решается так-то". Но это не разговор о себе, это не язык самосознания, на котором только и может говорить ребенок о своей компетентности, сравнивать себя с самим собой. В чем же он может обнаружить и зафиксировать собственное изменение? Где ему представлено его собственное совершенствование – единственно осмысленный результат бесконечной череды школьных уроков, десятков исписанных тетрадей, тысяч решенных задач? Только ли в учебных планах педагога и в его отчетах об успеваемости класса?

"Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?" – так учитель обычно пытается объективизировать для учащихся их собственные сегодняшние изменения. "Мы научились решать задачи в два действия", – бойко ответит отличница, чутко улавливающая учительские ожидания. "Дети, поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?... Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?" – "А я это и так знал!" – буркнул Ваня, который в начале урока обнаружил полную неспособность решать задачи нового типа, но за 45 минут урока состояние неумения постепенно перешло в состояние умения: новое умение "овладело ребенком" незаметно для него самого. Учитель-то Ваню научил, но учился ли при этом *сам ребенок*? Себя, почему-то несправлявшегося с задачей, и себя, благодаря чему-то решившего задачу, он просто не заметил. Для задачи – никакого ущерба: она была решена. А для ученика? Каждый следующий класс задач приведет его в такой же тупик, из которого его снова и снова будет выводить учитель. К экзамену школьник может прийти подготовленным. Но будет ли он готов жить в постоянно меняющемся мире, предполагающем умение постоянно менять себя?

Итак, в области резервов учебной деятельности, незнание которых не позволяет эффективно формировать у детей желание и умение учиться, обнаруживается "белое пятно". Прежде всего это проблема объективизации для ребенка его собственных изменений, происходящих в процессе обучения. Почему именно этот вопрос кажется нам ключевым в формировании субъекта учебной деятельности? В общем виде

ответ на данный вопрос может быть дан в виде схемы, описывающей целостность такой учебной деятельности, в рамках которой у ребенка складываются желание и умение учиться¹.

С х е м а

Сферы существования рефлексии	Предмет совместной работы учеников и учителя	Субъект учебной деятельности	Механизм порождения рефлексии	Результат совместной работы учеников и учителя
1. Деятельность, мышление	Общие способности действий, понятия	Учитель, авторы учебных программ	Возникновение в заданных взрослых ситуациях разрыва предметного действия	Действия, проявляющиеся в теоретическом способе решения задач
2. Коммуникация, кооперация	Позиции участников совместной деятельности	Дискутирующий класс; группа, совместно решающая учебную задачу	"Просаливание" в стратегии рефлексивного взаимодействия	Способность группы различать и координировать позиции; способность ребенка инициировать сотрудничество
3. Самосознание	Переходы ребенка от одной позиции к другой, от неумелости к умению	Ученик	"Выращивание" внутренней рефлексии	Индивидуальная способность к самоизменению, к установлению границ "Я-самости"

В основание этой схемы (см. первую вертикальную колонку) положено представление о трех пронизывающих друг

¹См.: Слободчиков В. И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск, 1986.

друга сферах существования рефлексивных процессов. Первая сфера связана с реализацией деятельности и мышления, требующих рефлексии оснований действий (в исследованиях этой сферы сформировалось понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты). Вторая — это коммуникация и кооперация, где рефлексия обеспечивает координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров. Третья сфера связана с самосознанием, нуждающимся в рефлексии при разграничении "Я" и "не-Я".

Различив три сферы существования рефлексии, можно выделить в учебной деятельности предметы совместных действий учеников и учителя, субъектов этих действий и их результаты. Так, только внутри третьей сферы, не существующей отдельно от двух первых, можно обнаружить ученика, способного к самоизменению, учащего себя (конечно, с помощью учителя и других детей).

Прокомментируем смысл некоторых обозначений схемы. За метафорой "просаливание" стоит житейский образ (подсказанный Д.А. Аросьевым): как свежие огурцы, попав в рассол, становятся солеными, так и ребенок, погрузившись в учебное, позиционно-рефлексивное сотрудничество, постепенно сам приобретает рефлексии (экспериментальные доказательства того, что учебная кооперация способствует развитию рефлексии младших школьников, были приведены выше). До сих пор плохо известны условия порождения рефлексии в сфере самосознания: назвав их "выращиванием", мы лишь указали на специфическую роль взрослого в этом процессе. Взрослый может подготовить и удобрить почву, на которой вырастает детская "Я-самость", но не может ее произвести, отличаясь в этой сфере от ребенка так же, как садовник от сада.

Целенаправленно строя отношения ученика с учителем, со сверстниками и с самим собой, изменяющимся в ходе обучения, можно спроектировать и сформировать такую учебную деятельность младших школьников, новообразованиями которой станут их действительное желание и умение учиться, т.е. *субъект* этой деятельности.

Такой положительный итог *нормального* развития детей в младшем школьном возрасте может наблюдаться лишь после развернутой практической реализации теории учебной деятельности, особенно той ее пока слабо разработанной

части, которая определяет основные психолого-педагогические условия становления *субъектности* (самостоятельности и инициативности) младшего школьника. Необходимая работа в этом направлении уже началась¹.

Формирование субъекта учебной деятельности — ближайшая и прямая предпосылка *воспитания личности* младшего школьника. В предыдущей главе мы отмечали, что именно в этот возрастной период у ребенка формируется личность рефлексивного субъекта, способного к более развитым видам творчества, чем дошкольник. Это творчество обнаруживается в сфере научного знания, а также в изящной словесности, искусстве, художественном труде, в сфере нравственных отношений людей. Развернутая учебная деятельность, инициативно выполняемая ее субъектом, служит основанием хорошей восприимчивости младшего школьника к содержанию научных понятий, художественных образов, нравственных и религиозных ценностей и правовых норм, — все они необходимы при организации соответствующих видов воспитания, без которых невозможен процесс полноценного развития личности и индивидуальности ребенка младшего школьного возраста.

6. Основные положения теории учебной деятельности

Опираясь на фактические материалы, мы подробно описали содержание и структуру учебной деятельности, процесс ее формирования и развития у школьников. Теперь целесообразно кратко сформулировать основные положения теории учебной деятельности, наметить ее связь с проблемами развивающего обучения (образования).

Прежде всего в данной теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме учебной деятельности. Своеобразие учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее осуществления школьник усваивает *теоретические знания*. Их содержанием выступают *происхождение, становление и развитие* какого-либо предмета, что находит свое выражение в соответствующем *понятии* (или *ценности*).

¹См.: Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3; Формирование субъекта учебной деятельности (в печати).

Любая деятельность человека связана с творческим преобразованием предмета. Усвоение школьником теоретических знаний в форме учебной деятельности начинается с преобразования изучаемого материала.

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в первый класс, целостной ее структуры еще, конечно, нет. В благоприятных условиях она развивается 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 психологических новообразований, и прежде всего основ теоретического мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей происхождения и развития предметов.

Чтобы у младших школьников (а затем и у учащихся более старших классов) формировалась и развивалась 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 частным задачам определенного класса, которые в дальнейшем не представляют для него особых трудностей.

Учебная задача решается посредством *системы учебных действий*. Первое из них — принятие учебной задачи, второе — преобразование ситуации, входящей в данную задачу. Эти действия нацелены на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения учебной задачи.

Для учебной деятельности характерно ее *коллективное* выполнение группами детей, всем классом. В коллективной учебной деятельности осуществляются *диалоги* (*полилоги*), *споры* и *дискуссии*, т.е. постоянное и развернутое "социальное взаимодействие" учащихся между собой, учащихся и учителя. Обучающие дискуссии приводят школьника к усвоению вполне

определенных понятий, ценностей и умений, выражающих общезначимые культурные *нормы*. В коллективной учебной деятельности у школьников постепенно возникают желание и умение учиться, что свидетельствует о формировании у них *индивидуальной* учебной деятельности (некоторые ее элементы возникают у детей примерно за 5 лет их пребывания в школе, которым и должно соответствовать начальное образование)¹.

Сказанное позволяет сделать выводы, важные для теории учебной деятельности, а также для теории педагогической деятельности, осуществляемой учителем. **Во-первых**, усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений происходит при решении учебных задач (решение таких задач позволяет школьникам усваивать нечто "общее" еще до усвоения его частных проявлений). **Во-вторых**, главным в школьном обучении должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий (короче — *метод* решения школьниками учебных задач). **В-третьих**, первоначально учитель должен организовывать коллективную учебную деятельность (обучающие дискуссии), а затем создавать условия для постепенного ее превращения в индивидуальную.

Когда же в школе мы наблюдаем усвоение детьми знаний, которые заранее четко сформулированы и предлагаются учителем "в готовом виде" и в содержании которых отсутствуют моменты их происхождения и становления, а само оно протекает без обучающих дискуссий, то можно сказать, что в данном случае дети учебной деятельности **не выполняют**. Они усваивают с помощью иллюстраций и объяснений учителя те или иные эмпирические знания. В обычной школе учебную деятельность лишь эпизодически осуществляет сравнительно небольшое количество детей.

Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе любое обучение в той или иной

¹Трехлетнее и четырехлетнее начальное образование, принятое сейчас в российских школах, не соответствует времени, требуемому для формирования у детей основных элементов учебной деятельности. В ближайшей перспективе, на наш взгляд, необходимо пролонгировать эту ступень образования до 5 лет.

степени способствует развитию у детей познавательных процессов и личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы же описываем в книге не развивающее обучение "вообще", а только такой его тип, который соотносим со школьным возрастом и нацелен на развитие у школьников теоретического мышления и творчества как основы личности. Именно такой тип развивающего обучения мы сопоставляем с другим типом обучения, который не содействует развитию у школьников соответствующих способностей. На наш взгляд, нельзя рассуждать о развивающем обучении "вообще", — необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносимые с определенными историческими условиями их возникновения и с конкретными возрастными чело- века.

В младшем школьном возрасте решающее значение в психическом развитии детей имеет учебная деятельность, в подростковом — разные виды общественно значимой деятельности, развивающей у подростков основы практического сознания (см. раздел 2 гл. III первой части книги). Но традиционное неполное среднее образование, соответствующее подростковому возрасту, мало способствует развитию у детей практического сознания, поскольку на этой ступени образования плохо представлена общественно значимая деятельность. Подлинное развивающее неполное среднее образование предполагает специальное формирование у подростков данной деятельности, умения общаться, а как следствие этого — и практического сознания. Развивающим неполным средним образованием мы можем назвать только такое, которое содействует развитию у подростков именно этого типа сознания при выполнении ими развернутой общественно значимой деятельности (художественной, учебной, производственной, спортивной, общественно организационной). Целе- направленная организация этой деятельности предполагает качественное изменение содержания и методов неполного среднего образования.

Если применительно к проблемам развивающего началь- ного обучения у нас уже созданы теории и методические разработки, то о подобном же научно-практическом обеспечении развивающего неполного среднего образования пока говорить рано. Только в последнее время стали разворачи-

ваться требуемые исследования и разработки. Правда, и в этой области есть некоторые заделы — можно сослаться на опыт М.П. Щетинина в создании школ-комплексов, в которых были предприняты попытки организации общественно значимой деятельности подростков¹. Но предстоит еще большая и серьезная работа.

¹См.: Щ е т и н и н М. П. Объять необъятное. Записки педагога. — М., 1986.

ГЛАВА II ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Основные теории учения

В педагогике и психологии принято различать *учение* и *обучение*. Учение правомерно связывается с усилиями индивидов, усваивающих тот или иной материал, обучение — с той или иной формой участия других людей в организации процесса учения. В школе этими "другими людьми" являются учителя (педагоги), которые призваны организовывать и управлять учением отдельных индивидов. Обучение — это взаимодействие учащихся и учителей, взаимосвязь учения и профессиональных усилий учителя (если последнюю истолковывать с помощью понятия "деятельность", то обучение можно охарактеризовать как взаимосвязь учебной и педагогической деятельности).

В обучении основным выступает процесс учения (или усвоения), поскольку усилия педагогов обращены на целенаправленное управление именно этим первичным процессом. Несмотря на то что усвоение и управление им неразрывно связаны друг с другом, исторически были созданы отдельные теории учения и теории профессиональной работы учителя. Ниже мы рассмотрим лишь теории учения. Особенности работы учителя можно раскрыть, на наш взгляд, опираясь на теоретическое понимание процесса учения. Вместе с тем, устанавливая возможности работы учителя, можно правильно оценивать своеобразие самого учения.

В истории европейско-американского образования сложились две основные теории учения. В основе первой лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула-реакции (она может быть названа ассоциативно-рефлекторной теорией). Вторая опирается на понятия действия и задачи (ее можно назвать деятельностью теорией).

Ассоциативно-рефлекторная теория учения имеет большую историю. Представление об ассоциативном характере психической жизни человека возникло еще в античности, наиболее четко сформировалось в XVII—XVIII веках и до сих сохраняет свое научно-практическое значение. Предполагается, что организм обладает особой способностью запечатлевать, сохранять и воспроизводить ранее испытанные им воздей-

ствия. Наличие данной способности позволяет человеку устанавливать и воспроизводить связи между отдельными событиями своей жизни, которые близки по времени, пространству, в чем-то сходны или различны. Эти связи и были названы *ассоциациями*. Благодаря им в сознании и в поступках человека возможны закономерные переходы от одного события к другому. Ассоциации тем самым могут считаться основой памяти человека и его обучаемости.

В течение многих веков представители гуманитарных и естественных дисциплин (философии, психологии, педагогики, физиологии и т.д.) и разных сфер социальной практики (например, образования) использовали понятие ассоциации, объясняя организацию психической жизни и поведения человека. Правда, истолкование механизма возникновения и функционирования самой ассоциации было различным. Так, в периоды, когда приоритетное значение имели естественные дисциплины, ассоциации интерпретировались с учетом требований нейродинамики и порой прямо отождествлялись с рефлексами (работы Д. Гартли, И.М. Сеченова и др.). В другие периоды ассоциации понимались как имманентные качества сознания, не имеющие нейрофизиологической основы и подчиняющиеся законам "психической причинности" (работы Дж. Милля, И. Гербарта и др.)¹.

Своеобразное влияние на судьбы ассоциативно-рефлекторной теории оказал американский бихевиоризм. Классический ее вариант описывал связи сенсорных элементов ассоциаций с представлениями, понятиями и другими элементами психической (или "субъективной") жизни человека. Бихевиоризм откасался от изучения этих элементов и начал исследовать связи внешних воздействий ("стимулов") и движений ("реакций") человека (только движений — вплоть до языковогортанных). Но схема "стимул-реакция" в основных характеристиках совпадала со схемами "ассоциации" и "рефлекса".

Ассоциативно-рефлекторная теория учения оформлялась в то время, когда в философии, психологии и педагогике господствовал сенсуализм. В соответствии с его требованиями общепринятая схема формирования ассоциации уточнялась следующим образом. Начало ассоциативного процесса предполагает

¹См.: Ярошевский М. Г., Анцыферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М., 1974. С. 150, 186 и др.

наличие сенсорных (наглядных) элементов. Следы ощущений (восприятий) этих элементов связываются в единичные представления, сравнение последних приводит к выделению их общих (одинаковых) свойств, связь которых, обозначенная соответствующим словом, и дает понятие. К.Д. Ушинский — сторонник и хороший пропагандист рассматриваемой теории — писал: "Понятие является соединением в одну ассоциацию одинаковых атрибутов, взятых из многих единичных представлений"¹.

Ассоциации, приводящие от ощущений (восприятий) к представлениям и понятиям, формируются при многократном выполнении человеком соответствующих переходов, т.е. в процессе *упражнения*.

Таким образом, согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений. Содержание этих понятий идентично содержанию исходных сенсорных компонентов ассоциаций.

Бихевиористы внесли в данную схему учения необходимость подкрепления результатов упражнений. Американский психолог и педагог Э. Торндайк ввел в нее в качестве первого звена проблемную ситуацию, выход из которой сопровождается пробами и ошибками, приводящими к случайному успеху. Другой американский ученый Б. Скиннер выявил особую роль подкрепления правильной реакции, что предполагает "конструирование" выхода из ситуации и обязательность правильного ответа (в этом заключалось одно из оснований "программированного обучения").

Многие отечественные психологи в своих подходах к учению сознательно или интуитивно, с оговорками или без них руководствовались ассоциативно-рефлекторной теорией. Так, Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская писали: "Мы полагаем, что основным простейшим элементом познавательного процесса является ассоциация, а основная задача наших исследований состоит в том, чтобы изучить, каким образом ассоциации и их системы образуются в условиях обучения"².

¹Ушинский К. Д. Пед. соч.— М., 1990. Т. 5. С. 306.

²Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе.— М., 1959. С. 11—12.

Затрагивая вопросы усвоения школьниками понятий, эти авторы специально отметили, что "слово-термин, будучи ассоциируемо с выделенными признаками, общими для целого ряда явлений, становится их обобщителем-понятием"¹.

Опираясь на ассоциативно-рефлекторную теорию, П.А. Шеварев с сотрудниками провел исследование процесса усвоения школьниками так называемых правилосообразных действий. Было установлено, что в их основе лежат обобщенные ассоциации².

В современной отечественной дидактике имеется несколько вариантов теории учения, некоторые из них так или иначе используют ассоциативно-рефлекторное понимание усвоения. Остановимся на теории, которая была разработана коллективом дидактов под руководством В.В. Краевского и И.Я. Лернера.

Данный коллектив строит прежде всего теорию педагогической работы учителя, выделяя при этом особенности усвоения школьниками знаний, умений и навыков. Общая логика работы учителя состоит в следующем: 1) он предъявляет школьникам некоторый учебный материал для его восприятия и осознания, 2) руководит процессом формирования у них способов применения знаний, т.е. формированием по образцу умений и навыков, 3) обеспечивает творческое понимание учащимися ранее усвоенных знаний и умений³. В этой логике представлены такие стадии усвоения: "...Сначала организованное осознанное восприятие, затем применение воспринятого по образцу в знакомых ситуациях, конструируемых учителем, после этого творческое понимание усвоенных знаний и умений"⁴. Усвоение знаний обеспечивается объяснительно-иллюстративным (или информационно-рецептивным) методом. Умения и навыки формируются инструктивно-репродуктивным методом, а творческое применение

¹Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология учения // Психологическая наука в СССР.— М., 1960. Т. II. С. 311.

²См.: Шеварев П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьников.— М., 1959.

³См.: Теоретические основы процесса обучения в советской школе.— М., 1989. С. 95.

⁴Там же. С. 96.

знаний и умений предполагает использование методов проблемного обучения (исследовательского метода и др.)¹. Методы обучения на первых двух стадиях позволяют школьникам усвоить готовые знания и овладеть образцами умений.

В приведенной схеме учения прослеживаются, на наш взгляд, контуры ассоциативно-рефлекторной теории. Так, первая стадия учения, связанная с восприятием (рецепцией), осознанием и запоминанием учебного материала, по своему смыслу близка к сенсорным (наглядным) компонентам ассоциативных процессов, а вторая стадия, включающая усвоение образцов умений и навыков, напоминает реактивно-двигательные компоненты этих процессов. Следует иметь в виду, что *репродуктивный* характер усвоения знаний и умений в принципе свойствен тому учению, которое описывается ассоциативно-рефлекторной теорией. Поэтому странно выглядит включение "творческой" третьей стадии усвоения в общую его логику, поскольку она не вписывается в ее репродуктивный стиль.

В тексте, где излагается дидактическая теория учения, часто встречается термин "деятельность". При этом отмечается, что деятельность имеет такие элементы, как план, исполнение, контроль², а в деятельности учащихся обязательно присутствуют мотив, система действий и контроль³. Учебная деятельность учащихся "наиболее активна" при выполнении "репродуктивных и творческих заданий"⁴.

Подобное понимание деятельности свидетельствует, что авторы данной теории учения не опираются сколько-нибудь последовательно на вполне определенную концепцию деятельности вообще и учебной деятельности в частности. Это подтверждают следующие обстоятельства: в общую структуру деятельности не включен такой ее существенный компонент, как "задача", а деятельность соотносится с выполнением "репродуктивных заданий". Правда, при этом упоминаются и "творческие задания", связанные с преобразованием учебного

¹Теоретические основы процесса обучения в советской школе. С. 169.

²См. там же. С. 275.

³См. там же. С. 146.

⁴См. там же. С. 159.

материала¹, но это еще раз показывает эклектичность общей позиции авторов рассматриваемой теории.

Такая эклектичность проистекает, на наш взгляд, из-за того, что авторы стремились одновременно учитывать, с одной стороны, требования традиционного обучения, предполагающего репродуктивный характер усвоения, с другой — новые веяния в образовании, связанные с утверждением творческих начал в обучении. Дело в том, что ассоциативно-рефлекторная теория учения создавалась в тот исторический период, когда возникала и укреплялась массовая школа. Она предназначалась для сословий, которым требовались утилитарно-эмпирические знания. Их усвоению соответствовали основные принципы этой теории. Но она начала "буксовать", когда по мере развития образования значительная часть учащихся все более и более стала нуждаться в другом типе знаний и мышления — в теоретических знаниях и в теоретическом мышлении. Удовлетворить эту потребность может лишь такое образование, которое последовательно ориентируется на другую теорию учения, а именно на теорию деятельностного типа.

Деятельностной теорией учения мы называем такую, которая опирается на понятия "действие" и "задача" (они являются существенными компонентами целостной деятельности). Действие предполагает преобразование субъектом того или иного объекта. Задача включает в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы достигнуть требуемой цели. Учение трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путем описания его преобразования в ситуации некоторой задачи. В отдельных случаях в такое описание включаются мотив принятия субъектом соответствующей задачи и мотив поиска требуемого действия.

Эта теория имеет давнишние исторические корни. В прошлом веке ее разрабатывали немецкие педагоги Ф. Фребель, А. Дистервег и др., русский педагог П.Ф. Каптерев и др., американский психолог и педагог Дж. Дьюи и др., в XX веке — американские авторы теории "социального науче-

¹Теоретические основы процесса обучения в советской школе. С. 120.

ния" (А. Бандура, Е. Маккоби и др.), авторы когнитивной теории учения (Дж. Брунер, С. Пейперт и др.), отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др. При этом одни сторонники деятельностного подхода к учению использовали в своих работах лишь отдельные компоненты целостной структуры деятельности (чаще всего мотив и действие), другие же строили свою теорию учения на основе представлений о целостной деятельности. Отметим, что понимание деятельности и ее компонентов у ученых было весьма различным¹.

Своеобразие данной теории состоит в том, что она стремится объяснить процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений, не репродукцию готовых знаний, а творческое овладение генетическими истоками, происхождением знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач определенного класса, связанных с проблемными ситуациями. Эта теория противостоит ассоциативно-рефлекторной теории учения.

Противостояние касается прежде всего разграничения областей их притязаний. Так, деятельностная теория достаточно точно определяет характер тех знаний, усвоение которых пытается объяснить, — это теоретические знания и связанные с ними умения. Ассоциативно-рефлекторная же теория не признает принципиального различия знаний. Объясняя усвоение лишь утилитарно-эмпирических знаний, она тем самым абсолютизирует свои возможности, хотя и не раскрывает процесс решения человеком учебно-познавательных задач.

Далее противостояние связано с характеристиками самого учения. Деятельностная теория стремится выявить роль активного преобразования условий задач в процессе усвоения генезиса знаний. Вторая теория, опираясь на узкосенсуалистическое истолкование восприятия и наглядности, вообще не признает своеобразной роли действий в процессе усвоения. Если первая теория в центр своего внимания ставит мышление, направленное на решение задач, то вторая — память, удерживающую связи в сфере восприятия. И, наконец, если первая теория стремится обосновать "активные" методы обучения, то вторая по сути дела защищает традиционные "пассивные" методы.

¹Разные варианты деятельностной теории учения рассмотрены в кн.: Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М., 1986. С. 123—137.

Основные теории учения отличаются друг от друга и при практико-методической организации процесса усвоения. Ассоциативно-рефлекторная теория проводит линию на постоянную организацию упражнений (это касается даже усвоения теоретических знаний), деятельностная — на управление процессами решения учебно-познавательных задач (иногда эта линия неправомерно проводится даже в области знаний эмпирического типа, где как раз вполне допустима организация упражнений).

В настоящее время имеется несколько вариантов деятельностной теории учения. В предыдущей главе мы изложили один ее вариант, разработанный Д.Б. Элькониним и нами на основе концепции целостной деятельности, созданной А.Н. Леонтьевым. Наша теория учебной деятельности определяет процесс усвоения согласно всем главным компонентам деятельности вообще (согласно ее потребности, мотивам, задаче, действиям, операциям).

Замысел разработки данной теории принадлежит Д.Б. Эльконину. Он же представил общую структуру учебной деятельности, отметил ее принципиальное значение для психического развития младших школьников¹. Однако первоначально он не выделял специфических особенностей учебной задачи, решение которой связано с усвоением ребенком некоторого *общего способа* предметных действий²; не были им расчленены и описаны специфические учебные действия (принятие учебной задачи и т.д.), не была показана реальная связь теории учебной деятельности с построением различных учебных предметов, роль этой деятельности в формировании отдельных психологических новообразований (основ теоретического мышления) и в развитии конкретных психических функций младших школьников.

Чтобы ответить на эти сложные вопросы, необходимо было провести углубленный логико-психологический анализ мышления и сознания человека, выделить в них различные типы, выявить содержание теоретических знаний (в отличие

¹См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды.

²Д. Б. Эльконин стал писать о специфике теоретического обобщения и теоретического мышления, об усвоении детьми *общего* способа действий и тем самым о специфике учебных задач и действий после некоторых наших публикаций по этим вопросам и особенно после выхода в свет нашей книги "Виды обобщения в обучении" (М., 1972).

от эмпирических), связать решение собственно учебной задачи с усвоением именно таких знаний, проанализировать конкретный состав учебных действий, посредством которых решается такая задача. И главное, нужно было организовать длительную экспериментальную работу, направленную на получение фактического материала, который бы позволил приблизиться к решению узловых проблем теории учебной деятельности, а затем к ее последовательному изложению и демонстрации возможностей ее практико-методической реализации. Это смогла осуществить лаборатория, которая в течение более 30 лет под нашим руководством проводила проектировочно-исследовательскую работу на базе нескольких школ. На основе анализа результатов этих исследований можно было создавать развернутую теорию учебной деятельности, попытка чего и была предпринята в ряде публикаций наших сотрудников и в этой книге.

Оригинальные исследования учебной деятельности были проведены научным коллективом под руководством Й. Ломпшера (Германия)¹. Наши лаборатории активно сотрудничали при ее изучении, результаты представлены в совместной книге двух коллективов². Й. Ломпшер многое сделал в области методологии формирующего эксперимента. Именно такой эксперимент, с его точки зрения, характерен для исследования учебной деятельности — ее необходимо специально программировать и формировать в сложной системе экспериментального обучения.

Экспериментальное формирование учебной деятельности является реализацией каузально-генетического метода, с помощью которого можно проводить углубленный анализ процесса обучения, его внутренней связи с психическим развитием школьников. При этом возникают вопросы, касающиеся этапов использования такого метода, доказатель-

¹См.: L o m p s c h e r J. Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten als Strategie der Ausbildung der Lerntätigkeit // Pedagog. Forsch. 1983. № 3; L o m p s c h e r J. Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. — Berlin, 1989; L o m p s c h e r J., P i p p i g G. Aneignung in Unterrichtsprozess // Psychologische Grundlagen unterrichtlicher. Aneignung. Band I. — Berlin, 1989; Г и с т X. Умственное развитие школьников средствами учебной деятельности // Вопросы психологии. 1988. № 1.

²См.: Формирование учебной деятельности школьников. — М., 1982; Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. — Berlin, 1982.

ства валидности результатов его применения и т.д. Й. Ломпшер правомерно считает, что данный метод предполагает организацию комплексного полидисциплинарного исследования.

Й. Ломпшер и его сотрудники изучили внутренние связи усвоения знаний в учебной деятельности со способом восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Были выявлены гносеологические, психологические и дидактические условия преподавания математики, нескольких естественнонаучных и гуманитарных дисциплин в соответствии с этим способом. Было показано, что такое преподавание способствует формированию у школьников логико-психологического каркаса теоретического мышления, эвристических стратегий решения познавательных задач.

Преподавание путем организации учебной деятельности и на основе способа восхождения предъявляет новые требования к содержанию и методам обучения, к педагогической работе учителей, к их подготовке, т.е. требует существенного изменения всей системы образования и его научного обеспечения.

Коллектив Й. Ломпшера особенно тщательно изучил мотивы и цели учебной деятельности. Были обнаружены сложная иерархия социальных и когнитивных моментов учебных действий, структура их общих и частных целей. Качество учебных действий в значительной мере зависит от полноты этой иерархии и структуры. Формирование у школьников умения правильно соотносить учебные цели и учебные результаты — основа таких учебных действий, как сознательный контроль и оценка. Важную роль играют кооперация и общение учащихся (отметим, что в предыдущей главе мы приводили аналогичные сведения).

В исследованиях Й. Ломпшера и его научного коллектива особенно большие успехи, на наш взгляд, были достигнуты в раскрытии "субъективной стороны" учебной деятельности: в формировании у школьников целеполагания и мотивации (например, в раскрытии связи учебной мотивации с уровнем уверенности школьников в себе), в формировании у них мыслительных приемов правильного различения "известного" и "неизвестного" в усваиваемых знаниях, приемов оценки возможных трудностей при решении учебно-познавательных задач и т.д. Хорошо отработаны методики по определению уровней сформированности учебной деятельности у разных категорий школьников.

В целом можно сказать, что результаты исследований коллектива под руководством Й. Ломпшера существенно конкретизировали теоретическое понимание учебной деятельности, роли ее формирования в психическом развитии школьников, — конкретизировали настолько, что соответствующая теория могла быть представлена в виде учебника для студентов педагогических училищ и институтов¹.

Финский ученый Ю. Энгештрем проследил культурогенез человеческого учения². Он показал, что учение первоначально вплетено в трудовую совместную деятельность людей, но в процессе производства, распределения и обмена у них возникают сознательная имитация действий, сознательное их запоминание, пробы и ошибки как средство освоения новых действий. Затем в условиях исторического становления школы постепенно складывается учебная деятельность, которая приобретает особое содержание в виде понятий. Ее осуществление развивает у человека теоретическое мышление. "...Понятие учебной деятельности, — пишет Ю. Энгештрем, — может быть сконструировано только посредством исторического анализа доминирующих в настоящее время форм человеческого учения"³.

По нашему мнению, это положение поможет психологам и педагогам выявить своеобразие учебной деятельности и определить ее подлинное место среди других форм учения, а соответствующий анализ позволит соотнести друг с другом разные теории по их реальной связи с исторически различными видами и формами усвоения.

Теоретическое понимание процесса усвоения, имеющееся у А.Н. Леонтьева, будет изложено ниже (гл. II третьей части книги). Пока отметим, что в его теории усвоение знаний и умений первоначально осуществляется во внешней деятельности с предметами и их знаковыми заместителями, а затем уже в плане внутренних умственных действий.

П.Я. Гальперин и его сотрудники на большом экспериментальном материале разработали интересную теорию учения, которая состоит из двух частей. В первой дается подробное

описание закономерностей поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов. Во второй части выделены три типа учения человека и приводится их психологическая характеристика. Теория поэтапного формирования умственных действий достаточно хорошо известна, и мы останавливаясь на ней не будем. Но скажем несколько слов о III типе учения, поскольку он, на наш взгляд, по своим основным чертам близок к тому, что мы называем учебной деятельностью (I и II типы вполне подходят под объяснительные возможности ассоциативно-рефлекторной теории).

Согласно П.Я. Гальперину, для III типа учения характерна ориентировка учащихся на основные единицы, конституирующие ту или иную область знания, на законы их сочетания, а главное — на общие методы определения того и другого¹. Такая ориентировка дает детям понимание того, чем обоснованы выделение и состав условий соответствующих действий. Главный путь ее формирования — использование общественно выработанных *эталонов* и *мер*, с помощью которых выделяются качественно особые стороны предмета, его основные единицы, не данные человеку в непосредственном восприятии. Благодаря этому дети переходят к *опосредствованной* оценке предметов, у них появляется "своя линия теоретического поведения"².

Таким образом, III тип ориентировки и учения связан с переходом ребенка к опосредствованному, теоретическому мышлению, который диктуется, в частности, "организацией усвоения действий по использованию эталонов, мер — этих подлинных орудий интеллектуальной деятельности"³.

Исследования П.Я. Гальперина и его сотрудников обнаружили внутреннюю связь определенного типа ориентировки со способами построения учебных предметов. При традиционном их построении частные явления изучаются раньше общих правил ("индуктивный принцип"). Формирование действий,

¹См.: Personlichtsentwicklung in der Lerntätigkeit. 3. Auflage. — Berlin, 1988.

²См.: Engeström Y. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research.

³Т а м ж е. Р. 80.

¹См.: Г а л ь п е р и н П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. С. 271.

²Г а л ь п е р и н П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирования умственных действий и понятий". — М., 1965 (на правах рукописи). С. 34.

³Т а м ж е. С. 36.

выделяющих основные единицы материала, позволяет учащимся сразу раскрывать эти общие правила, т.е. преодолеть "индуктивность" при сохранении единства общего и частного в процессе усвоения. Это требует глубокого изменения существующих способов размещения и освещения учебного материала. "Такая переработка учебного предмета, — писал П.Я. Гальперин, — составляет главную трудность в реализации III типа", но изложение предмета именно по этому типу ориентировки "более всего приближается к собственно научному его пониманию"¹.

Характеристики "основных единиц" материала в работах П.Я. Гальперина в неразвернутом виде описывают то, что мы определили выше как содержательную абстракцию, как исходную "клеточку" изучаемой системы. Лишь при четком понимании логических особенностей "единиц" материала можно объяснить их адекватность процессу его усвоения посредством восхождения от абстрактного к конкретному. Усвоение школьниками содержательной абстракции и ее применение при восхождении неотделимы от действий, позволяющих проследить генезис теоретических знаний.

Иными словами, реализация III типа ориентировки и учения предполагает, на наш взгляд, формирование у учащихся абстракций и обобщений содержательного характера, усвоение ими теоретических знаний.

Н.Ф. Талызина, опираясь на труды А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, разработала свой вариант деятельностной теории учения. Она показала, что ассоциативно-рефлекторная теория, представленная в работах Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской, "не раскрывает психологических особенностей процесса усвоения"², что данный процесс имеет деятельностную природу. "Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Качество знаний определяется содержанием и характеристиками той познавательной деятельности, в состав которой они вошли"³. Н.Ф. Талызина подробно описала основные условия, обеспечивающие

¹Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирования умственных действий и понятий". С. 32.

²Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975. С. 241.

³Там же. С. 41–42.

управление процессом усвоения действий и понятий, а также пути формирования у школьников различных приемов познавательной деятельности¹. Она правомерно увязала между собой усвоение знаний и их применение (известно, что в традиционной дидактике эти процессы соотносятся с разными этапами).

Структура учения была рассмотрена И.И. Ильясовым, в книге которого, во-первых, критически прослежена история основных подходов к учению, во-вторых, приведены основания для различения разных его видов и форм, в-третьих, изложен собственный вариант деятельностной теории структуры учения². Анализ различных описаний учения как деятельности позволил И.И. Ильясову выявить в них несколько общих недостатков. Один из них состоит в следующем: в учении констатируются такие компоненты, которые свойственны любой деятельности, поэтому нет указаний на специфику их содержания применительно к учению³.

Теория проблемного обучения, наиболее подробно представленная в работах М.И. Махмутова⁴, также является, на наш взгляд, одним из вариантов деятельностной теории. Он имеет тот же недостаток, который был выявлен И.И. Ильясовым в других вариантах. Основным в теории проблемного обучения выступает понятие "проблемной ситуации". Такая ситуация может считаться моментом задачи как существенного компонента любой деятельности — ее собственно учебный характер в теории М.И. Махмутова проанализирован слабо (это относится и к оперативной стороне проблемного обучения).

Большое значение для становления деятельностной теории учения имеют результаты логических исследований В.С. Библера, в которых последовательно раскрываются роль деятельности в формировании теоретических понятий, специальная функция чувственно-предметного и мысленного экспериментов в теоретическом познании⁵.

¹См.: Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

²См.: Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М., 1986.

³См. там же. С. 127.

⁴См.: Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М., 1975.

⁵См.: Библер В. С. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы) // Научное творчество. — М., 1969.

Следует отметить, что некоторые элементы деятельностного подхода к учению можно обнаружить, например, в когнитивных теориях обучения и в теории социального научения, которые разрабатываются американскими специалистами.

Мы изложили содержание и смысл основных теорий учения, которые в разных вариантах служат основанием реальной практики обучения школьников. Эти теории противостоят друг другу так же, как противостоят соответствующие им сферы эмпирических и теоретических знаний.

2. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности

Теория учебной деятельности еще далека от завершенности. В логике ее развертывания возникает много проблем, требующих специального анализа, экспериментального обоснования, серьезного уточнения. Остановимся на некоторых из них, хорошо понимая, что нерешенных проблем данной теории гораздо больше.

Первая из проблем касается острой необходимости анализа исторических причин и следствий противостояния двух существующих основных подходов к учению – ассоциативного и деятельностного, с которыми связаны так называемые пассивные и активные методы. Начало такому анализу – правда, порой с применением разной терминологии – уже положено в работах отечественных и иностранных специалистов (Д.Б. Эльконин, М.Н. Скаткин, Й. Ломпшер, Ю. Энгештрем и др.), но его важно продолжить и проводить с привлечением материалов по истории образования, психологии и педагогики, социологии и философии. Без серьезных теоретических трудов невозможно обосновать необходимость и эффективность учения на основе его деятельностного понимания, невозможно теоретически обеспечить создание активных методов обучения, конкретных методик их реализации в различных учебных предметах. Без этого трудно преодолеть позиции тех теоретиков и практиков, которые поддерживают пассивные методы обучения.

Следующая проблема связана с тем, чтобы определить место теории учебной деятельности среди других вариантов деятельностного подхода к учению. Следует иметь в виду, что на основе общих положений этой теории возникают ее своеобразные истолкования, которые, конечно, нужно учитывать для углубления и уточнения этих положений, а также для развития самой теории. Однако теория учебной деятель-

ности должна оставаться в своих исходных и принципиальных основах именно такой, какой она создавалась усилиями научной школы Д.Б. Эльконина.

Отметим, что все варианты деятельностного подхода к учению так или иначе соотносятся друг с другом. Одна из задач состоит в выяснении таких связей и, может быть – в разработке единой теории учения, опирающейся на понятие "целостная деятельность" и впитывающей в себя положительные стороны уже имеющихся подходов деятельностного характера. На наш взгляд, целям создания такой единой теории близки исходные понятия теории учебной деятельности. Например, понятие "учебная задача" близко к понятию "проблемная ситуация", а понятие "содержательное обобщение" перекликается с понятием "полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия", принятым в концепции П.Я. Гальперина.

Наиболее слабой стороной теории учебной деятельности можно считать неразработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности. Пока есть только отдельные соображения, опирающиеся на разрозненные наблюдения. До сих пор отсутствует стратегия собственно экспериментального изучения формирования у детей такой потребности в процессе осуществления ими учебной деятельности. Без четкого понимания данного вопроса нельзя раскрыть основные условия появления у школьников готовности к усвоению теоретических знаний и желания учиться. Надо сказать, что исследование потребностей человека не является сколько-нибудь сильной частью современной общей, возрастной и педагогической психологии. На наш взгляд, именно при изучении учебной деятельности проблема потребностей может быть разработана достаточно успешно.

Одна из проблем теории учебной деятельности заключается в необходимости серьезного углубления логико-психологических основ понятия "учебная задача". Сейчас у нас имеются теоретическая характеристика "учебной задачи" и различные примеры ее развертывания, например, при введении детей в математические понятия числа и умножения, в алгебраический способ решения задач¹, в лингвистическое понятие

¹См.: Психологические возможности младших школьников в усвоении математики.

"принцип русского письма"¹ и т.д. Подлинная учебная задача, как говорилось выше, 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 свидетельствует, что многие психологи и сотрудничающие с ними методисты не умеют заложить в проектируемую ими дисциплину именно ее всеобщее отношение и предлагают школьникам лишь нечто внешне сходное с ним — 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. Они также должны хорошо разбираться в диалектической логике, которая имеет средства различения "всеобщего", "особенного" и "частного"².

Но подобное "неумение" специалистов связано в конце концов с тем, что логическое понимание "всеобщего" и "частного" еще в достаточной мере не изучено с учетом психолого-педагогического обеспечения учебной деятельности. Отсутствует развернутое конкретное понимание логико-психологического содержания "учебной задачи". Поэтому в ближайшее время необходимо, во-первых, существенно углубить такое 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 научить ставить перед школьниками подлинные учебные задачи. Относительно быстрое решение этой проблемы позволит интенсивно разрабатывать метод решения учебных задач.

Еще одна проблема возникает при рассмотрении генетической связи индивидуальной и коллективной учебной деятельности. Наши сотрудники уже достаточно долго проводят

¹См.: Жедек П. С. Репкин В. В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии // Обучение орфографии в восьмилетней школе. Пособие для учителя. — М., 1974.

²См.: Ильенков Э. В. Диалектическая логика.

экспериментальное изучение этой связи на материале таких учебных предметов, как русский язык, математика, изобразительное искусство и др. (см. выше). Получено много интересных фактических материалов, позволяющих сделать вывод, что первичной формой учебной деятельности выступает 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 имеется ряд сложных вопросов, относящихся прежде всего к 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 протекания ее интериоризации, 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 и индивидуального решения учебных задач и т.д.

Основание для правомерных ответов на отдельные вопросы у нас уже есть. Но сколько-нибудь целостного теоретического объяснения обсуждаемого процесса 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 мало, поскольку главное внимание 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 — содержа-

ние такого психологического понятия, как "индивидуальный субъект" этой деятельности. При этом надо иметь в виду, что данное содержание возникает и оформляется в процессе ее интериоризации. Поэтому в дальнейшем необходимо совместно изучать как проблему субъекта учебной деятельности, так и ее интериоризации.

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

В настоящее время в психологии чаще говорят о "личности", чем о "субъекте". Но психологическая основа личности, на наш взгляд, — это субъект деятельности, и без отчетливого представления о нем трудно судить и о личности. "Личность" истолковывается в психологии весьма по-разному. Для нас "личность" — это субъект деятельности, производящий **новый** материальный или духовный продукт. Произвести такой новый продукт — значит осуществить акт творчества. Поэтому понятия "личность" и "творчество" неотделимы друг от друга.

Учебная деятельность содержит в себе **творческое начало**, поэтому в процессе систематического выполнения ее субъект приобретает и черты личности. Но какие черты и на каком уровне — это требует специального исследования и анализа. Иными словами, возникает еще одна проблема — проблема связи формирования учебной деятельности школьника с развитием его личности (отдельные аспекты ее решения изложены в разделе 3 гл. III первой части книги).

Соединение учебной деятельности школьников с их реальным производительным трудом в определенных условиях может создавать новую продукцию. В этом своеобразном гибриде учебной и трудовой деятельности, носящем творческий характер, может развиваться и личность школьников. Поэтому благодатными в научном и практическом отношении могут стать психолого-педагогические исследования соедине-

ния учебной деятельности подростков и старшеклассников с производительным трудом, выполняемым ими вместе со взрослыми¹.

В предыдущей главе мы специально описали такую типичную черту учебной деятельности, как ее выполнение в форме диалогов и дискуссий (это основной момент ее коллективного осуществления школьниками). Эта характеристика учебной деятельности изучалась и изучается достаточно тщательно. Получены важные результаты. Особенно подробно они изложены в книге Г.А. Цукерман². Однако данная характеристика нуждается сейчас в более развернутом исследовании в процессе преподавания разных учебных предметов — от русского языка и математики до музыки и физической культуры. Эта проблема может стать в ближайшие годы важнейшей областью исследования и проектирования учебной деятельности.

Многие годы оставалась в тени проблема **развития** самой учебной деятельности на всех этапах школьного детства. Учебная деятельность — ведущая в младшем школьном возрасте: здесь происходит формирование ее основной структуры и ее субъекта. Некоторые данные свидетельствуют, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только **вместе** с другими детьми. Это говорит о том, что собственно индивидуальная учебная деятельность у него еще не сформировалась. Важно проследить дальнейшую судьбу этой деятельности и ее субъекта за пределами младших классов.

Как показывают наблюдения, за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V–IX классах, а затем в старших классах? Какова роль разных учебных предметов в ее развитии (например, предметов гуманитарного цикла в отличие от естественно-математического)? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например, художественная, спортивная и трудовая?

Четкого ответа на эти вопросы у нас пока еще нет. Нужно организовать новые исследования, чтобы определить главные

¹См.: Э л ь к о н и н Д. Б. Избр. психол. труды. С. 109–119.

²См.: Ц у к е р м а н Г. А. Виды общения в обучении.

показатели уровней развития учебной деятельности на различных этапах детства, а также более основательно разработать конкретные методики выявления этих уровней. Иными словами, нужна настоящая психодиагностика развития учебной деятельности (сейчас имеются лишь подходы к этой проблеме и отдельные разрозненные методики)¹.

В последние годы были проведены исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания (такие работы были выполнены в Красноярском и Мордовском университетах)². Эта тема – совсем новая и перспективная. Необходимо дать ей теоретическое обоснование, описать уже полученные данные и развернуть соответствующую работу.

Много лет мы экспериментально изучали определяющее влияние учебной деятельности младших школьников на развитие их теоретического мышления, воображения, памяти, т.е. познавательных процессов³. Был получен большой фактический материал, позволяющий считать правомерным тот факт, что систематическое решение младшими школьниками учебных задач посредством учебных действий способствует, например, развитию у них мыслительного анализа, рефлексии и планирования как основных компонентов теоретического мышления. При традиционном обучении эти компоненты развиваются в меньшей степени (см. гл. IV второй части книги).

Но до сих пор мало известны конкретные связи отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления, связи таких компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач. Поэтому следует углубленно изучить связи этих компонентов с особенностями теоретических знаний, усваиваемых детьми при решении учебных задач, и осмыс-

¹См.: Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.

²См.: Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск, 1990; Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления. – Саранск, 1991.

³См.: Психическое развитие младших школьников.

лить психологические механизмы реального влияния учебной деятельности на развитие познавательных процессов школьников.

Изучая факты такого влияния, мы существенно сузили предмет своих исследований. Теоретическое мышление лишь составная часть (но очень важная) более широкого психологического образования – *теоретического сознания* человека. Поэтому необходимо хотя бы в общем виде представить себе психологическое содержание понятия "теоретическое сознание" (в отличие от эмпирического), а затем понять соотношение между "сознанием", "мышлением", "воображением" и "памятью". Проведение соответствующих исследований потребует, видимо, изменения и уточнения наших представлений о субъекте учебной деятельности и о его сознании.

Еще одна проблема возникла тогда, когда несколько лет назад психологи вместе с методистами начали разрабатывать основы 4-летнего начального образования. Эту работу пришлось проводить в основном на базе обычных школ. Ее цель состояла в том, чтобы создать новые программы и учебно-методические пособия для начальных классов. Но эти новые материалы должны быть приемлемы для перестраивающегося массового начального образования. Участники этой работы стремились по мере возможности использовать в ней отдельные положения теории учебной деятельности и некоторые элементы учебных предметов, созданных на ее основе.

Однако эти элементы могут органично войти в обычную школу только в том случае, если в ней имеются корни учебной деятельности. До последнего времени мы этими корнями особенно не интересовались, полагая, что учебная деятельность в традиционной школе хотя и присутствует, но в очень отрывочном и неразвернутом виде¹. Теперь же нужно выяснить, в каком конкретном виде эта деятельность представлена в обычной школе. Это 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 учителей начальных классов.

¹См.: П а н ц ы р н а я С. Ф. Изучение формирования учебной деятельности на уроках в школе / Методическое пособие для учителей. – Омск, 1990.

Можно перечислить еще несколько нерешенных проблем теории учебной деятельности, одна из которых, например, связана с возможностями использования компьютеров в общем контуре учебной деятельности. Мы приступили к разработке данной проблемы. Беда в том, что до сих пор компьютерная техника чаще всего применяется 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 компьютеров¹. На наш взгляд, такая технология заложена в организации именно учебной деятельности, поскольку операции ее учебных действий как раз и могут быть заданы с помощью компьютеров, а сами они могут быть органично "вписаны" в качестве ее специфических средств (в настоящее время уже разработаны и проверены некоторые программы компьютерного обучения школьников).

Перечисленные проблемы создают, на наш взгляд, достаточно полное представление о том, в каком состоянии находится сейчас теория учебной деятельности. Она сформулирована уже настолько, что на ее собственной основе можно выдвигать новые проблемы, решение которых позволит ей стать более развернутой и охватить те стороны учения человека, до которых она раньше "не доходила".

¹См.: Давыдов В. В., Рубцов В. В. Тенденции информатизации советского образования // Советская педагогика. 1990. № 2.

ГЛАВА III ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

1. Связь теории учебной деятельности с построением учебных предметов

Учебно-воспитательный процесс в школе осуществляется на основе усвоения школьниками содержания системы учебных предметов. Каждый учебный предмет – это своеобразная проекция той или иной "высокой" формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения. Такое проецирование имеет свои закономерности, определяемые целями образования, особенностями самого процесса усвоения, характером и возможностями психического развития школьников и другими факторами.

Стержнем учебного предмета служит его *программа*, т.е. систематическое и иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению. Программа, фиксирующая содержание учебного предмета, определяет, в свою очередь, методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения и другие моменты учебного процесса. И, что наиболее существенно, указывая состав усваиваемых знаний и их связи, программа тем самым проектирует тот тип мышления, который формируется у школьников при усвоении предлагаемого им учебного материала. Поэтому разработка программы, выделение содержания того или иного учебного предмета (математики, родного языка, физики, истории, изобразительного искусства и т.д.) представляют собою не узкометодические вопросы, а коренные и комплексные проблемы всей системы образования и воспитания подрастающих поколений. Конструирование учебных программ предполагает не только отбор содержания из соответствующих сфер общественного сознания, но и понимание особенностей их строения, природы связи психического развития учащихся с содержанием усваиваемых знаний и умений.

Содержание учебных предметов должно способствовать формированию у школьников теоретического мышления. Последнее складывается в процессе выполнения учащимися учебной деятельности. Поэтому содержание учебных предметов необходимо разрабатывать в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности. Преподавание таких учебных предметов будет создавать благоприятные условия для развертывания учебной деятельности школьников, а усвоение

содержания этих предметов – способствовать формированию у них теоретического мышления.

На основе проведенного выше анализа учебной деятельности сформулируем ряд логико-психологических положений, которые, на наш взгляд, можно использовать при определении содержания предметов с учетом восхождения мысли от абстрактного к конкретному.

1. Усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем и обратно.

Конкретное содержание учебного предмета соотносится с той формой общественного сознания, которую он представляет (поэтому это содержание определяет педагог-предметник). В приведенных положениях выделены некоторые логические, а также психологические аспекты тех основных умений, которые необходимо формировать у школьников при усвоении ими материала того или иного учебного предмета. Поскольку умения наряду со знаниями включаются в программу учебного предмета, то и перечисленные умения также могут входить в нее.

Правда, эти умения носят не "предметный", а учебный характер, поскольку они соответствуют тем действиям, посредством которых реализуется учебная деятельность. Но, во-первых, каждый учебный предмет в соответствии со своим содержанием придает учебным умениям свойственную ему конкретную форму, а, во-вторых, последние, возникая на основе учебных действий, формируются у школьников в процессе длительного усвоения конкретных "предметных" знаний. Поэтому в программу учебного предмета необходимо включать требуемые для усвоения его содержания учебные умения с указанием сроков, необходимых для их формирования.

Важная составляющая учебного предмета – метод его преподавания (или обучения), который определяется содержанием и программой данного предмета. Так, если содержание учебного предмета построено в соответствии с принципом восхождения мысли от абстрактного к конкретному, то и метод преподавания, реализуемый учителем, должен обеспечить такую учебную деятельность школьников, при выполнении которой они могли бы усвоить именно это содержание. Таким методом является введение учителем в обучение системы учебных задач, при решении которых у школьников формируются соответствующие учебные действия. Данный метод обучения позволяет учащимся усваивать теоретические знания согласно принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному (или от общего к частному).

Усвоению детьми эмпирических знаний соответствует объяснительно-иллюстративный метод обучения, который многие годы применяется в школе¹. Он тесно связан, как отмечалось выше, с ассоциативно-рефлекторной теорией учения и с принципами традиционной дидактики. Поскольку эти принципы определяют установившиеся способы построения учебных предметов, то целесообразно специально на них остановиться, а затем сравнить с принципами, которые связаны с организацией учебной деятельности школьников, с соответствующим ей методом обучения и новыми способами построения учебных предметов.

Традиционная дидактика формулирует среди других такие принципы, как *преемственность, доступность, сознательность*

¹См.: Скяткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971. С. 115–118.

и наглядность обучения. Они стали альфой и омегой педагогической мысли и кажутся само собой разумеющимися. Действительно, кто же будет отрицать необходимость преемственности в обучении или же роль чувственного опыта в формировании понятий? Однако сразу же возникает сомнение — а велика ли мудрость этих принципов? Конечно же, ребенка следует да и можно учить лишь тому, что ему "доступно".

Но не эти ставшие общим местом идеи выражают суть дидактических принципов, а нечто иное, что реально сложилось в конкретно-исторической практике их применения в школе. Именно это "нечто", составляющее объективное содержание указанных принципов, важно выяснить при их критическом рассмотрении.

Принцип преемственности выражает тот факт, что при построении учебных предметов, например, для начальной школы, сохраняется их связь с тем типом житейских и эмпирических знаний, которые ребенок получает еще до школы, а также то, что при обучении за пределами начальных классов отчетливо не выделяется специфика каждой следующей ступени получения знаний.

В любой дидактике и методике можно найти положение о том, что в средних классах "усложняется содержание", "увеличивается объем" получаемых детьми знаний, "меняются и совершенствуются формы" их понятий. Это верно. Однако подробно не указываются внутренние изменения "содержания и формы" обучения. Эти изменения описываются лишь как количественные, без выделения, например, качественного своеобразия знаний, которые даются начальной школой (они уже отличаются от дошкольного опыта), и знаний, предлагаемых ученику в последующем. Подобная преемственность, фактически реализуемая в школьной практике, приводит к неразличению содержания и формы теоретических и эмпирических понятий.

Принцип доступности нашел отражение во всей практике построения учебных предметов: на каждой ступени образования детям дается лишь то, что им посильно в данном возрасте. Но кто и когда точно и однозначно мог определить меру этой "посильности"? Ясно, что она складывалась стихийно, в реальной практике преподавания, которое заранее, исходя из социальных условий, предопределяло уровень

требований к детям школьного возраста. Также требования превращались в "возможности" и "нормы" психического развития ребенка, санкционируемые затем задним числом авторитетом детской и педагогической психологии.

Но это одна сторона дела, проявляющаяся, как очевидно, в игнорировании конкретно-исторической и социальной обусловленности самого детства и особенностей его отдельных периодов. Есть и другая. Теория и практика исходят из предположения, что обучение лишь утилизирует уже сложившиеся и наличные психические возможности ребенка. И содержание образования, и требования к ребенку ограничиваются этим реальным, "наличным" уровнем.

Это приводит к игнорированию конкретно-исторической природы самих возможностей ребенка и подлинно развивающей роли обучения — не в том их плоском смысле, что обучение "ума прибавляет", а в том, что, перестраивая систему обучения в определенных исторических обстоятельствах, можно и нужно изменять общий тип и темпы психического развития детей на разных ступенях образования. Практический смысл принципа доступности противоречит идее развивающего обучения.

Принцип сознательности можно признать здравым хотя бы уже потому, что он направлен против формальной зубрежки и схоластики в обучении: "Знай и понимай то, что знаешь". Но что значит "понимать"? Традиционное обучение исходит из того, что любое знание получает свое оформление в виде отчетливых и последовательно развернутых словесных абстракций. Каждая словесная абстракция должна быть соотнесена ребенком с вполне определенным чувственным образом — представлением (ссылка на "конкретные примеры", иллюстрации). Подобная сознательность замыкает круг приобретаемых человеком знаний в сфере связей значений слов с их чувственными коррелятами.

Основоположники принципа наглядности в обучении вкладывали в него следующий смысл: 1) понятия возникают при сравнении чувственного многообразия вещей, 2) такое сравнение приводит к выделению сходных, общих признаков этих вещей, 3) фиксация общих признаков словом приводит к абстракции как содержанию понятия (чувственные представления о внешних признаках — подлинное значение слова), 4) установление родо-видовых зависимостей таких понятий по

степени общности признаков составляет основную задачу мышления, взаимодействующего с чувственностью как своим источником.

Таким образом, принцип наглядности не просто утверждает (и не столько) чувственную основу понятий, а по существу сводит их к эмпирическим понятиям, конституирующим эмпирико-классифицирующее мышление, в основе которого лежит отражение лишь внешних, чувственно данных свойств объекта. В этом пункте эмпиризм образования нашел свою основу в том гносеологическом и психологическом истолковании "чувственности", которое было дано классическим сенсуализмом, тесно связанным с ассоцианизмом. Ориентация на принцип наглядности — закономерное следствие существующей установки традиционной школы, которая всем своим содержанием и всеми методами преподавания проектирует формирование у детей основ эмпирического мышления.

Конечно, роль указанных принципов в реализации всеобщей элементарной грамотности очень велика. Но когда желаемый рубеж достигнут, то конкретное содержание данных принципов становится препятствием на пути создания основ подлинно современной школы, современной по своим целям и способам достижения. Односторонняя ориентация на эмпирическое мышление приводит к тому, что многие дети не овладевают в школе средствами и способами теоретического мышления.

Сформулируем кратко характеристики возможных новых дидактических принципов как следствий теории учебной деятельности.

Конечно, во всем преподавании должна сохраняться связь и преемственность, но это должна быть связь качественно различных стадий обучения — как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям. Необходимо, чтобы с приходом в школу ребенок отчетливо ощущал новизну и своеобразие тех понятий, которые он теперь получает в отличие от дошкольного опыта. Это теоретические понятия, и обращаться с ними нужно как-то иначе, чем со значениями слов "дом" или "улица".

С переходом детей в последующие классы следует качественно изменить содержание учебных курсов и методы обучения (например, вводить аксиоматический метод изложе-

ния, исследовательский подход к материалу и т.п.). В старших классах форма и содержание знаний, а также условия их усвоения должны иметь принципиально иную организацию. Не количественные, а качественные различия отдельных стадий преподавания должны лежать в основе целостной системы среднего образования (связь качественно различного — это и есть подлинная диалектика развития).

Принцип доступности необходимо преобразовать в принцип развивающего обучения, т.е. в такое построение обучения, при котором можно управлять темпами и содержанием психического развития школьников. Подобное обучение должно "вести за собой" развитие, внутри себя создавать условия и предпосылки психического развития.

Традиционно толкуемому принципу сознательности целесообразно предпочесть принцип деятельности, понимаемой как основа и средство построения, сохранения и применения знаний. "Сознательность" может быть реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняют условия их происхождения. А это возможно лишь при выполнении детьми тех специфических действий преобразования учебного материала, благодаря которым моделируются и воссоздаются внутренние свойства объекта, становящиеся содержанием понятия. Именно такие действия, выявляющие и строящие всеобщее существенное отношение объектов, служат источником теоретических абстракций, обобщений и понятий (иначе говоря, теоретических знаний).

Последовательное проведение в обучении принципа деятельности позволяет преодолеть односторонний сенсуализм (при этом сохраняя чувственную основу знаний) и ассоцианизм. Знания, приобретаемые в процессе деятельности в форме теоретических понятий, по сути дела отражают внутренние качества предметов и обеспечивают необходимую ориентировку на них при решении практических задач.

Принципу наглядности следует противопоставить принцип предметности, т.е. точное указание тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, вычленить содержание будущего понятия, с другой — изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Сами модели могут быть материальными, графическими, буквенно-словесными. Как показывают исследования психологов и дидактов порой очень трудно определить

те конкретные действия, которые открывают содержание понятий, а также ту конкретную форму модели, в которой наиболее целесообразно изобразить это содержание с целью дальнейшего изучения его общих свойств.

Если принцип наглядности в обучении диктует переход от частного к общему, то принцип предметности фиксирует возможность открытия учащимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы последующего выведения его частных проявлений. Утверждается необходимость перехода от всеобщего к частному. Правда, само всеобщее понимается при этом как генетически исходная связь изучаемой системы, которая в своем развитии и дифференциации порождает всю ее конкретность. Такое всеобщее надо отличать от формальной одинаковости, выделяемой в эмпирическом понятии.

Правомерен вопрос — можно ли реализовать новые принципы обучения в школьной практике? Опыт нашего длительного комплексного исследования свидетельствует, что это возможно, но при особой организации учебно-воспитательного процесса. Такая организация связана с осуществлением детьми усвоения знаний и умений в форме учебной деятельности, развертывающейся на основе особых учебных предметов. Реализация всего этого предполагает качественное изменение содержания и методов обучения, а затем и проверку психолого-педагогической эффективности усвоения материала экспериментальных учебных предметов, что, в свою очередь, невозможно без экспериментального обучения.

2. Особенности формирующего эксперимента

Организация экспериментального обучения потребовала применения особого исследовательского метода, который в психологии принято называть *методом формирующего эксперимента*. Остановимся вкратце на истории его создания и характерных чертах.

Своеобразие формирующего эксперимента может быть понято в том случае, если учесть, что детская и педагогическая психология прошла в своем развитии два основных этапа. Первый был связан с использованием в основном констатирующего метода исследования, а психология по преимуществу являлась описательной дисциплиной. В таких

понятиях, как "развитие психики", "законы развития психики", она формулировала основные ступени уже исторически сформировавшегося детства (например, она описывала уже исторически сложившиеся приемы умственной деятельности детей). На данном этапе психология еще не имела средств, необходимых для выявления и объяснения внутренних механизмов усвоения знаний и психического развития детей.

Один из переломных моментов в истории психологии — создание концепции Л.С. Выготского, согласно которой специфические функции человеку от рождения не даны, а лишь заданы как общественные образцы. Поэтому психическое развитие человека осуществляется, как полагал Л.С. Выготский, в форме присвоения этих образцов, происходящего в процессе воспитания и обучения. В результате, во-первых, были сформулированы предпосылки для изучения внутренних связей различных способов воспитания и обучения с характером психического развития ребенка, во-вторых, выявлены условия, необходимые для введения в психологическое исследование формирующего эксперимента как особого метода изучения сущности этих связей.

Л.С. Выготский и его сотрудники предложили так называемый каузально-генетический метод, позволяющий исследовать процесс возникновения психических новообразований посредством их целенаправленного формирования. "Л.С. Выготский указывал, что подлинным генетическим анализом процесса будет его систематическое воспроизведение, обучающий эксперимент"¹. Применение этого метода было связано с качественно новым этапом в развитии психологии.

Для метода формирующего эксперимента характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им психические процессы. Этим он существенно отличается от констатирующего эксперимента, выявляющего лишь сложившееся и наличное состояние того или иного психологического образования. Проведение формирующего эксперимента предполагает *проектирование и моделирование* содержания психологических новообразований, психолого-педагогических средств и путей их формирования. При исследовании путей реализации

¹ Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1977. № 6. С. 26.

такого проекта (модели) в учебно-познавательной работе с детьми можно изучать условия и закономерности происхождения, генезиса соответствующего новообразования.

"...Только в генезисе, — писал П.Я. Гальперин, — раскрывается подлинное строение психических функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того — "уходит вглубь" и прикрывается "явлением" совсем другого вида, природы и строения"¹. Формирующий эксперимент можно назвать, на наш взгляд, *генетико-моделирующим экспериментом*. Он воплощает в себе единство исследования психического развития детей с их воспитанием и обучением.

Данный метод опирается на конструирование и переконструирование новых программ воспитания и обучения и способов их реализации. Экспериментальное воспитание и обучение осуществляются не как приспособление к наличному, уже сложившемуся уровню психического развития детей, а как использование в общении учителя-воспитателя с детьми таких средств, которые активно формируют у них новый уровень развития способностей. "Мы... вводим элементы педагогического воздействия в самый эксперимент, строя изучение по типу экспериментального урока. Обучая ребенка, мы стремимся не зафиксировать стадию или уровень, на котором находится ребенок, а помочь ему продвинуться с этой стадии на следующую, высшую стадию. В этом продвижении мы изучаем закономерности развития детской психики"².

Таким образом, генетико-моделирующий метод исследования выступает как метод экспериментального развивающего воспитания и обучения детей.

Разработка такого метода представляет сложную задачу психологии, а его проверка и применение предполагают создание для этих целей специальных экспериментальных учреждений.

Развивающее воспитание и обучение имеют дело с ребенком, с его целостной деятельностью, воспроизводящей в индивиду общественно-выработанные потребности, способно-

¹ Г а л ь п е р и н П. Я. К учению об интериоризации. С. 26.

² Р у б и н ш т е й н С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. I. — М., 1989. С. 61.

сти, знания и способы поведения. Эта деятельность, рассматриваемая как особый объект изучения, содержит в своем единстве много аспектов, в том числе социальный, логический, педагогический, психологический, физиологический и др. Поэтому развивающее воспитание и обучение по сути своей могут изучаться лишь комплексно специалистами многих дисциплин — социологами, логиками, педагогами, психологами, физиологами, медиками и др. Лишь в процессе их совместной проектно-исследовательской работы можно будет определять пути повышения эффективности развивающего воспитания и обучения. Опыт подобной совместной работы уже накоплен, но все же нужно признать, что создание стратегии ее развертывания и средств ее организации остается делом будущего.

Углубленное и целенаправленное изучение данной проблемы может проводиться только в специально организованных для этой цели экспериментальных учреждениях (детских садах, школах). В них можно сравнительно долгое время изучать влияние различных форм и методов развивающего воспитания и обучения на психическое развитие достаточно большого количества детей, обеспечивая при этом комплексный контроль за деятельностью воспитателей, учителей и детей.

Организация и реализация формирующего эксперимента требуют междисциплинарного сотрудничества ученых, проведения ими комплексных исследований. Этот эксперимент предполагает наличие следующих этапов:

- философско-социологическое определение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;
- педагогическое определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств;
- логико-психологическое определение строения совместной деятельности учащихся и учителей, выполнение которой приведет к формированию этих качеств;
- методические поиски средств реализации этой деятельности;
- психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;
- физиолого-медицинская проверка допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся.

Отдельные этапы этого процесса разрозненно и с большими разрывами осуществляются и с помощью констатирующего эксперимента, — но в целостном виде, целенаправленно и результативно такой процесс внутренне связан с формирующим экспериментом, требующим организации комплексных, междисциплинарных исследований.

Цепочка указанных этапов представлена нами в чисто логическом плане — в реальной же работе они челочно пронизывают друг друга. И порой компетенция философа и логика требуется при поиске методических средств построения деятельности, а знания физиолога при выявлении ее эффективности. Но целостно изучать закономерности формирования личности человека можно лишь на основе комплексного исследования разных специалистов, работающих на общей экспериментальной базе.

В этой работе сливаются воедино решение собственно научных задач, проектирование на основе результатов такого решения новых методов обучения и воспитания человека, создание методических средств реализации последних и проверки их эффективности. Нужны подготовленные специалисты — в гуманитарных областях их пока очень мало.

Нами выявлены основные условия организации и проведения комплексных исследований (комплексного проектирования) в сфере образования. Перечислим их.

1. Формулирование практиками (руководителями органов образования, политическими и общественными деятелями) заказа на тот или иной конкретный проект, реализация которого позволит решить крупномасштабные проблемы развивающего образования; определение источников финансирования этого проекта.

2. Принятие исполнителями на себя серьезных моральных обязательств.

3. Создание специальных экспериментальных учреждений как своеобразного полигона для реализации проекта.

4. Проведение достаточно длительной работы с постоянным уточнением исходного проекта.

5. Привлечение к работе на едином полигоне специалистов разных дисциплин, практиков-учителей и руководителей образования.

6. Использование различных методов проектирования и реализации проекта.

7. Значительное кадрово-финансовое и техническое обеспечение.

Без наличия перечисленных условий продуктивных комплексных исследований, решающих серьезные задачи развивающего образования, организовать и проводить невозможно.

К настоящему времени уже накоплен опыт работы коллектива, созданного Д.Б. Элькониным и сейчас руководимого нами, который проводил и проводит исследования в школе на основе метода формирующего эксперимента (в Москве, Харькове, Уфе, Волгограде, в нескольких других городах и селах). Основная задача этого коллектива состояла в том, чтобы разработать такой метод обучения школьников, который способствовал бы развитию их деятельности, мышления и личности (итоги соответствующего развивающего обучения будут представлены в следующей главе)¹.

3. Экспериментальные учебные предметы

На основе теории учебной деятельности были построены многие учебные предметы для начальной и средней школы (по математике, родному языку, литературе, труду, изобразительному искусству, физике, химии, географии 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, с помощью которых они могут преподавать по таким программам, в-третьих, детальные планы-конспекты уроков, реализующие учебные программы, и, в-четвертых, соответствующие учебники². Содержание новых комплектов существенно отличается от тех, по которым

¹Результаты этой работы изложены во многих публикациях сотрудников нашего коллектива, — список основных публикаций, вышедших до 1984 г., приведен в кн.: В. В. Д а в ы д о в. Проблемы развивающего обучения. С. 169. Ряд последующих публикаций указан на страницах этой книги.

²Учебно-методические комплекты, предназначенные для начальной школы, депонированы в ОЦНИ "Школа и педагогика". Многие из разработанных нашим коллективом материалов издаются сейчас в виде учебников и методических пособий.

работает обычная школа. И методы обучения школьников на основе новых комплектов также качественно иные.

В настоящее время такие учебно-методические комплекты используются в ряде школ России и Украины. Во Вьетнаме во многих школах применяются учебно-методические пособия, созданные научным коллективом под руководством проф. Хо Нгок Дая, в основу которых легли основные положения теории учебной деятельности¹.

К некоторым идеям теории учебной деятельности обратилась группа голландских психологов и педагогов при организации экспериментального обучения математике и другим учебным предметам².

Правомерен вопрос: почему наши новые учебно-методические комплекты используются пока в ограниченном количестве школ? Применительно к условиям нашей страны ответ может быть таким.

Во-первых, до сих пор, к сожалению, не все учебные предметы, предназначенные для начальной и средней школы, могут быть построены согласно требованиям учебной деятельности. Для этого нужно гораздо больше 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, в свою очередь, требует более широкой теории такой организации, которая сейчас только создается.

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

В-четвертых, широкое применение новых комплектов предполагает их массовое производство, что требует значи-

¹См.: Ho Ngok Dai. Tâm lý học dạy học.— Hanoi, 1983; Нгуен Ке Ха о. Психологические особенности нового способа обучения младших школьников (на материале вьетнамской школы). Сообщения I-II // Новые исследования в психологии. 1987. № 1-2.

²См.: Met Oosteuropese psychologen in gesprek.— Groningen, 1979; Wolters M. From arithmetic to algebra.— Utrecht, 1980; Nelissen J., Kuurmens A. Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische.— Amsterdam, 1983; Van Oers B. Aktiviteit en begrip.— Amsterdam, 1987.

тельных 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 уточняемой теории. Теория же учебной деятельности возникла совсем недавно, ее вряд ли можно считать законченной, она нуждается в развитии и уточнении. Необходимо проводить дальнейшую экспериментальную работу, направленную на решение многих проблем, поставленных в психолого-педагогической науке именно данной теорией в процессе ее применения в относительно небольшом количестве школ.

Без интенсивного решения этих проблем невозможно усовершенствовать, с одной стороны, технологию создания новых учебных предметов, с другой — способы реального их введения в школу. 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 анализируя положительные и отрицательные его результаты. Очень важно нащупывать, выявлять и формулировать новые проблемы теории учебной деятельности; находить их экспериментальное решение, изменяя содержание учебных предметов и методы обучения школьников. Опираясь на новые материалы, можно уточнять некоторые положения данной теории, а затем на основе ее изменений и коррекций усовершенствовать программы и методические комплекты различных учебных предметов. И только после этого следует постепенно увеличивать число школ, в которых используются новые учебные предметы, и расширять подготовку учителей.

Мы хорошо понимаем сложности и трудоемкость реализации этой стратегии, но другого пути в настоящее время нет.

Выше были рассмотрены некоторые положения, касающиеся логико-психологических основ построения учебных предметов в соответствии с требованиями теории учебной деятельности. Конкретизируем смысл этих положений на примере одного учебного предмета — русского языка. Особенности построения других экспериментальных учебных предметов (математика, изобразительное искусство, литература, труд) изложены

в отдельных публикациях¹. При ознакомлении со способами построения программы русского языка целесообразно, на наш взгляд, специально обратить внимание на особенности формирования у младших школьников содержательных абстракций и обобщений при решении ими системы учебных задач, на выполнение учебных действий (в частности, моделирования и контроля), на их ориентацию в теоретическом лингвистическом материале.

3.1. Русский язык²

Неотъемлемая задача начального обучения родному (русскому) языку – формирование у детей умений читать и писать, различных речевых (коммуникативных) умений. Развивающее обучение в этом отношении отличается от традиционного тем, что оно призвано обеспечить выделение, анализ, содержательное обобщение и последующую конкретизацию объективных оснований действий чтения, письма, коммуникативно-речевых. Следовательно, исходным моментом в построении программы развивающего обучения родному языку выступают экспликация и сопоставление современных представлений об объективных основаниях таких действий, их оценка с точки зрения возможности построить на их основе систему задач, обеспечивающую овладение не только указанными "предметными" (языковыми или речевыми) умениями, но и теми учебными действиями, которые входят в структуру учебной деятельности.

Как показал Д.Б. Эльконин, чтение, представляющее собой "действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели"³, опирается на обобщение отношений между фонемным строением языка и принятой в нем графической системой, что, в свою очередь, пред-

¹См.: Д а в ы д о в В. В. Проблемы развивающего обучения. С. 170–197; Психическое развитие младших школьников. С. 47–69; К у д и н а Г. Н., Н о в л я н с к а я З. Н. Литература как предмет эстетического цикла / Методические разработки. 1 класс. Ф а р а п о н о в а Э. А. Развивающее обучение. Труд в начальной школе: Методические материалы. – Красноярск, 1990; Программы развивающего обучения. Русский язык. Математика. 1–5 классы. – М., 1992.

²Этот подраздел написан нами совместно с В. В. Репкиным.

³Э л ь к о н и н Д. Б. Избр. психол. труды. С. 385.

полагает выделение и обобщение отношений между значением слова и его звуковой формой. При определенных методах обучения оба ряда отношений могут быть выделены, проанализированы и содержательно обобщены младшими школьниками на самых начальных этапах обучения грамоте. Это не только существенно облегчает формирование действия чтения, но и придает этому процессу смысл введения ребенка в теорию родного языка. Выделяя отношение между звуковой формой слова и его значением, ребенок тем самым выделяет и осознает отношение, конституирующее язык как знаковую систему.

Однако возможности конкретизации и развертывания этого отношения в рамках обучения чтению ограничены. Интересы обучения чтению требуют, чтобы оно было выделено на уровне слова, а его конкретизация на других уровнях (например, на морфемном) не только не вытекает из задач обучения чтению, но в известном смысле противоречит им. Точно так же ограниченными оказываются и задачи анализа каждого из членов выделенного отношения. Со стороны своего значения слово в процессе чтения выступает как нерасчлененная лексическая единица. Анализ звуковой формы сводится к выделению фонематических (и то не всех) качеств звуков речи, в зависимости от которых они и обозначаются буквами. Более того, для формирования действия чтения в русском языке нет необходимости подвергать специальному анализу отношение "фонема – буква", определяющее принципы построения графической (буквенной) модели слова. В силу указанных обстоятельств система задач, необходимая для формирования учебной деятельности, при обучении только чтению развернута быть не может.

Принципиально иные возможности в этом вопросе открывает обучение письму, которое – по аналогии с чтением – можно определить как действие по построению графической (буквенной) модели слова, отражающей особенности его звуковой формы. Поскольку русская графика, как правило, предоставляет возможность построения нескольких вариантов буквенной модели (записи) одного и того же слова, из которых только один соответствует орфографической норме, письмо с неизбежностью приобретает характер *орфографического действия*, заключающегося в выборе нормативного варианта из всех возможных. Выполнение такого выбора предполагает учет широкого круга семантических, граммати-

ческих и других отношений в языке, что, казалось бы, создает необходимые условия для построения той системы задач, в процессе решения которой может быть сформирована учебная деятельность.

Положение, однако, существенно осложняется тем обстоятельством, что в современной лингвистике нет единства взглядов на природу русской орфографии, на лежащие в ее основе принципы и, следовательно, на те обобщения, которые составляют основу орфографического действия. В настоящее время четко определились две теоретические концепции русской орфографии: морфологическая и фонематическая¹. Обе они исходят из одних и тех же фактов. Однако их теоретическая интерпретация в каждой из концепций различна. Поэтому важно выявить, какие возможности содержательного обобщения объективных оснований орфографического действия (и, следовательно, формирования учебной деятельности) открывает ориентация обучения орфографии на каждую из этих концепций.

Основные положения морфологической концепции, восходящей к В. К. Третьякову и М. В. Ломоносову и представленной работами таких крупнейших лингвистов и методистов, как И. А. Бодуэн де Куртене, Д. П. Ушаков, Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев и др., могут быть резюмированы следующим образом: 1) в качестве языковой единицы, изображаемой на письме, выделяется морфема, 2) суть морфологического принципа заключается в сохранении графического единообразия морфемы, которое есть "чисто графический факт"², 3) основой, на которой осуществляются графически единообразные написания, являются морфологические ассоциации, 4) орфографические написания относительно независимы от произношения, связь письма с произношением покоится на фонемном значении букв русского алфавита, 5) в основе морфологического принципа лежат написания, мотивированные произношением (так называемые опорные написания), по аналогии с которыми обозначаются буквами морфемы во всех тех случаях, когда написания не определяются произношением.

¹Анализ современного состояния орфографических теорий проведен в кн.: Кузьмина С. М. Теория русской орфографии. — М., 1981.

²Иванова В. Ф. Современный русский язык: графика и орфография. — М., 1966. С. 231.

Ясно, что первой и важнейшей предпосылкой усвоения принципа письма в его морфологической интерпретации выступают усвоение понятия морфемы и овладение способами морфологического анализа слова. Затем (или параллельно с этим) необходимо ознакомиться с основными типами орфограмм и способами их определения (проверки) в разных морфемах. Только на этой основе может быть сделан вывод о том, что буквенное обозначение разных морфем подчиняется общему принципу.

Иными словами, содержание морфологического принципа может быть раскрыто только как **итог** усвоения некоторой суммы **частных** орфографических и грамматических сведений, но не как предпосылка и основа такого усвоения. Очевидно, такой путь обусловлен самим содержанием того обобщения, которое зафиксировано в морфологическом принципе письма. В нем не выявлены реальные генетические основания единообразного написания морфем в разных условиях, а лишь зафиксирован сам факт такого единообразия и вытекающая из него общность приемов определения орфографических написаний для разных морфем. Такое эмпирическое обобщение может быть осуществлено только на основе сравнения достаточно широкого круга орфографических фактов.

Теоретическая концепция, считающая, что в основе русской орфографии лежит фонематический принцип, имеет более скромные традиции. Впервые эта идея была сформулирована в 1928 г. Н. Ф. Яковлевым, затем получила развитие и обоснование в работах представителей московской фонологической школы (Р.И. Аванесов, И.С. Ильинская и др.). В последние годы внимание к данной концепции было привлечено в связи с работами М.В. Панова¹.

Если морфологический принцип разрабатывается в рамках собственно орфографической теории и "стоит как бы над различными фонологическими теориями"², то признание в качестве основы русской орфографии фонематического принципа органически вытекает из конкретной фонологической теории (тем самым орфография вписывается в целостную

¹См.: Панов М. В. Русская фонетика. — М., 1967; Панов М. В. Современный русский язык: Фонетика. — М., 1979.

²Иванова В. Ф. Современный русский язык: графика и орфография. С. 187.

систему языка). Последовательно реализуя функциональный подход в изучении звукового строя языка, эта теория приходит к выводу, что фонема, выполняющая в языке функции различения и отождествления значимых единиц (слов, морфем), представляет из себя не "звукотип", а ряд позиционно чередующихся звуков, выделяемых при анализе одной и той же морфемы в разных условиях функционирования, т.е. в парадигме.

Исходя из этого разрабатывается фонематическая теория письма, ее основные положения могут быть сформулированы так: 1) во всяком звуковом (алфавитном) письме единицей, отображаемой на письме, выступает фонема, 2) фонема отображается на письме в соответствии с правилами графики по своей сильной позиции (в которой она противопоставлена всем остальным фонемам), 3) отсюда следует универсальный характер способа определения орфограммы, т.е. буквы, обозначающей фонему в слабой позиции: он заключается в приведении фонемы к сильной позиции путем построения парадигматического ряда для морфемы, в состав которой входит орфограмма, 4) если современный русский язык не дает средств для приведения к сильной позиции какой-либо фонемы, то она обозначается буквой, соответствующей одной из фонем, которые могут быть нейтрализованы в данной позиции (такие написания полностью отвечают фонематическому принципу, хотя в известной степени и условны).

Оценивая возможности обучения, ориентированного на фонематическую теорию письма, следует отметить, что последняя, в отличие от морфологической теории, рассматривает единообразное написание морфем не как узко орфографическое явление, а вскрывает его генетические основания в свойствах самого языка. Усвоение фонематического принципа письма и опирающегося на него универсального (всеобщего) способа определения орфограмм предполагает выделение, анализ и обобщение ряда важнейших отношений в языке: между звуковой формой языковой единицы и ее значением, между звуковой формой и фонемной структурой той же единицы, между фонемной структурой языковой единицы и ее буквенной формой.

Конкретизация этих отношений не только позволяет, но и способствует развертыванию системы лингвистических понятий, отражающих ряд важнейших свойств слова как значимой

единицы языка. Принципиально важно то обстоятельство, что в своей исходной, наиболее простой и общей форме указанные отношения могут быть выявлены на уровне слова, т.е. не требуют предварительного усвоения понятия морфемы. Более того, анализ и обобщение первого из указанных отношений — это генетическая основа не только орфографического действия, но и действия чтения, которое тем самым оказывается одной из сторон формирования орфографического действия (действия письма).

Таким образом, ориентация обучения орфографии на фонематическую теорию письма позволяет уже на первых этапах обучения грамоте выделить, проанализировать и содержательно обобщить отношение, выступающее генетической основой способов письма и чтения, а затем развернуть, конкретизировать это обобщение в систему лингвистических понятий, отражающих свойства языка как знаковой системы.

Однако прежде чем делать вывод о целесообразности построения программы развивающего обучения русскому языку как программы формирования орфографического действия, ориентированного на фонематический принцип письма, необходимо остановиться на вопросе о предпосылках формирования учебной деятельности в процессе обучения детей собственно речевым (коммуникативным) действиям. Этот вопрос представляет особый интерес в связи с тем, что формирование таких действий, т.е. развитие речи учащихся, бесспорно одна из основных задач начального обучения родному языку. В последнее время становится все яснее, что эта задача является системообразующей во всем школьном курсе родного языка. С этой точки зрения, оптимальной следовало бы считать такую программу начального обучения, в которой задача формирования учебной деятельности решалась бы именно в процессе формирования коммуникативно-речевых (а не орфографических) действий. Насколько, однако, совместимы эти задачи?

Содержание, строение и генетические основания речевых действий в современной лингвистике изучены недостаточно. Тем не менее есть все основания думать, что они опираются на обобщение достаточно сложной системы свойств языка. Осознанное построение даже простейшего высказывания предполагает ориентировку на соотношение его знаковой формы и смысла. Как было показано в одном из исследова-

ний, выделение, анализ и обобщение этого соотношения может стать исходным моментом в развертывании системы понятий, воспроизводящих в наиболее существенных чертах свойства языка как средства общения и являющихся вследствие этого основой направленного формирования произвольных речевых действий¹. Иными словами, формирование таких действий создает в принципе те же условия для формирования учебной деятельности, что и обучение орфографии.

Необходимо, однако, обратить внимание на то, что отношение "форма — смысл", конституирующее высказывание как речевую единицу, опирается на отношение "значение — форма", определяющее понятие языкового знака. Поэтому анализ и содержательное обобщение свойств языка как средства общения подразумевают предварительное усвоение системы понятий, характеризующих язык как знаковую систему, т.е. может быть осуществлено на относительно поздних этапах обучения языку (в упомянутом исследовании А.К. Марковой убедительно показана продуктивность такого обучения в подростковом возрасте). Это, разумеется, не означает, что развивающее обучение родному языку в начальных классах может игнорировать задачу развития речи учащихся. Вопрос лишь в том, может ли быть усвоение соответствующей системы понятий отправным моментом в развертывании учебной деятельности при изучении языка².

Исходя из изложенного, следует признать, что наиболее благоприятные условия для формирования у младших школьников учебной деятельности при обучении русскому языку создаются в том случае, если в качестве содержания такого обучения выделена система понятий, раскрывающая сущность фонематического принципа русского письма и опирающихся на него способов выполнения орфографического действия.

¹См.: Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974.

²Оригинальная программа начального обучения русскому языку, опирающаяся на систему понятий о языке как средстве общения, была разработана В.Н. Протопоповым и Л.И. Айдаровой (см.: Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М., 1978). Нужно отметить, что эта программа не охватывает начальный (букварный) период обучения, т.е. вопрос об исходных основаниях учебной деятельности в ней не изучался.

Возможность и важнейшие условия организации такого обучения были экспериментально установлены в специальном исследовании, результаты которого показали, что оно может быть осуществлено в начальных классах школы¹. Логика введения и развертывания указанной системы понятий определяет собой содержание и структуру программы развивающего обучения русскому языку в начальной школе.

Таким образом, как и при традиционном обучении языку, основным объектом изучения остается орфографическая форма слова. Но программа развивающего обучения предусматривает принципиально иной предмет усвоения. Как известно, при традиционном обучении в качестве такого предмета выделяются способы решения частных орфографических задач (правописание безударных гласных и сомнительных согласных корня, падежных окончаний существительных, личных окончаний глаголов и т.д. и т.п.). Это один из главных недостатков имеющихся методов обучения, из которого проистекают многие трудности овладения русским правописанием. "Материал по орфографии... воспринимается учащимися не в своей специфической системе, а в виде изолированных правил, написаний, понятий. Дети обычно не осознают основных закономерностей русской орфографии, системности ее понятий и правил, что ослабляет общий учебный эффект и тормозит формирование орфографических навыков"².

Методисты неоднократно указывали, что преодолеть эти недостатки в обучении орфографии можно при изучении ее принципов. А.Н. Гвоздев писал: "Ознакомление с принципами нашей орфографии поможет осознать основные черты нашего правописания, даст возможность охватить его в целом, тогда как при изучении многих частных правил учащиеся часто тонут в деталях"³.

Именно эту задачу и решает программа развивающего обучения, выделяя в качестве предмета усвоения фонематический принцип письма. Поскольку же содержание фонематичес-

¹См.: Жедек П. С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия / Автореф. канд. дисс. — М., 1974.

²Разумовская М. М. Важнейшие проблемы обучения орфографии на современном этапе // Обучение орфографии в восьмилетней школе. — М., 1974. С. 5.

³Гвоздев А. Н. Основы русской орфографии. — М., 1953. С. 23.

кого принципа не может быть выявлено и усвоено без анализа и содержательного обобщения важнейших свойств слова, характеризующих его как знаковую единицу, программа развивающего обучения орфографии приобретает смысл введения детей в теорию родного языка. В этом ее принципиальное отличие от традиционной программы обучения языку, в которой усвоение способов решения той или иной частной орфографической задачи представляет собой самодовлеющую и замкнутую в себе цель.

Формирование орфографического действия, ориентированного на фонематический принцип письма, предполагает решение следующих основных задач: 1) анализ буквенной записи слова как особой модели, отражающей связь между значением слова и его фонемным строением, 2) выделение, анализ и обобщение отношений между фонемной структурой слова и его буквенной моделью, составляющих содержание фонематического принципа письма, 3) выделение орфографической задачи и общего способа ее решения, вытекающего из фонематического принципа письма, 4) конкретизация способов орфографического действия с учетом морфосемантической структуры слова.

Эти задачи определяют содержание и логику развертывания материала, изучение которого должно обеспечить, с одной стороны, усвоение системы лингвистических понятий и овладение опирающимися на них действиями чтения и письма, а с другой — формирование учебной деятельности.

Исходный момент в развертывании этого материала — выделение слова как особого объекта действия и изучения. Стоящая перед ребенком задача (определить, из скольких слов состоит предложенное высказывание) первоначально воспринимается им как сугубо практическая. При ее решении он опирается на понятную ему номинативную функцию слова. Однако усложнение условий этой задачи (включение предлогов) требует усвоения особых способов ее решения. Тем самым ситуация задачи дифференцируется: в ней выделяются объект действия, способ его преобразования и конечный результат. Если способ достижения последнего оказывается новым для ребенка, то у него появляется промежуточная цель, состоящая в уточнении и освоении этого способа. Тем самым практическая задача трансформируется в задачу учебно-практическую, которая и выступает исходным моментом

в формировании учебной деятельности (см. раздел 2 гл. I второй части книги).

Выделенное слово осознается ребенком как значащая (имеющая номинативное значение) единица речи. Фонемная же его форма, представленная в устной речи в виде последовательности звуков, остается аморфной и нерасчлененной, что не позволяет сформировать полноценное понятие о слове как единице языка и осознать закономерный характер письма. Поэтому очередной шаг предполагает выделение и дифференциацию элементов фонемной формы слова, т.е. осуществление звукового анализа, который в конечном счете должен привести ребенка к осознанию отношения между значением слова и его фонемной формой. Поскольку в распоряжении ребенка нет готовых способов звукового анализа, то овладение ими подразумевает последовательное решение соответствующей системы учебно-практических задач.

Пытаясь определить, из каких звуков построено то или иное слово, ребенок выполняет особые преобразования звуковой формы слова¹. Сначала это было только изменение привычного способа произнесения слов, позволяющее последовательно выделить составляющие его звуки. Чтобы удержать выделенную последовательность звуков, ребенок фиксировал ее в виде графической схемы, обозначая каждый звук квадратиком. Опираясь на эту схему, он воспроизводил затем проанализированное слово, тем самым контролируя правильность осуществленного действия. Используя ту же схему, ребенок получал возможность перестраивать звуковую форму слова, отбрасывая звуки, меняя их местами и т.п. При этом он обнаруживал, что слово либо утрачивает свой смысл, либо превращается в другое. Так открывается связь, отношение между значением слова и его звуковой (фонемной) формой.

Продолжая анализировать смыслоразличительную функцию звуков, ученики устанавливали их фонологически значимые

¹При обучении звуковому анализу нами использовалась методика, разработанная Д.Б. Элькониним. Она была несколько видоизменена в связи с включением звукового анализа в контекст обучения письму, а не только чтению; см.: Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. — М., 1962. С. 7—49; Эльконин Д. Б. Букварь. Ч. 1. — М., 1969; Эльконин Д. Б. Букварь. Ч. 2. — М., 1972; Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. — М., 1976.

качества (гласные, согласные, звонкие согласные и т.д.). Фиксация этих качеств звуков на схеме позволяет не только более полно и дифференцированно отобразить звуковую форму слова, но и создает предпосылки для самостоятельного анализа новых, еще не известных детям фонологических качеств звука.

Так, усвоив смысловозначительную функцию звонкости-глухости согласных и столкнувшись, например, со словами *мел* – *мель*, школьник убеждается, что построенная им схема не отражает очевидного различия в их значении. Значит, нужно искать какое-то новое различие в звуковой форме этих слов, которое до сих пор не учитывалось. Благодаря этому схема изучаемого объекта превращается в его *модель*, функционирующую как важное средство учебной деятельности, позволяющее, в частности, на данном этапе обучения самостоятельно давать оценку выполненным действиям и в зависимости от ее результатов ставить перед собой *новую* учебную задачу.

Построение модели слова, отражающей фонологически значимые характеристики элементов его фонемной структуры, подводит учащихся к осознанию специфики алфавитного письма. Они начинают понимать, что форма знака в модели может быть любой, но его функции строго определены свойствами звукового строя русского языка (знак отображает смысловозначительные характеристики звуков). Тем самым дети подводятся к решению сложной учебной задачи, требующей построения системы знаков, однозначно соотносительной с системой звуков-смысловозначителей (фонем). При выполнении соответствующих учебных действий дети создавали несколько вариантов таких систем знаков, проявляя при этом большую изобретательность и находчивость, и в конечном итоге приходили к четкому осознанию знаковой функции букв.

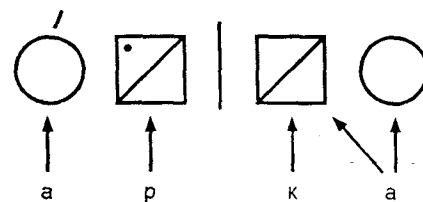
Следующая учебная задача состояла в усвоении детьми способов обозначения фонем буквами (естественно, эта задача на данном этапе может быть поставлена только относительно таких слов, написание которых не расходится с произношением). Применительно к русскому языку, в котором количество фонем и букв не совпадает, это предполагает прежде всего усвоение способов обозначения на письме твердых и мягких согласных, а также фонемы <й>. На этой основе выделяются способы письма и чтения, ориентированные соответственно на

качество согласного звука и гласную букву. Важно, что при такой взаимообусловленности способов письма и чтения последнее приобретает функцию контрольного действия при письме.

Уже на первых этапах работы с буквенной моделью слова и предложения школьники обнаруживают в ней наличие элементов, выбор которых однозначно не определяется звуковой формой (произношением). Особенность таких элементов (большая буква в начале предложения, имен собственных) фиксируется в понятии орфограммы, ее наличие с самого начала придает письму характер орфографического действия. Особая роль отводится задаче выбора букв для обозначения гласных звуков после шипящих и Ц, а также "разделительных" знаков Ъ и Ь. Именно при анализе этого материала решение учебно-практических задач приобретает характер развернутой коллективно-распределенной учебной деятельности. Приведем фрагменты урока, на котором дети решали первую из задач этого класса.

Учитель: Поработаем со словом *арка*. Кто хочет помогать мне у доски?

Дети в тетрадях, а учитель с одним из учеников на доске строят звуковую модель слова, а ниже – его буквенную запись, отмечая стрелочками "работу" букв:



При коллективном обсуждении выполненного задания формулируется ранее установленный факт: гласная буква, стоящая после согласной, выполняет две "работы" (обозначает гласный звук и твердость или мягкость предшествующего согласного), а гласная, стоящая не после согласного, – одну (обозначает гласный звук). Уточняется список букв, которые способны выполнять одну "работу", – А, О, У, И, Э.

Учитель: А теперь поработаем со словом *жар*. Все ли буквы, которые понадобятся для записи этого слова, мы уже знаем?

Дети говорят, что звук [ж] они еще не обозначали буквой. Демонстрируется буква Ж, выясняются особенности ее написания. Далее в тетрадях и на доске строится звуковая модель слова и его буквенная запись. На доске учитель указывает две "работы" буквы А.

Учитель: У всех получилась такая же запись, как у меня? Хорошо. Но мне кажется, что в этом слове есть "ловушка", которую мы с вами не заметили и попали в нее. Подумайте, отличается ли чем-нибудь звук [ж] от тех согласных звуков, которые мы обозначали буквами раньше?

Выясняется, что у звука [ж] нет парного мягкого звука. Далее школьники приходят к выводу, что у гласной буквы после Ж всего одна "работа", так как обозначать твердость согласного не нужно. Вносится соответствующее исправление в запись на доске.

Учитель: Поработаем со словом *жир*. Сначала все вместе выполним работу на доске.

Составляется звуковая модель слова. Обозначается буквой первый согласный звук.

Учитель: Теперь обозначим буквой звук [ы] (пишет букву Ы). Сколько "работ" у этой буквы?

Ученики: Одна.

Учитель отмечает "работу" гласной буквы на модели. Несколько учеников сразу же поднимают руки.

Ученики: Так не может быть... Буква Ы не может выполнять одну "работу"... у этой буквы всегда две "работы"...

Учитель: Как же быть? Выходит, буква Ы для этого слова не годится. Как же нам обозначить звук [ы]?

Ученики догадываются, что нужно искать подходящую букву среди тех, которые могут выполнять одну "работу". Предлагают букву И.

Учитель: Но ведь в слове звук [ы]. Можно ли обозначать его буквой И?

Ученики: Конечно, можно... Звуки [и] и [ы] очень похожи... Можно, потому что у звука [ж] нет мягкой пары. Если напишем И, то все равно будем читать [ы]...

Таким образом, анализируя условия исходной практической задачи (записать слово), учащиеся сталкиваются с недостаточностью известных способов действия и переформулируют ее в учебно-орфографическую задачу (найти букву для обозначения звука [ы] после [ж]), найденный же способ решения фиксиру-

ется в виде орфографического правила ("звук [ы] после [ж] обозначается буквой И"). Решение подобной задачи становится возможным благодаря выходу за пределы непосредственной чувственной данности. Отыскивая нужную букву, дети учитывают не только акустические свойства обозначаемого звука и его место в звуковом ряду, но и знаковую функцию буквы. Тем самым создаются предпосылки для выявления принципа русского письма и построения обобщенного способа решения орфографических задач.

Принципиально важным шагом в этом направлении выступает задача на построение буквенной записи простейшей системы словоформ (*дом-дома, дуб-дубы* и т.п.), при ее решении происходит существенная перестройка учебной деятельности.

Во-первых, в качестве реального элемента звуковой формы, выполняющего функцию смыслоразличения, впервые выделяется не звук, а ряд звуков. Так, сопоставляя два ряда словоформ ("глубокий *пру* [т] – ореховый *пру* [т]" и "глубоким *пру* [д] *ом* – ореховым *пру* [т] *ом*"), дети устанавливают, что слова *пруд* и *прут* различаются не каким-либо отдельным звуком, а рядами звуков. Тем самым предметом учебной деятельности оказывается не последовательность отдельных объектов (звуков), а их *система* ("ряд" звуков).

Во-вторых, изменяются содержание и форма знаний о предмете. До сих пор, имея дело с последовательностью звуков, дети выделяли те их чувственно воспринимаемые (фонетические) свойства, которые составляют содержание обобщенных представлений о типах звуков – "смыслоразличителей" (гласные, звонкие согласные и т.д.). Выделение в качестве функциональной единицы ряда разнокачественных звуков предполагает вычленение и анализ *отношений* между ее элементами.

Выясняя причины замены одного звука другим в одном и том же слове, дети понимают, что она обусловлена особенностями условий произношения (позицией) звука: в силу того, что в определенной позиции (например, в конце слова) парные звонкие не произносятся, они уступают свое место глухим согласным. Именно это отношение, связывающее звуки в целостную функциональную единицу, фиксируется в *понятии фонемы*. Опираясь на него, ученики получают возможность выявить и проанализировать некоторые важнейшие закономерности функционирования фонем.

Так, они обнаруживают, что в некоторых позициях разные фонемы представлены различными звуками, т.е. противопоставлены друг другу (сильные позиции фонем), а в других — одним и тем же звуком, который нейтрализует различия между фонемами (слабые позиции фонем). Это помогает ученикам уточнить и углубить ранее сложившееся представление о связи между значением слова и его звуковой формой. Такая связь оказывается возможной только потому, что звук представляет определенную фонему, а фонемный состав слова остается относительно постоянным, благодаря чему и обеспечивается его понимание при изменении звуковой формы.

В-третьих, анализируя отношение между фонемным составом слова и его буквенной записью, школьники приходят к выводу, что буквами обозначаются не звуки, а фонемы, причем фонема обозначается по звуку, который представляет ее в сильной позиции. Иными словами, они устанавливают содержание фонематического принципа русского письма, осознание которого создает качественно новые предпосылки для формирования орфографического действия, в частности, для выделения орфограмм непосредственно при письме.

Умение "видеть" в записываемом слове орфограммы — важнейшее условие применения орфографических правил и овладения нормами письма. Между тем, как отмечают методисты, "в среднем процент видения орфограмм у учащихся, пришедших в IV класс, колеблется от 30 до 50%"¹. Это обусловлено тем, что в традиционной программе не указывается (и не может быть указан) **общий объективный критерий** выделения орфограмм, поэтому ученик либо опознает изученные частные орфограммы, либо выделяет их, опираясь на субъективную оценку "трудности" написаний.

Это обнаруживается в неравномерности выделения орфограмм: изученные орфограммы выделяются несколько успешнее, чем неизученные, причем эта тенденция не зависит от методических приемов обучения. Так, по данным С.Ф. Жуйкова, ученики II классов, в которых специально обучали выделять орфограммы в корне слова, в диктанте (54 слова, 64 орфограммы) выделили: в корнях слов — 65% орфограмм (из

общего числа 40), в приставках — 43% (из 6), в суффиксах — 37% (из 6), в окончаниях — 29% (из 12)¹.

Уяснение фонематического принципа письма подводит детей к мысли, что любая буква, обозначающая фонему в слабой позиции, есть орфограмма. Опираясь на этот объективный критерий и научившись определять позиции гласных и согласных фонем, школьники получают возможность выделять *любые* орфограммы, независимо от того, умеют они ее проверить или нет, непосредственно при письме: записывая слово, они на месте орфограмм слабых позиций ставят прочерк. В результате интенсивно формируется соответствующее умение, проявляющееся как непосредственное "видение" орфограмм. Выполняя в конце I класса упомянутую выше работу, ученики (103 человека) выделили 91% орфограмм, в том числе в корнях слов 90%, в приставках — 93%, в суффиксах — 87%, в окончаниях — 95%.

Не менее благоприятные условия возникают и для усвоения всеобщего способа проверки орфограмм, состоящего в приведении фонемы к сильной позиции. В простейшей форме этот способ может быть реализован путем изменения грамматической формы слова. Поскольку дети практически владеют словоизменением, выделение и фиксация простейших типов словоизменения (число, падеж, род, лицо, время) не представляют принципиальных трудностей и дают ученикам возможность осуществлять проверку широкого круга орфограмм — безударных гласных, "сомнительных" и непроизносимых согласных (при традиционном обучении каждый из этих типов орфограмм изучается отдельно). В ходе решения соответствующих орфографических задач дети приходят к очень важному для последующей работы выводу: искать сильную позицию фонемы нужно в изменениях того же **самого** слова.

Конкретизация найденного способа проверки орфограмм требует применения его не к целому слову, а к морфеме, что предполагает морфосемантический анализ слова. Приведем фрагмент урока, на котором решение орфографической задачи подводит детей к необходимости расширения своих представлений о слове.

¹Разумовская М. М. Важнейшие проблемы обучения орфографии на современном этапе // Обучение орфографии в восьмилетней школе. — М., 1974. С. 7.

¹См.: Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий. — М., 1965. С. 35.

Учитель читает предложение "Дети гоняли по полю большие мячи" и просит проверить орфограмму в слове *м[и]ши*. Выясняется, что если рассматривать это слово отдельно, то можно указать два проверочных изменения: *мЕч* и *мЯч*. Но в предложении речь идет о мячах, поэтому первое изменение для проверки не годится — это совсем другое по значению слово.

Учитель: А теперь поработаем со словом *слово*. Есть ли в нем орфограмма? Какая? (слово записывается на доске с пропуском орфограммы: *слов-*).

Учитель: Не сумеете ли вы проверить эту орфограмму? Как вы проверяете орфограммы слабых позиций?

Ученики: Изменяем слова... Можно изменить это слово по числу: *слова*. Теперь последний звук в сильной позиции.

Учитель записывает указанное изменение слова.

Учитель: Годится наша проверка?

Несколько учеников поднимают руки.

Ученики: Проверка годится, но все равно она неправильная. Я знаю, что тут нужно писать букву *О*...

Учитель: Но ведь мы нашли сильную позицию в изменении того же слова, согласны?

Ученики соглашаются.

Учитель: Значит, мы все сделали правильно, а Миша говорит, что наша проверка неправильная. Давайте проверим по словарю.

Ученики находят в орфографическом словаре нужное слово и убеждаются, что в конце пишется буква *О*.

Учитель: Выходит, не всегда можно проверять орфограмму слабой позиции по сильной. Как же узнать, когда это можно делать, а когда нельзя?

Ученики: Тут, наверно, какой-то новый секрет языка...

Учитель: Вполне возможно. Тогда давайте попробуем все вместе разгадать его.

Учитель предлагает сравнить по значению слова *сосна* и *сосны*, затем просит объяснить, благодаря чему становится понятным, что в первом случае речь идет об одной сосне, а во втором — о многих. Выясняется, что звуки (буквы) *А* и *Ы* — это не просто звуки, а особые части слова, у которых есть своя "работа" — они сообщают о числе названных предметов. Уточняется, что по своему значению это разные части. Вводится термин "окончание" и значок для его выделения.

Учитель: А теперь вернемся к орфограмме в слове *слово*. В какой части слова она находится?

Ученики: В окончании.

Учитель: А проверку в какой части слова мы нашли?

Ученики: Тоже в окончании.

Учитель: Как вы думаете, окончание в слове *слово* и в слове *слова* — это одно и то же окончание или нет? Одинаковая ли "работа" у этих окончаний?

Ученики: Разная... Первое окончание показывает, что слово одно, а второе — что слов много...

Учитель: Как вы думаете, можно ли с помощью второго окончания проверить орфограмму в первом?

Ученики понимают, что такая проверка не годится, так как это совсем разные окончания, у них разная "работа".

На последующих уроках конкретизируются сведения об окончании, вводится понятие основы слова, выясняется, что известный школьникам способ проверки годится только для орфограмм основы. В результате существенно уточняется структура орфографического действия: прежде чем проверять орфограмму, необходимо определить, в какой части слова она находится. Главное же — перед детьми возникают новые взаимосвязанные задачи: какие еще части могут быть в слове? как можно проверить орфограммы в каждой из них?

Решение данных задач начинается с попыток найти способ проверки тех орфограмм, с которыми это не удается сделать путем изменения слова. Вводится понятие родственных слов (т.е. слов, образованных друг от друга или от одного и того же слова) и на этой основе — понятие корня (общей части основ родственных слов).

Важно, что понятие родственных слов опирается на действие словообразования, а не на констатацию интуитивно воспринимаемой смысловой "близости" слов, как это имеет место в традиционном курсе русского языка. Благодаря этому заданию подобрать родственные слова к заданному приобретает для детей четкий операциональный смысл: чтобы его выполнить, нужно определить, от какого слова образовалось данное, какие слова могут быть образованы от него и т.д. Это способствует тому, что учащиеся быстро овладевают умением подбирать родственные слова, обосновывая свой выбор, и выделять в них корни. Понятно, что тем самым расширяется круг доступных детям орфографических задач. Но не менее важно, что при этом ученики осознают отношения словообра-

зовательной мотивации, характеризующие язык как целостную систему. Уже к концу I класса они весьма неплохо ориентируются в этих отношениях.

Так, самостоятельно выполняя контрольное задание (выписать родственные слова из списка: *катушка, катер, закатился, котик, котел, котиле, закат, котенок, катится, каток*), ученики (178 человек) правильно выделили в среднем 3,98 (99%) слов с корнем "кот" и 4,08 (82%) — с корнем "кат". О степени осознанности действий свидетельствует не только достаточно высокий результат правильных ответов (особенно показательно, что дети успешно нашли родственные слова с корнем "кат", среди которых были слова с приставками, еще не изучавшимися на уроках), но и относительно небольшое число ошибочно выписанных слов — в среднем 0,19 в первой группе и 0,47 — во второй.

Переход к анализу правописания падежных окончаний имен существительных и прилагательных во II классе позволяет, с одной стороны, достроить орфографическое действие, а с другой — значительно углубить и расширить представление о слове как единице языка.

Для того чтобы не просто зафиксировать нормативные написания окончаний и соответствующие правила, а выявить их объективные основания и определяемый ими общий способ проверки таких написаний, необходимо предварительно проанализировать "работу" окончаний. Предпосылки для такого анализа были созданы уже в I классе при выделении главных типов словоизменения. Прослеживая отношения между словоформами внутри каждого такого типа, школьники обнаруживают их противопоставленность по конкретному значению (числу, роду, падежу), носителем которого и оказывается окончание. Наблюдения за функционированием слов в высказывании приводят к выводу, что эти значения определяются тем, какую функцию в высказывании (предложении) выполняет слово. В отличие от лексического значения, соотносящего слово с неязыковой действительностью, они являются собственно языковыми, *грамматическими* значениями слова. Первоначальное осознание этой важнейшей сферы языка обеспечивается в процессе решения задач, требующих от детей отождествления окончаний в разных словах (*стен-а — земл-я, стол-Ø — конь-Ø, голуб-ыми — син-ими* и т.д.), дифференциации омонимичных и синонимичных окончаний (*угол-Ø — степь-Ø, дорог-а — скатерть-Ø* и т.п.).

После тщательного анализа значений падежных окончаний и их звуковой формы школьники уясняют, что так же, как и корни, окончания построены из рядов позиционно чередующихся звуков (фонем), которые и обозначаются буквами по своей сильной позиции. Установленное ранее соотношение между фонемой и буквой приобретает характер *общего принципа*, "закона" русского письма. Конкретизируется и вытекающий из этого принципа общий способ проверки орфограмм, заключающийся в приведении фонемы к сильной позиции. Если при проверке орфограмм корня этот способ реализован путем изменения слова или подбора однокоренных слов, то теперь дети обнаруживают, что для проверки орфограммы в окончании необходимо заменить данное слово в предложении другим с тем же окончанием в сильной позиции (*лежит на парт-? — лежит на стен-е*).

Изучая правописание падежных окончаний, школьники впервые сталкиваются с написаниями, противоречащими фонематическому принципу (*в окн-е — в здани-и* и т.п.). При анализе подобных написаний выясняются функция и операционное строение специальных орфографических правил. Установление того факта, что такие написания встречаются и в некоторых корнях слов, приводит к выделению последней операции в структуре орфографического действия — прежде чем проверять орфограмму по сильной позиции, необходимо убедиться в том, что она "не нарушает закон письма" (ученики фиксируют список таких орфограмм по мере их выявления). Вместе с тем складываются предпосылки для осознания *системы* русских орфограмм, в основании которой лежит их отношение к фонематическому принципу письма.

Дальнейшее углубление и конкретизация понятия о грамматических значениях слова, анализ системного характера русской орфографии и отработка всех компонентов орфографического действия осуществляются в III классе при изучении правописания личных окончаний глагола и аффиксов (приставок, суффиксов, интерфиксов). Некоторое представление об итогах этого этапа обучения могут дать результаты выполнения одного из контрольных заданий (словарный диктант, включавший 20 слов с приставками на [-З] [-С] и внешне сходными с ними орфограммами).

Правильное выполнение подобного задания предполагает не только хорошее знание соответствующего орфографического правила, но и свободную ориентировку в морфосемантической

структуре слова и его звуковой форме. Именно дефекты такой ориентировки превращают орфограммы данного типа в подлинный камень преткновения для многих учеников.

Так, при выполнении указанного задания из 267 учеников IV классов, обучающихся по традиционной программе, только 23 человека (9%) записали правильно все контрольные орфограммы.

В остальных работах допущено в общей сложности 570 ошибок (в среднем 2,43 ошибки на одного ученика, т.е. ошибочно определено 12% контрольных орфограмм). Между тем в экспериментальных III классах без ошибок сделано 62% работ (66 из 107). В остальных работах ошибок было в два раза меньше, чем в контрольных IV классах (в среднем 1,22 на одного ученика, т.е. 6% от числа контрольных орфограмм).

Этот и подобные ему факты, постоянно фиксирующиеся при проведении аналогичных заданий, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что уже к середине 3-го года обучения большинство детей достаточно свободно ориентируются в сложных языковых явлениях, опираясь на усвоенные фонологические, грамматические и орфографические понятия.

Освоение научных понятий как особой формы знания создает предпосылки для того, чтобы на заключительном этапе обучения (2-е полугодие III класса) при изучении частей речи перейти к решению учебных задач качественно нового типа. До сих пор анализ понятий осуществлялся в контексте практических (орфографических) задач. Понятие выступало как форма обобщения результатов исследования условий таких задач, как основание, "принцип" построения способов их решения. Понятие части речи, отражающее систему грамматических свойств слова, проявляющихся в его функционировании в речи, непосредственно не связано с решением орфографических задач. Выясняя содержание этого понятия, дети вступают в область "чистой" грамматической теории, т.е. их деятельность оказывается направленной на решение *учебно-теоретических задач*.

Представление о содержании и особенностях организации учебной деятельности на этом этапе обучения может дать приводимый ниже фрагмент урока, на котором школьники устанавливали содержание понятия имени числительного. До этого было усвоено понятие части речи как класса слов с определенной системой грамматических значений, которое затем было конкретизировано при изучении имен существи-

тельных, прилагательных, наречий, местоимений и глаголов.

Учитель: Я хочу предложить вам очень простое задание. Подберите как можно больше однокоренных слов к слову *тройка*.

На доске записывается список: *тройка, три, третий, трое, троим, утроить, троим, тройной*.

Учитель: Посмотрите, какие разные слова. А к каким частям речи они относятся? Давайте начнем с первого слова.

Ученик: *Тройка* – это имя существительное.

Учитель: Все согласны? Хорошо. Следующее слово – *три*...

После небольшой паузы в классе поднимается несколько рук.

Ученик: Это какое-то имя... А какое – не пойму...

Учитель: Почему ты считаешь, что это имя?

Ученик: Ну, это понятие. У него есть значение падежа: *есть три стола – нет трех столов* (учитель записывает словосочетания на доске).

Учитель: Что же тебя смущает? Если есть значение падежа, значит, это или имя существительное, или имя прилагательное.

Несколько учеников поднимают руки.

Ученик: Ну нет, это не прилагательное. У него нет значения рода. *Три стола и три парты*... *Три* не изменяется по родам...

Несколько учеников поднимают руки.

Учитель: Кто-то не согласен?

Ученик: Нет, я согласен, что у слова *три* нет значения рода. Но у него нет и значения числа...

Учитель: Почему ты так считаешь? Ведь когда я говорю *три стола*, то понятно же, что столов много?

Ученик: Конечно, понятно. Но само-то слово *три* по числам не изменишь. Значит, у него значения числа нет. А у прилагательного это значение есть. Так что это слово никак не может быть прилагательным...

Учитель: Не знаю. Все-таки оно присоединяется к существительному. Может, это какое-то особое прилагательное?

После некоторой паузы несколько учеников поднимают руки.

Ученик: Вы неправильно говорите, что слово *три* присоединяется к существительному как прилагательное... Если бы это было прилагательное, у которого нет значения рода и числа, оно присоединялось бы к существительному при помощи значения падежа. А здесь, смотрите: *три стола*. *Три* – именительный падеж, а *столы* – родительный падеж единственного числа. Прилагательное так присоединяться к существительному не может...

Учитель: Хорошо, вы убедили меня, что это не прилагательное. Значит, это имя существительное.

Ученик: Но у него же нет значений числа и рода... Существительное обозначает предмет, а *три* – разве это предмет? Это число, а не предмет...

Учитель: А *тройка*? Вы сказали, что это существительное, но разве это предмет? Я же могу сказать *три коня*, а могу сказать *тройка коней*.

Ученик: Конечно, *тройка* – это предмет... Грамматический предмет... Он может присоединять к себе прилагательное, а слово *три* не может... Конечно, *тройка* – это существительное. Если можно заменить местоимением *она*. А разве слово *три* заменишь этим местоимением?

Учитель: Что же получается? Сначала вы утверждали, что слово *три* – это имя. Теперь доказываете, что оно не относится ни к существительным, ни к прилагательным.

Ученик: Значит, есть еще какие-то имена в русском языке... Вы, конечно, знаете, что это какая-то другая часть речи, только хотели нас поймать в ловушку...

Учитель: Вы правы. Это действительно новая для нас часть речи. Называется она имя числительное. Вы, конечно, догадались, почему она так называется?

Ученик: Это такие слова, которые называют числа... число предметов... количество предметов... Нет, просто числа: *три плюс два равно пяти*.

Учитель: Вы все правильно сказали. Слова этой части речи действительно называют или просто число, или число, количество предметов. Но тут нас ожидает "ловушка". Вот два карандаша. Один я уберу. Сколько карандашей осталось? Запишем: *один карандаш*. Какая часть речи *один*?

Ученик: Имя числительное...

Учитель: А если у меня были бы не карандаши, а ручки. Тогда осталась бы...

Ученик: Одна ручка...

Учитель: А слово *одна* какая часть речи?

Ученик (после паузы): Какое-то странное слово: называет число, а изменяется по родам... Оно ведет себя, как прилагательное. Смотрите: *один карандаш – одного карандаша...* И по числам может изменяться: *один карандаш – одни карандаши...* Но тут у него совсем другое значение: *один карандаш* – это все равно, что *только карандаш*, ничего другого нет... А вот еще можно сказать: *Мне сказал один человек...* Здесь слово *один* обозначает *какой-то*... Нет, это не числительное, а самое настоящее прилагательное...

Учитель: А слово *тысяча*?

Выясняется, что слово *тысяча* обладает грамматическими свойствами существительного и соответствующим образом "ведет себя" в речи.

Учитель: Так можно ли утверждать, что к именам числительным относятся слова, которые обозначают числа или количество предметов?

Ученик: Нет, это неточно... Такие слова могут быть и существительными, и прилагательными... Нужно обязательно добавить: числительные – это такие слова, которые обозначают число и имеют только значение падежа... Тут так же, как и существительное. Когда мы говорим, что существительное обозначает предмет, это значит грамматический предмет, т.е. слово имеет значение падежа, числа, рода, может присоединять к себе прилагательное... А называть оно может и предмет, и признак, и действие.

Учитель: Ну, хорошо. А есть ли среди остальных слов, которые мы записали, имена числительные?

Дети убеждаются, что из записанных однокоренных слов свойствами числительного обладает только одно слово – *трое*. Остальные или прилагательные (*третий, тройной*), или наречия (*втроем, втрое*), или глагол (*утроить*).

Отметим две характерные особенности деятельности детей, обнаруживающиеся на приведенном уровне. Во-первых, предметом анализа выступают не отдельные признаки рассматриваемого слова, как это имеет место в обычной школьной практике, а совокупность его грамматических значений, взятых в их взаимосвязи. Такой анализ возможен только в том случае, если он опирается на *содержательные понятия* грамматического значения слова и части речи. Во-вторых, этот анализ имеет ярко выраженный целенаправленный характер. Убедившись в том, что обсуждаемое слово не укладывается в ранее сконструированную "сетку" частей речи, ученики начинают искать способ перестройки, уточнения этой "сетки", т.е. своих собственных представлений о частях речи. Эти особенности позволяют говорить о том, что учебная деятельность школьников вступает в такую стадию своего формирования, на которой она приобретает саморегулирующийся характер, опирающийся на адекватную оценку ребенком своих возможностей и подчиненный задаче их расширения и совершенствования.

В изложенном примере эта деятельность осуществляется в форме *коллективного учебного диалога*, в ходе которого уточняются стоящие перед учениками задачи, выясняются условия и намечаются способы их решения. Для того чтобы такая деятельность приобрела индивидуальный характер, механизмы ее регуляции должны быть "присвоены" самим ребенком, превратившись из интерпсихических механизмов

коллективного диалога в интрапсихические диалога внутреннего. Возможно ли такое присвоение механизмов учебной деятельности в рамках начального обучения?

В известной степени ответ на этот вопрос могут дать результаты выполнения задания, которое регулярно предъявлялось каждому школьнику индивидуально в конце III класса. Учитель предлагал определить, из каких частей речи построено предложение, в состав которого входило причастие, не изучавшееся ранее. После выполнения задания, не оценивая правильность решения, учитель возвращал ученика к причастию (которое все испытуемые характеризовали как прилагательное) и просил обосновать свой ответ. Затем в строго фиксированной последовательности предъявлялась серия вспомогательных заданий, рассчитанных на то, чтобы подтолкнуть ученика к правильному решению. Характер необходимой для этого помощи позволял судить о сформированности и степени присвоения действий, обеспечивающих решение этой задачи. Ниже приводятся результаты выполнения этого задания в двух экспериментальных III классах (76 человек) и трех контрольных (82 человека). Для удобства сопоставления все данные обозначены в процентах (к общему числу учащихся в каждой группе классов).

Как уже указывалось, рассматривая причастие в ряду знакомых частей речи, ученики, естественно, характеризовали его как прилагательное, и, обосновывая свое решение, называли соответствующие грамматические значения (род, число, падеж). Первая группа вспомогательных заданий и была рассчитана на то, чтобы помочь ученикам выделить не учтенное ими значение времени: 63% испытуемых экспериментальных классов и 10% контрольных сумели сделать это при минимальной помощи учителя, которая заключалась либо в постановке вопроса ("Нет ли у этого слова еще каких-нибудь грамматических значений?"; вариант для контрольных классов: "Не может ли это слово изменяться еще как-нибудь?"), либо в предъявлении предложения, в котором была изменена форма времени причастия. Можно сказать, что эти ученики достаточно хорошо овладели умением анализировать грамматические значения слова.

Кроме того, 33% школьников экспериментальных классов и 50% контрольных смогли определить нужное значение, лишь получив развернутую помощь со стороны учителя. Мы

полагаем, что умение анализировать грамматические значения слова входило у них в "зону ближайшего развития".

Наконец, 4% учеников экспериментальных классов и 40% контрольных так и не выделили значение времени в причастии даже при максимальной помощи учителя, который в конечном счете сам демонстрировал и объяснял наличие этого значения у данного слова. Это свидетельствует о том, что грамматический анализ у них либо вообще отсутствует, либо находится на самой начальной стадии освоения.

Однако сам по себе факт выделения нового грамматического значения не дает оснований утверждать, что осуществленный учениками анализ имеет "теоретический" характер. Такой вывод был бы справедлив лишь в том случае, если бы ученик соотнес выделенное значение времени с другими грамматическими значениями слова и, сделав нужное обобщение, пересмотрел свое первоначальное решение о слове как части речи. Вторая группа вспомогательных заданий, предъявлявшихся непосредственно после выделения значения времени, позволяла судить о том, способен ли ученик правильно оценить свое первоначальное решение и скорректировать его в соответствии с результатами проведенного анализа.

В экспериментальных классах 51% учеников, выделив в причастии значение времени, самостоятельно или после наводящего вопроса учителя установили, что имеют дело с какой-то новой частью речи ("Нет, это не прилагательное, а какая-то смесь прилагательного с глаголом", "Это полуглагол, полуприлагательное", "Это не прилагательное, а глагольприлагательное" и т.п.). В контрольных классах таких испытуемых оказалось 6%.

Еще 47% школьников в экспериментальных классах и 43% в контрольных пришли к нужному выводу после того, как по требованию учителя и с его помощью сравнили все грамматические значения причастия со значениями прилагательного и глагола.

Наконец, лишь один ученик в экспериментальных классах и 51% учащихся в контрольных даже после такого сравнения не сумели сделать нужное обобщение и пересмотреть свое первоначальное решение. Выделенное значение времени выступает для них как еще один частный признак слова, который они никак не соотносят с другими его признаками. Характерно, что все эти испытуемые, обосновывая свои решения относительно известных им частей речи, ссылались

не на грамматические значения слова (хотя и выделяли их по требованию учителя), а на вопросы, которые указаны в определениях соответствующих понятий в учебнике.

Совокупность приведенных данных позволяет утверждать, что не менее 50% учеников экспериментальных классов уже овладели умением осуществлять анализ и содержательное обобщение грамматических свойств слова, а еще у 40–45% школьников это умение находится в "зоне ближайшего развития". В контрольных классах соответствующие показатели составляют 5–10 и 35–40%.

Овладение действиями анализа и обобщения, составляющими основу теоретического мышления, проявляется не только в успешном решении учебных задач, подобных рассмотренной, но и в способности быстро и правильно ориентироваться в новых областях знания. Ограничимся одним примером такой способности. В конце III класса ученикам предлагалось письменно изложить после двукратного прослушивания текст, содержащий сведения о некоторых методах этимологического анализа, которые были включены в структуру повествования и сопровождалась соответствующими иллюстрациями. Несмотря на значительный объем текста (424 слова), сложность его структуры и принципиальную новизну теоретического и фактологического материала, школьники успешно справились с заданием.

Правильно воспроизвели сюжетные элементы текста 92–100% учеников, а теоретические и фактологические – 82–90%. Для того чтобы по достоинству оценить эти результаты, надо сказать, что в контрольных классах правильное воспроизведение теоретического и фактологического материала отмечено всего у 14–29% учащихся. Более того, наличие в тексте "трудных" элементов дезорганизовало восприятие и привычного для детей сюжетного материала, который правильно изложили 66–77% учеников.

Конечно, приведенные факты можно трактовать как проявление особенностей произвольной памяти, но сами эти особенности обусловлены сформированностью механизмов учебной деятельности и уровнем развития мышления учеников¹.

Такое задание представляет интерес и в другом отноше-

¹Подробнее об этом см.: Д а в ы д о в В. В. Проблемы развивающего обучения. С. 202–203.

нии: его результаты позволяют судить об уровне грамотности детей к концу обучения в начальных классах. В написанных изложениях допущено в среднем 2,17 ошибки на работу. Чтобы объективно оценить этот показатель, заметим, что те же ученики в конце учебного года в диктанте общего характера допустили в среднем 0,87 ошибки. Учитывая разницу в объеме работ (79 слов в диктанте и в среднем 217 в изложении), уровень грамотности в обоих случаях оказывается одинаковым (0,12 ошибки на 10 слов в изложении и 0,10 ошибки на 10 слов в диктанте).

Интересно сравнить данные о качестве выполнения тех же работ в контрольных классах. В изложении, объем которого составил примерно 147 слов, допущено в среднем 6,17 ошибок, а в диктанте 2,17 (0,42 и 0,30 ошибки на 10 слов текста соответственно). Обращает на себя внимание не только более низкий уровень грамотности по сравнению с экспериментальными классами, но и характерный разрыв между успешностью выполнения собственно орфографического задания (диктант) и качеством орфографического оформления самостоятельной письменной речи (изложение).

Отсутствие этого разрыва в экспериментальных классах говорит о том, что обобщенное орфографическое действие, обеспечивающее успешное решение разнообразных орфографических задач (см. результаты диктанта), начинает превращаться в устойчивый орфографический навык, эффективно обслуживающий письменную речь.

Таким образом, приведенные выше факты, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что в процессе экспериментального начального обучения у большинства детей формируются основные компоненты учебной деятельности, обеспечивающей не только успешное усвоение содержательно обобщенных знаний и овладение соответствующими практическими умениями, но и интенсивное развитие теоретического мышления.

Это дает основание считать, что описанный вариант программы, предусматривающий постепенный переход от усвоения способов буквенного моделирования слова к конструированию обобщенных способов осуществления орфографического действия и от них – к анализу системы грамматических значений слова, отвечает принципам развивающего обучения и может стать основой для его организации при обучении младших школьников русскому (родному) языку.

Разумеется, реализация такой программы возможна только при определенных условиях, рассмотрение которых выходит за пределы задач настоящей работы. Ограничимся указанием лишь двух из них.

Во-первых, необходимы принципиально новые учебники, рассчитанные не на усвоение заданных образцов знаний и отработку навыков, а на организацию учебно-исследовательской деятельности детей¹.

Во-вторых, развивающее обучение предполагает принципиально иной тип педагогической деятельности учителя, чем тот, который характерен для обучения, ставящего своей целью не развитие ребенка, а усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков. В связи с этим возникает проблема соответствующей подготовки учителей в педагогических учебных заведениях и целевой переподготовки уже работающих учителей².

¹Авторы описанного варианта программы развивающего обучения работали соответствующий комплект учебных пособий; см.: Р е п к и н В. В., Ж е д е к П. С., Л е в и н В. А., Букварь (Программа развивающего обучения). — Томск, 1995; Р е п к и н В. В. Учебник русского языка. I—II классы. — Томск-Харьков, 1994 и др.

²Один из путей решения этой проблемы — создание Центров по переподготовке учителей на базе научно-практических коллективов, занимающихся системой развивающего обучения школьников.

ГЛАВА IV

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ СИСТЕМАМ

1. Общие вопросы связи психического развития и обучения школьников

Выше мы неоднократно обсуждали вопросы связи психического развития и обучения. Обобщая ранее приведенные данные (см., например, раздел 1 гл. III первой части книги), кратко сформулируем содержание основных теорий этой связи.

Первую из них можно назвать *теорией независимости* психического развития от обучения и воспитания человека (А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.). Психическое развитие истолковывается как вполне самостоятельный процесс, результаты которого лишь используются и утилизируются в обучении и воспитании. Многие психологи-теоретики до сих пор описывают закономерности и этапы развития детей безотносительно к тому, чему и как их учат и воспитывают (поэтому такая детская психология излагается независимо от педагогической психологии).

Вторая теория признает *взаимосвязь* психического развития и обучения (Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская и др.). Согласно этой теории, развитие определяется некоторыми внутренними его факторами и вместе с тем обучением и воспитанием, конкретный характер которых зависит от реального уровня развития человека.

Третья теория полагает, что психическое развитие осуществляется *посредством обучения и воспитания*, которые выступают в качестве его *необходимых и всеобщих форм* (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Эти формы представлены в различных видах стихийного и специально организуемого *общения* ребенка со взрослыми, одного человека с другими людьми — общения; в котором человек *присваивает* достижения исторически сложившейся культуры. Такое присвоение играет определяющую роль в его развитии.

Иными словами, по своему содержанию психическое развитие — это самостоятельный процесс, но протекает оно в формах общения, присвоения, обучения и воспитания (см. третью часть книги). Его следует рассматривать через призму

связи содержания и формы, через диалектику их взаимопереходов. С этой точки зрения, развитие невозможно исследовать независимо от раскрытия реальной роли в нем присвоения, роли тех или иных видов обучения и воспитания (далее для краткости мы будем говорить только об обучении).

Мы сформулировали лишь общий смысл перечисленных теорий. В каждой из них имеются, конечно, соответствующие основания и конкретные особенности, предполагающие постановку и анализ многих вопросов. Так, применительно к третьей теории возникают также вопросы: всякое ли обучение способствует развитию фундаментальных психологических новообразований человека, каково конкретное соотношение между обучением как формой развития и самим содержанием этого процесса, каковы различия между стихийным и специально организуемым развивающим обучением и т.д. Необходимо также выяснить связи и соотношения "общения", "присвоения" и "развивающего обучения". Все эти вопросы требуют особого изучения, некоторые из них мы затронем в конце данной главы. Здесь же еще раз подчеркнем, что проблемы развивающего обучения в настоящее время целесообразно обсуждать применительно к тому или иному конкретному возрасту, в отношении конкретных новообразований, в связи с организацией конкретного вида обучения.

Наш коллектив, опираясь на возможности третьей из указанных теорий, изучал проблемы психического развития и обучения преимущественно в младшем школьном возрасте в свете двух вполне определенных предположений-гипотез, которые можно обозначить следующим образом: 1) у значительной части детей этого возраста можно сформировать и обеспечить предпосылки последующего развития основ теоретического мышления и сознания, 2) эту задачу можно решить только в том случае, если усвоение знаний младшими школьниками осуществляется посредством учебной деятельности.

Выбор этого возраста в качестве объекта исследования был не случаен. Начало школьного обучения ребенка — переломный момент во всей его жизни. Этот момент имеет глубокое внутреннее основание: с приходом в школу ребенок начинает усваивать основы наиболее развитых форм общественного сознания — науки, искусства, морали, права, связанных с теоретическим сознанием и мышлением людей. Усвоение этих форм и духовных образований предполагает выполнение детьми такой деятельности, которая адекватна исторически

воплощенной в них человеческой деятельности. Для детей — это учебная деятельность.

В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие основам указанных форм общественного сознания, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, — *рефлексию, анализ, мысленный эксперимент (планирование)*¹.

Уже в античном мире существовала такая ступень образования, которая способствовала развитию теоретического мышления у детей и юношей посредством преподавания им философии и литературы. Но она была социально доступна лишь привилегированным сословиям. Отметим, что теоретическое мышление той эпохи было своеобразным: с одной стороны, диалектическим и рефлексивным, с другой — оно находилось на уровне непосредственного созерцания, отражающего в нерасчлененной форме всеобщие связи природы.

Как известно, в XVII—XX вв. значительно изменились содержание и формы теоретического мышления по сравнению с античностью и средневековьем. Сохранив свой диалектический характер, теоретическое мышление стало глубоко опосредствованным и аналитическим. Используя средства рефлексии, анализа и мысленного эксперимента, оно оказалось способным проследить в абстрактно-понятийной форме процессы развития сложных целостных систем. Однако становление такого мышления совершалось, в частности, в процессе преодоления абсолютизации возможностей рассудочно-эмпирического мышления, которое, как указывалось ранее, решает задачи классификации предметов путем их сравнения.

Создание дидактики и методики начального обучения в массовой школе происходило в прошлые века при весомом влиянии теории эмпирического мышления. В результате при формировании у детей общекультурных умений существенно уменьшилась роль теоретического мышления, присущего представителям даже предыдущих эпох, и тем более не были использованы возможности теоретического мышления нового типа.

¹См.: Д а в ы д о в В. В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Психическое развитие младших школьников.

Вместе с тем хотя роль такого мышления в школьном обучении была преуменьшена, однако фактически все же сохранилась. Общекультурные умения по своим истокам так глубоко связаны с теоретическим мышлением, что его значение в том или ином виде обнаруживается при разных способах обучения этим умениям. Поэтому хотя и в неразвернутой форме, но учебная деятельность присутствовала у детей, обучавшихся в массовой начальной школе.

Многие годы в нашей стране обязательным было лишь начальное образование (неполное среднее стало обязательным лишь с 1958 г.). Методика начального обучения в это время в основном опиралась на теорию эмпирического мышления, что мало способствовало формированию у младших школьников полноценной учебной деятельности и основ теоретического мышления.

Обучение детей по такой методике стимулировало у них по преимуществу развитие эмпирического мышления (в психологии оно иногда называется конкретно-наглядным). В психологических исследованиях мышления младших школьников, проведенных в 50-х гг., были сделаны, например, такие выводы: "Познавательный опыт младшего школьника ограничен в своем объеме и носит конкретный характер, т.е. в нем главным образом отражены свойства и отношения, лежащие на поверхности явлений действительности. Школьники этого возраста осознают явления действительности через конкретно-наглядную призму своего опыта"¹. В согласии с этим тезисом находилась и дидактическая характеристика уровня возможностей мышления младших школьников: "...На начальном этапе обучения речь идет главным образом о том, чтобы выделять общие внешние качества предметов, входящих в одно понятие, и объединять их в определенные понятия. Учащиеся начальной ступени обучения по существу в состоянии достичь лишь... ступени образования элементарных понятий"².

Особенности мышления младших школьников нельзя рассматривать без учета таковых и у детей дошкольного возраста. Так, наглядно-образное мышление, как известно,

¹Громов М. К. Развитие мышления младшего школьника // Психология младшего школьника. — М., 1960. С. 97.

²Дидактика. — М., 1959. С. 75.

свойственно уже детям 5–6 лет¹. Старшие дошкольники оперируют в своих рассуждениях конкретными представлениями, которые рождаются у них в игре и в повседневной жизненной практике². У дошкольников появляются зачатки словесно-речевого мышления (например, они уже строят простейшие формы рассуждений и обнаруживают элементарное понимание причинно-следственных зависимостей)³.

Следовательно, начальное обучение "подхватывало" и использовало ту форму мышления, которая возникала еще у дошкольников. Этот факт отмечается во многих работах о младших школьниках. Так, типично следующее положение: младший школьник "живет конкретными образами и впечатлениями, нужно систематизировать, обобщать его чувственный опыт и на этой основе формировать первоначальные арифметические и грамматические понятия"⁴. Обучение ребенка в школе арифметике и грамматике предлагалось строить, опираясь на ту форму мышления, которая сложилась у него еще в дошкольном возрасте.

Для использования возможностей наглядно-образного мышления младших школьников и его совершенствования адекватным считался метод обучения, основанный на применении *принципа наглядности*. "Наглядность облегчает ребенку понимание нового... потому что ребенок, поступающий в школу, мыслит конкретно"⁵. П.П. Блонский указывал, что "школьные программы младших классов не устают твердить о развитии детской наблюдательности, а методика — о наглядности в обучении маленьких школьников"⁶. Если же и заходила речь о развитии детского мышления в начальном обучении, то при этом чаще всего имелось в виду повышение

¹См.: Умственное воспитание дошкольника. — М., 1972. С. 10.

²См.: Добрынин Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова Н. В. Возрастная психология. — М., 1965. С. 91.

³См.: Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). — М., 1960. С. 261–293.

⁴Баранов С. П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении. — М., 1963. С. 12.

⁵Пчелко А. С. Методика преподавания арифметики в начальной школе. — М., 1951. С. 147.

⁶Блонский П. П. Избр. психол. произв. — М., 1964. С. 275.

уровня произвольного и целенаправленного восприятия-наблюдения¹.

Некоторые исследователи обнаружили тот факт, что начальное обучение не влияет сколько-нибудь существенно на умственное развитие детей. "Это явление, — отмечал Б.Г. Ананьев, — заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения... не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием"². Л.В. Занков писал: "Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся"³.

Слабое влияние начального обучения на умственное развитие детей было связано, на наш взгляд, прежде всего с тем, что младшие школьники овладевали учебным материалом по преимуществу посредством эмпирических абстрагирования и обобщения, которые не могли служить должной основой для качественных сдвигов в развитии их мышления⁴.

Характеризуя приведенную выше схему развития мышления от дошкольников до младших школьников, Д.Б. Эльконин писал: "В действительности эта схема отражает лишь вполне определенный и конкретный путь умственного развития детей, протекающего в конкретно-исторических формах той системы обучения (в широком смысле этого слова), внутри которой — во всяком случае на начальных этапах — главенствующее место занимают эмпирические сведения и слабо представлены способы усвоения знаний, опосредствованные подлинными понятиями как элементами теории предмета"⁵.

После введения в нашей стране обязательного неполного, а затем и полного среднего образования существенно измени-

¹См.: Б л о н с к и й П. П. Избр. психол. произв. С. 276.

²А н а н ь е в Б. Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренность. — М., 1962. С. 24.

³З а н к о в Л. В. О начальном обучении. — М., 1963. С. 20.

⁴Некоторые элементы теоретического мышления, возникающие у младших школьников в учебной деятельности, не могли быть выявлены из-за неразработанности требуемых для этого экспериментальных психологических методик.

⁵Э л ь к о н и н Д. Б. Избр. психол. труды. С. 197.

лось значение начальной школы в жизни детей. Если раньше для многих из них начальное обучение было не только первой, но и последней ступенью образования, то теперь каждый ребенок продолжал учиться в школе еще несколько лет. Для нормального пребывания в средней школе дети должны иметь склонность к учению, а также потребность в нем и умение учиться. Подобные потребность и умение могут быть сформированы у детей именно в младшем школьном возрасте (отметим, что перед прежней начальной школой такие психолого-педагогические задачи не стояли).

В 60-х гг. была осуществлена перестройка начального образования, одна из целей которой состояла в том, чтобы повысить его роль в психическом развитии детей. Эта цель достигалась, в частности, посредством повышения теоретического уровня начального обучения и расширения учебного материала, усвоение которого младшими школьниками способствовало формированию у них умения учиться¹.

Новые задачи, вставшие перед начальной школой в системе целостного среднего образования, повлияли на проблематику ряда направлений психолого-педагогической науки, представители которых проводили в Москве, Киеве, Минске, Тбилиси, Ереване, Харькове и других городах экспериментальные исследования связи обучения и воспитания младших школьников с их психическим развитием².

В этих исследованиях были затронуты важные вопросы, относящиеся к проблемам развивающего начального обучения. Их результаты, по нашему мнению, сыграли положительную роль в усовершенствовании учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Необходимость изменения содержания и методов начального обучения нашла свое выражение в подходе ведущих специалистов в этой области к процессу формирования понятий у младших школьников. Так, М.Н. Скаткин приводил конкретный случай образования у третьеклассников понятия

¹См.: Совершенствование обучения младших школьников. — М., 1984.

²См.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения: Материалы I симпозиума. — Тбилиси, 1969; Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе: Материалы II Всесоюзного симпозиума. — Тбилиси, 1974.

"плод", в процессе которого дети раскрыли происхождение, связи и функции реальных плодов. Данное понятие строилось не в соответствии с требованиями формальной логики, поскольку для нее при образовании понятия "плод" достаточно абстрагировать и перечислить общие для всех плодов внешние признаки¹. "Путем одной только абстракции, — писал М.Н. Скаткин, — нельзя образовать это понятие, как бы много отдельных плодов мы не сравнивали между собой; для образования этого понятия необходимо рассматривать плод не только с внешней стороны, не изолированно от целого растения, а в связи с целым растением, как его органическую часть, и брать плод не статически, а в развитии, движении, изменении"². Здесь описаны особенности теоретических понятий и показаны возможности их формирования в процессе начального обучения³.

М.Н. Скаткин полагал, что неправильно понимать усвоение знаний детьми только как пассивное восприятие и заучивание сообщаемых в готовом виде истин. "Между тем процесс усвоения знаний может проходить и в результате самостоятельного поиска путем решения познавательной задачи. А решать несложные познавательные задачи способен даже ученик I класса... Решение задач служит одним из средств овладения системой знаний по тому или иному учебному предмету и в то же время способствует развитию самостоятельного творческого мышления"⁴.

Указывая на необходимость включения в обучение младших школьников самостоятельного решения ими познавательных задач, М.Н. Скаткин говорил также о возможности эффективного использования в школе проблемного изложения знаний. Суть последнего в том, что учитель не только сообщает конечные выводы науки, но и в какой-то мере воспро-

¹См.: Ск а т к и н М. Н. Совершенствование процесса обучения. С. 37–38.

²Т а м же. С. 38.

³М.Н. Скаткин положительно отнесся к перспективам использования теоретических обобщений и понятий при определении содержания учебного процесса в начальной школе (см.: Ск а т к и н М. Н. Совершенствование процесса обучения. С. 43).

⁴С к а т к и н М. Н. Совершенствование процесса обучения. С. 123.

изводит путь их открытия ("эмбриологию истины"). При этом учитель *"демонстрирует перед учащимися самый путь научного мышления, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска"*¹. Проблемное изложение тесно связано с применением в обучении исследовательского метода (отметим, что М.Н. Скаткин приводил конкретный пример использования проблемного изложения в IV классе, однако в определенных условиях оно может применяться и в начальном обучении в виде решения детьми учебно-познавательных задач).

Позиции М.Н. Скаткина, изложенные им в отношении необходимости использования новых методов обучения в начальной школе, возможности и целесообразности формирования у младших школьников теоретических понятий, имеют принципиальное значение для разработки проблем дидактики, методики обучения, детской и педагогической психологии, призванных вместе эффективно решать вопросы развивающего начального обучения. На наш взгляд, эти позиции, во-первых, связаны с опытом некоторых учителей начальных классов, во-вторых, соответствуют современным тенденциям совершенствования начального образования, в-третьих, учитывают общие достижения дидактической мысли².

2. Развитие познавательных процессов

Наличие у детей, подростков и юношей двух основных типов мышления — эмпирического и теоретического — выявлено во многих экспериментальных психологических исследованиях³. Было также показано, что каждому типу соответству-

¹С к а т к и н М. Н. Совершенствование процесса обучения. С. 125.

²См.: Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики. — М., 1982. С. 48–214.

³См.: Д а в ы д о в В. В., П у ш к и н В. Н., П у ш к и н а А. Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения // Вопросы психологии. 1973. № 2; З а к А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников; М а к с и м о в Л. К. Формирование математического мышления у младших школьников. — М., 1987; Г о н ч а р о в В. С. Типы мышления и учебная деятельность. — Свердловск, 1988; А н д р о н о в В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления. — Саранск. 1991; А т а х а н о в Р. Уровни развития математического мышления. — Душанбе, 1993.

ют два вида мыслительных действий – формально-эмпирические и содержательно-теоретические (рефлексия, анализ, планирование, абстракция и обобщение). Глубинное различие этих типов и видов определяется их содержанием. Первые ориентированы на внешние и частные особенности предметов и выполняемых с ними действий, вторые – на существенные и всеобщие их черты (см. гл. II первой части книги).

Так, для содержательной рефлексии характерны поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном предмете основного и генетически-исходного отношения от привходящих его особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий, соответствующих главным условиям решения задачи¹. Все эти мыслительные действия взаимосвязаны, и их выполнение позволяет строить содержательные абстракции и обобщения².

Содержательные мыслительные действия – основные психологические новообразования младшего школьного возраста, благодаря которым мышление и другие познавательные процессы детей (восприятие, память, воображение), а также их сознание и личность приобретают своеобразный характер. Вместе с тем динамика развития мышления младших школьников зависит от организации их учения. Формирование и развитие содержательных мыслительных действий тесно связаны с реализацией младшими школьниками развернутой учебной деятельности.

¹Планирование иногда называется "внутренним планом действия" или "мысленным экспериментированием".

²См.: Магкая В. Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1974. № 5; Носатов В. Г. Психологические особенности анализа как основы теоретического обобщения // Вопросы психологии. 1978. № 4; Зака А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. 1978. № 2; Исаев Е. И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 2; Рякина С. В. Психологические особенности содержательного анализа у младших школьников // Вопросы психологии. 1986. № 6; Медведев А. М., Нежнов Н. Г. Исследование теоретического анализа у школьников // Вопросы психологии. 1989. № 5.

Усвоение младшими школьниками теоретических знаний при решении учебных задач посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Осуществление такой ориентации связано с выполнением детьми рефлексии, анализа и планирования содержательного характера. Поэтому при усвоении младшими школьниками теоретических знаний возникают условия, благоприятствующие формированию у них этих психологических новообразований. Отдельные учебные действия по преимуществу связаны с тем или иным новообразованием.

Так, контроль, позволяя детям устанавливать соответствие операционного состава действия главным условиям его выполнения, основывается на содержательной рефлексии. Например, учитель может предложить ребенку, уже владеющему принципом получения числа посредством измерения, произвести это действие повторно, меняя правильное выполнение какой-либо его операции на неправильное (например, не доливая мерку – стакан до краев в случае измерения воды). В ходе выполнения такого задания ребенок научается замечать несоответствие прежнего и нового результатов измерения; теперь он рассматривает основные операции собственного действия с точки зрения их соответствия условиям задания, указанному ранее образцу действия и т.п. В процессе такого рефлексивного контроля школьник устанавливает, во-первых, операции, входящие в то или иное действие, во-вторых, условия, необходимые для правильного выполнения каждой операции.

Осуществление действий преобразования условий учебной задачи и моделирования связано с содержательным анализом предметного материала. Например, при измерении одного и того же объекта разными мерами и моделировании результатов дети получают различные числовые характеристики объекта. Анализ причин такого различия позволяет детям выделить одно из главных условий образования конкретного числа – величину меры.

Выполнение учебного действия, направленного на построение системы частных задач на основе общего способа их решения, предполагает содержательное планирование детьми этого действия. Например, ребенок осуществляет такое планирование, когда, опираясь на общую буквенную формулу однозначной зависимости математических величин, находит

возможные варианты частных сюжетных задач, в которых проявляется эта зависимость. При этом ребенку необходимо мысленно определить состав частных задач, а главное — их соответствие общей зависимости.

Сотрудники нашей лаборатории еще с начала 60-х гг. прослеживают *сравнительную динамику* становления мыслительных действий и целостного мышления у детей, усваивающих знания, с одной стороны, посредством учебной деятельности, с другой — обычным путем, характерным для массовой начальной школы. Так, Я.А. Пономарев изучал в те годы влияние экспериментального обучения на формирование у младших школьников внутреннего плана действия (планирования). Объем сведений, удерживаемых ребенком в умственном плане и необходимых для выполнения действия в уме, — важный показатель развития его мышления. Не менее интересно и то, как свободно и безошибочно ребенок решает задачи без опоры на ту или иную внешнюю предметную интерпретацию их условий. Было обнаружено, что некоторые основные показатели уровня сформированности внутреннего плана действия у детей из экспериментальных начальных классов в городской и сельской школах в среднем выше, чем у обучавшихся в обычных классах этих школ¹.

В начале 70-х гг. перед нами возник закономерный вопрос: формируется ли у младших школьников наших экспериментальных классов самостоятельное теоретическое (или содержательное) обобщение? Были получены данные, позволяющие положительно ответить на этот вопрос.

Так, испытуемым была предложена серия особых заданий. На шесть клеток в той или иной последовательности были положены пять фишек, пронумерованных от 1 до 5. Их перемещение через одну свободную клетку позволяет через определенное число ходов найти любую наперед указанную новую последовательность (например, последовательность $\frac{123}{45}$ преобразуется в $\frac{543}{21}$). Каждому исходному положению фишек для получения той или иной заданной последовательности соответствует оптимальное (наименьшее) число ходов.

¹См.: Пономарев Я. А. Исследование внутреннего плана действий // Вопросы психологии. 1964. № 6; Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. — М., 1967.

Но ту же последовательность можно получить и при гораздо большем количестве ходов, если в игре используется "неверная тактика" перемещений. Иными словами, в данном случае важно было как можно быстрее найти принцип оптимального перемещения фишек. Со взрослыми и детьми были проведены опыты, в которых им предлагалась серия из 16 заданий игры "в пять", когда, например, за восемь ходов (оптимальный вариант) можно было все 16 исходных последовательностей фишек перевести в наперед указанные новые последовательности. Для всех вариантов исходного и конечного расположения фишек существовал единый принцип или порядок их перемещения (этот принцип решения задачи "в пять" был сформулирован в исследовании В.Н. Пушкина¹).

По способу действий, совершаемых при решении данной задачи, испытуемых можно было разделить на три основные группы — А, В и С. Для группы С характерно было то, что во всех заданиях испытуемые делали много лишних перемещений. В последних заданиях количество ходов могло даже превосходить их число в предыдущих случаях. В этой группе вообще не обнаруживалась тенденция к оптимизации решений. В группе В такая тенденция наблюдалась — число ходов постепенно сокращалось от задания к заданию, хотя могло вдруг неожиданно возрасти. Испытуемые группы В все же выделяли принцип решения, но не могли дать о нем словесный отчет (использование принципа было неустойчивым). Группа А отличалась тем, что ее испытуемые, так или иначе решив первое (в крайнем случае — второе) задание, выявляли и формулировали принцип (порядок) перемещения фишек, а затем могли сразу правильно, быстро и без лишних ходов (без ошибок) выполнить все другие задания.

Необходимо отметить, что большинство школьников обычно составляли группы В и С. Испытуемым группы В свойственно было эмпирическое обобщение (или эмпирический способ) решения данной задачи (постепенно формируемое, медленное и неустойчивое вычленение общего порядка перемещения фишек). Испытуемые группы С не могли произвести даже такого обобщения. Входящие в состав группы А обнаруживали умение самостоятельно выполнять

¹См.: Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. — М., 1967. С. 161—166.

теоретическое обобщение (или теоретический способ) решения задачи, для которого было характерно следующее: при анализе решения *одной* задачи испытуемый выделял существенную связь ее элементов, а затем, ориентируясь на нее, сразу, "с места" правильно решал все задачи данного класса, как бы внешне не различались их условия.

Описанную выше методику исследования, разработанную В.Н. Пушкиным, мы неоднократно использовали в конце 60-х — начале 70-х гг. в опытах с младшими школьниками, в частности с первоклассниками, обучавшимися как в обычных, так и в экспериментальных классах (в самом начале учебного года). Отметим, что количественное распределение детей по группам А, В и С во всех I классах было почти одинаковым (в обычных классах — соответственно 14, 24 и 62%, в экспериментальных — 10, 26 и 64%).

В совместно проведенном с В.Н. Пушкиным и А.Г. Пушкиной исследовании мы применили эту методику в апреле — мае 1971 г. в двух II экспериментальных классах, во II и IV обычных классах. Были получены следующие данные: в экспериментальных классах в группу А вошло 75%, в группу В — 15%, в группу С — 10% второклассников, во II обычном классе — соответственно 20, 33 и 47% школьников; в IV — 30, 22 и 48% детей.

Таким образом, большинство учащихся экспериментальных классов самостоятельно решали задачу "в пять" теоретическим способом. В обычных II и IV классах таких учеников было в 2,5–4 раза меньше¹.

В исследовании Б. А. Амуда было продолжено изучение проблемы влияния экспериментального обучения на формирование у младших школьников теоретического способа решения задач (в 1971–73 гг. в опыте участвовали учащиеся начальных классов московской экспериментальной школы № 91 и одной обычной московской школы)². Использовалась модифицированная методика В.Н. Пушкина.

¹См.: Давыдов В. В., Пушкин В. Н., Пушкина А. Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения // Вопросы психологии. 1973. № 2.

²См.: Амуд Б. А. Соотношение эмпирического и теоретического обобщения в умственной деятельности младших школьников // Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Ч. I. — Душанбе, 1974.

Опыты проводились индивидуально. Прежде всего устанавливалось исходное распределение первоклассников, поступавших в два экспериментальных и два обычных класса, по группам А, В и С. С этой целью в самом начале учебного года (в сентябре — октябре 1971 г.) все первоклассники обследовались. В группу А вошли 9,6% учащихся экспериментальных классов и 14,5% обычных (различие статистической значимости не имеет). Почти одинаковым в четырех классах было распределение учащихся по группам В и С (соответственно в экспериментальных и обычных классах в группу В вошло 26,2 и 23,2% учащихся, в группу С — 64,2 и 62,2%). Следовательно, было выявлено одинаковое распределение учащихся экспериментальных и обычных классов, владевших разными способами решения задачи "в пять", по группам. Большинство всех первоклассников осуществляли эмпирическое обобщение решения этой задачи (в группы В и С входило около 88% детей).

В апреле 1973 г. эти же учащиеся экспериментальных и обычных классов были повторно обследованы с помощью той же методики (теперь они кончали II класс). В данном случае 50% учащихся экспериментальных классов при решении задачи "в пять" вошли в группу А; в обычных — лишь 26,3% школьников (различие в процентах имело статистическую значимость). Соответственно по этим классам группу В составили 31,2 и 13,2% учащихся, а группу С — 18,8 и 60,5% учеников. Можно видеть, что половина учащихся экспериментальных II классов решала задачу теоретическим способом (тогда как в обычных II классах его могла использовать приблизительно лишь четвертая часть учеников).

Третьеклассники экспериментальной и обычной школ были обследованы Б.А. Амудом в феврале — марте 1973 г. Группа А при решении задачи "в пять" включала 76,6% учащихся экспериментальных классов и 46% — обычных, группа В — 20 и 23% учащихся, группа С — 3,4 и 31% школьников (различие в процентах по классам имело статистическую значимость). Иными словами, к концу III класса большинство учащихся экспериментальной школы могли самостоятельно решать задачу "в пять" теоретическим способом, и только лишь около половины третьеклассников обычной школы использовали к этому времени данный способ.

Таким образом, согласно результатам, полученным нами и Б.А. Амудом в начале 1970-х гг., как в экспериментальных,

так и в обычных II—III классах увеличивалось число учащихся, умеющих самостоятельно решать задачу "в пять" теоретическим способом. Однако это увеличение происходило более интенсивно в условиях экспериментального обучения по сравнению с обычным.

В середине 1970-х и в 80-е гг. сравнительное изучение развития мышления младших школьников в условиях экспериментального и обычного обучения проводилось А.З. Заком и другими. Исследование А.З. Зака состояло из индивидуально-лабораторного и фронтального экспериментов с использованием неучебного материала (в психологии принято считать, что с помощью этого материала можно выявить общие особенности мыслительных действий ребенка безотносительно к их конкретному предметному содержанию).

Детям предлагалось решить внешне различные задачи одного класса, построенные на основе единого отношения объектов. Если ребенок решал каждую последующую задачу как новую, не связанную с предыдущими, то экспериментатор относил его к группе детей, владеющих эмпирическим способом решения. Если же школьник при решении одной-двух задач сразу находил общий способ решения всех последующих, то его включали в группу детей, имеющих теоретический способ решения данных задач. Материалы исследования показали, что при экспериментальном обучении большинство детей на один год раньше, чем при обычном, начинали решать предложенные им задачи теоретическим способом¹.

А.З. Зак изучал также процессы формирования рефлексии, анализа и планирования у младших школьников, обучающихся в экспериментальных и обычных классах². Методика, предназначенная для выявления у ребенка содержательной рефлексии, состояла из нескольких заданий, относящихся к разным классам (что позволяло детям выделить разные основания для построения заданий и успешного их решения). Все задания различались по внешним особенностям их условий (это было необходимо для того, чтобы исключить внешнее сходство заданий одного класса). После успешного

¹См.: Зака А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. С. 81—88, 95.

²См.: Зака А. З. Формирование психических новообразований в учебной деятельности // Психическое развитие младших школьников.

решения заданий ребенку предлагалось их сгруппировать. Если он группировал задания в соответствии с их принадлежностью к разным классам, то считалось, что ребенок произвел содержательную рефлексия способ своего решения, поскольку лишь через выделение их различия можно было найти разные основания для группировки заданий.

Методика, направленная на обнаружение содержательного анализа, включала несколько заданий одного класса, различавшихся внешними особенностями их условий (чтобы ребенок смог определить общий принцип их построения). Правильное и быстрое решение этих заданий свидетельствовало о выполнении ребенком содержательного анализа, позволяющего сразу находить общий принцип подхода к ним без длительного сравнения частных способов решения.

Особенности содержательного планирования можно было установить с помощью методики, содержащей серии тренировочных и основных заданий. При решении каждого тренировочного задания ребенок овладевал относительно простым действием. В результате он приобретал несколько таких действий, которые нужно было использовать далее при решении усложняющихся заданий основной серии, что предполагало более или менее глубокое планирование порядка применения усвоенных действий. Если школьник успешно и быстро решал эти задания в три-четыре действия, то считалось, что он осуществлял содержательное планирование.

Усредненные данные многолетних исследований показали, что с помощью содержательной рефлексии задания соответствующей методики после одного года обучения решали приблизительно 16% учащихся экспериментальных классов, после двух лет — 33%, после трех — 50% от их общего числа. В обычных классах количество таких учащихся соответственно по годам было равно 10, 20 и 33%. Следовательно, после трех лет обучения в экспериментальных классах содержательная рефлексия формировалась у половины младших школьников, в обычных же — только у трети.

Усредненные данные свидетельствуют, что содержательный анализ применяли при решении заданий после одного года обучения около 33% учащихся экспериментальных классов, после двух лет — 60%, после трех — 75%, в обычных — соответственно по годам 20, 40 и 66% учащихся. Таким образом, большинство младших школьников, обучавшихся в экспериментальных классах, овладевали содержательным

анализом после двух лет пребывания в школе; такое же количество их сверстников из обычных классов усваивали приемы этого анализа лишь после 3-летнего обучения.

Содержательным планированием после первого года обучения овладевали приблизительно 20% учащихся экспериментальных классов, после двух лет — 50%, после трех — 66%. Число учащихся обычных классов, владевших таким планированием, соответственно по годам было равно 16, 33 и 50%. Итак, после трех лет экспериментального начального обучения содержательным планированием успевали овладеть большинство детей, а после обычного обучения — лишь 50% от общего их числа¹.

Отметим, что все различия усредненных процентов имеют статистическую значимость.

В целом приведенные данные говорят о том, что большинство учащихся экспериментальных начальных классов овладевают рассматриваемыми мыслительными действиями на один год раньше, чем ученики обычных.

А.З. Зак изучал также становление у младших школьников теоретического способа решения задач, предлагаемых им в наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-дискурсивной форме². Теоретический способ имеет место тогда, когда несколько задач одного класса, различающихся внешними особенностями, ребенок сразу решает правильно, обнаруживая общий принцип движения мысли в их содержании (в этом состоит смысл его содержательно-теоретического анализа и обобщения). В первом исследовании экспериментатор предлагал детям серию однородных задач (на неучебном материале), решение которых требовало поиска определенных буквенно-цифровых соответствий путем реального перемещения некоторого набора карточек. Во-втором дети решали серию задач путем оперирования представляемым предметом. В третьем исследовании школьники должны были решать задачи посредством анализа отношений предметов, указанных в словесной форме. При обработке полученных данных экспериментатор исходил из того, что определенная серия задач решалась ребенком теоретическим способом, если все они

¹См.: Психическое развитие младших школьников. С. 96.

²См. там же. С. 122–127.

(или за исключением одной) сразу решались правильно (в противном случае предполагался эмпирический способ).

Эти три исследования проводились со школьниками I, II и III классов в конце учебного года (испытуемые учились до этого по разным системам: экспериментальной и обычной). В табл. 5 представлено количество школьников в процентах, в разной форме решивших задачи теоретическим способом (различия этих данных, относящихся к разным системам обучения, статистически значимы).

Т а б л и ц а 5

Классы	Формы решения					
	наглядно-действенная		наглядно-образная		словесно-дискурсивная	
	экспер.	обычн.	экспер.	обычн.	экспер.	обычн.
I	47,2	24,3	40,5	30,8	27,4	19,7
II	67,6	52,6	60,2	42,9	35,0	26,8
III	83,3	70,3	74,2	61,1	62,9	45,8

Из материалов табл. 5 видно, что при всех формах решения задач в I, II и III экспериментальных классах зафиксировано большее количество детей, действовавших теоретическим способом, чем в соответствующих обычных. Так, в наиболее трудных для решения словесно-дискурсивных задачах этот способ использовали 27,4% первоклассников экспериментальной школы по сравнению с 19,7% обычной. Отчетливее этот разрыв в количестве детей, решавших задачи теоретическим способом, проявился в III экспериментальных и обычных классах (62,9 и 45,8%). Полученные данные свидетельствуют о том, что обучение младших школьников по экспериментальной системе создает более благоприятные возможности для овладения теоретическим способом решения задач, чем обучение по обычной системе.

В середине 80-х гг. мы вместе с вьетнамской аспиранткой Ле Тхи Кхань Кхо разработали задания, с помощью которых можно было определять динамику развития анализа и планирования у младших школьников (7–9 лет), обучавшихся по разным системам.

Методики "Весы" и "Монеты" создавались в процессе экспериментальных опробований, учитывавших особенности разных видов анализа и планирования. Эти методики использовались для одноразового обследования ребенка, которое проводилось индивидуально. Такое обследование прошли 300 учащихся начальных классов: по 50 учащихся I, II и III классов обычной московской школы и московской экспериментальной школы № 91 (во втором учебном полугодии). Изложим материалы, характеризующие основные уровни развития анализа и планирования, обнаруженные с помощью этих методик.

Методика "Весы" была направлена преимущественно на выявление уровня анализа и состояла из одной задачи. Ребенку давали восемь пятикопеечных монет и лист бумаги, на котором изображены рычажные чашечные весы. Школьника знакомили с принципом работы весов, после чего предлагали решить задачу: "У нас есть восемь одинаковых пятак. Они почти не отличаются друг от друга, но один из них легче, чем другие. Требуется найти более легкий пятак при помощи весов за наименьшее количество взвешиваний".

Если испытуемый сразу решал задачу за наименьшее количество взвешиваний, то эксперимент заканчивался. Если решение сразу не находилось, то экспериментатор давал ребенку ряд последовательных подсказок: 1) "Попробуй взвешивать за три раза", 2) "Попробуй взвешивать кучками, только они должны быть одинаковыми", 3) "А теперь отбрось более тяжелую кучку. Раз она тяжелее, там нет легкого пятка, который нужно найти", 4) "Осталось четыре пятка, подели их на две равные кучки и взвесь".

Для быстрого и правильного решения этой задачи испытуемый должен был сразу выявить его общий принцип, т.е. осуществить содержательный анализ условий задачи. По характеру преобразований условий, по особенностям манипуляций монетами можно достаточно точно установить наличие или отсутствие у школьника такого анализа. Если ребенок решал задачу с подсказками, то каждая из них свидетельствовала о наличии у него того или иного уровня эмпирического анализа.

По результатам обследования учащихся по методике "Весы" были выделены четыре группы. При составлении групп наряду с указанными основаниями учитывались особенности поисково-исследовательской (ориентировочной) и

исполнительской активности детей. Дадим характеристику четырех групп испытуемых.

Группа А. Дети этой группы не смогли решить задачу даже при всех подсказках экспериментатора. Они испытывали трудности при усвоении инструкции. Поисково-исследовательская активность этих испытуемых не отделена от исполнительской и носила характер сравнения предметов по их внешним признакам. Исполнительская активность сводилась к бессмысленным манипуляциям с монетами.

Группа В. Испытуемые были не способны к самостоятельному анализу ситуации задачи. Однако они усваивали основные положения инструкции и действовали целесообразно, осуществляя простейший анализ на основе подсказок. Поисково-исследовательская активность этих школьников не выделялась в отдельный этап и разворачивалась в материальном плане, предваряя каждое отдельное действие. Исполнительская активность соответствовала поисково-исследовательской.

Группа С. Для учащихся этой группы был характерен самостоятельный анализ условий решения задачи. Их поисково-исследовательская активность выделялась в отдельный этап и протекала во внутреннем плане. Однако эти испытуемые не умели самостоятельно оценить с точки зрения оптимальности каждый вариант решения задачи и отобрать лучший.

Группа D. Школьники этой группы сумели самостоятельно выделить основное отношение условий задачи и оценить результат своего анализа с целью обнаружения оптимального варианта решения. Их поисково-исследовательская активность полностью осуществлялась во внутреннем плане. Исполнительская активность либо воплощалась целиком в плане внешней речи, либо носила характер четкого, в несколько слитных ходов выполнения замысла.

Методика "Монеты" использовалась для выявления у детей преимущественно уровня развития планирования.

Задача 1. Ребенку предлагались три монеты, разные по размеру (одна, две и три копейки) и лист бумаги, на котором начерчены три круглых поля (А, В, С). Инструкция: "У нас есть три поля. На первом поле (А) столбиком лежат монеты: копейка, двушка и трешка. Самая большая монета лежит внизу, самая маленькая — наверху. Нужно переставить эти монеты в столбик, в котором они должны быть в том же порядке, на последнее поле (С)". Ребенку указывались следующие правила: 1) монеты можно переставлять только по

одной, 2) большую по размеру монету нельзя ставить на меньшую, 3) можно пользоваться свободным полем, а также и занятыми полями, но при этом нужно соблюдать второе правило.

Монеты можно передвигать вперед, назад и переносить через поля. Монеты можно брать только сверху: нельзя вытаскивать из-под других монет. Задачу требуется решить за наименьшее количество ходов, поэтому следует помнить, что каждое перемещение монеты с одного поля на другое или ее возвращение назад считается за один ход.

После того как первая задача была решена (любым способом), испытуемому предъявлялась вторая задача.

Задача 2. Ее материал состоял из четырех монет, разных по размеру (копейка, две, три и пять копеек), и листа бумаги, на котором было четыре круглых поля (А, В, С, D). Инструкция: "Реши эту задачу с четырьмя монетами на четырех полях. Правила решения те же самые, что и в первой задаче, — переставить все монеты за наименьшее количество ходов с поля (А) на поле (D)". Чтобы решить эту задачу оптимальным путем, необходимо действовать в соответствии с одним из трех вариантов. Любые передвижения монет вне этих трех способов будут приводить к худшему варианту решения.

Таким образом, для достижения оптимального варианта решения ребенку необходимо планировать во внутреннем плане такие перемещения монет, которые приводят к требуемому их положению (каждый неверный шаг уводит испытуемого от оптимального решения). Если у школьника планирование развито достаточно хорошо, то еще до начала манипуляций с монетами он "проиграет" в уме свои действия, найдет нужный вариант, а затем реализует его. При этом его действия уверенные, безошибочные и осуществляются слитно, отсутствуют повторные и неверные ходы.

Если же планирование представлено у ребенка плохо, то поисково-исследовательская и исполнительская части перестановки будут совпадать. Ребенок двигает монеты наугад, каждый раз заново оценивая создавшуюся ситуацию. Действия неуверенные, часты повторы ходов, приводящие к тупиковым ситуациям, нарушения правил. Перемещения отделены друг от друга длительными паузами.

Материалы обследования учащихся с помощью методики "Монеты" позволили выделить четыре группы.

Группа А. У испытуемых этой группы планирование почти полностью отсутствовало. Их решение сводилось к манипуляциям с объектами задачи, воспроизводившим внешнюю схему показанных экспериментатором действий. Оперирование объектами не определялось устойчивой целью. Не учитывались результаты совершаемых преобразований. Поисково-исследовательская активность была не отделена от исполнительской. Решение задачи становилось возможным только в процессе развернутого диалога экспериментатора с испытуемым, когда функции планирования первый брал на себя.

Группа В. Учащиеся решали задачи путем постепенных, пошаговых изменений ситуации. Поисково-исследовательская активность разворачивалась по отношению к каждой отдельной позиции. Исполнительские и планирующие действия поэтапно перемежались. При этом первые ходы совершались без определенного плана. В свою очередь, заключительные всегда отвечали четкому замыслу. Дети этой группы были способны на простейшее планирование при условии, что количество планируемых ходов невелико и задание выполнялось в материальном плане.

Группа С. Для школьников этой группы характерно предварительное обдумывание плана выполнения каждого конкретного действия при опоре на материальные объекты. В качестве пространства своих действий дети использовали два-три поля. Они были способны учитывать последствия совершаемых действий и связывать между собой результаты нескольких ходов. Их поисково-исследовательская активность неизменно обслуживала комплекс слитных ходов.

Группа D. Существенной характеристикой данной группы выступали ориентация испытуемых на построение оптимального варианта выполнения задания, поиск условий его достижения. При этом учащиеся использовали все поля, а план их действий строился без предметных преобразований. При выполнении действий испытуемые создавали несколько вариантов плана и выбирали из них наилучший. Их поисково-исследовательская активность протекала полностью во внутреннем плане. Исполнительская активность осуществлялась, не прерываясь паузами, как бы одномоментно вплоть до окончательного решения.

Сопоставление особенностей решения задач отдельными группами испытуемых показало, что у этих групп много общего, хотя и выделены они с помощью разных методик.

Так, испытуемые группы А в задаче методики "Весы" не могли выполнить даже эмпирического анализа, а школьники группы А в задачах методики "Монеты" не справились с планированием. Вместе с тем учащиеся групп D, выделенные с помощью обеих методик, обладали достаточно развитым содержательно-теоретическим анализом и хорошим планированием того же вида. Определенное сходство можно найти в группах В и в группах С. Например, для школьников групп С характерно умение выполнять эмпирические анализ и планирование. Это свидетельствует о том, что уровни развития каждого из рассматриваемых мыслительных действий в определенной степени соотносятся друг с другом.

Почти каждая из четырех групп испытуемых была выявлена в I–III классах обычной и экспериментальной школ, но при разном распределении количества учащихся по группам. Так, в обычной школе никто из первоклассников не вошел в группу D при решении задачи методики "Весы", т.е. никто из них не владел содержательным анализом. В экспериментальной же школе таких первоклассников было 14%. В табл. 6 приведены процентные данные о количестве детей, входивших в группу D, выделенную по разным методикам в I–III классах экспериментальной и обычной школ¹.

Т а б л и ц а 6

Классы	Методика "Весы" (содержательный анализ)		Методика "Монеты" (содержательное планирование)	
	эксп. шк.	обычн. шк.	эксп. шк.	обычн. шк.
I	14	–	10	4
II	84	12	72	18
III	88	32	88	32

Материалы табл. 6 интересны в разных аспектах (например, с точки зрения резкого увеличения количества второклассников по сравнению с первоклассниками, составлявших

¹См.: Ле Тхи Кхань Кхо. Динамика умственного развития младших школьников в разных условиях обучения / Автореф. канд. дисс. – М., 1985.

группу D, и т.д.), но мы отметим лишь ту сторону этих данных, которая демонстрирует существенное различие количества младших школьников, вошедших в группу D, из экспериментальной и обычной школ (соответственно в III классе 88 и 32%). Можно утверждать, что экспериментальная система обучения более интенсивно развивает у детей содержательные мыслительные действия, чем обычная¹.

Выше мы приводили данные, которые описывали динамику развития мышления детей, наблюдаемую при решении ими различных задач, построенных нередко на внеучебном материале (и в значительной мере на "искусственном"). Использование таких задач, как показывает история психологии, имеет свои сильные и слабые стороны (к сильной можно отнести, на наш взгляд, возможность изучения мышления в определенной мере безотносительно к частноконкретному познавательному опыту испытуемых). Вместе с тем результаты, полученные на внеучебном материале, ограничивают возможности их использования в сфере предметно-содержательного знания. Поэтому важно сочетать исследование мышления на материале разного рода. В нашей работе такое сочетание имело место: динамику развития детского мышления наши сотрудники изучали также на математическом, лингвистическом, физическом и некотором другом материале.

Особенно большое внимание нами и нашими сотрудниками уделялось формированию и развитию у детей математического мышления в процессе систематического осуществления ими развернутой учебной деятельности. Было показано, что многие трудности в усвоении математики, связанные с недостаточным уровнем развития у младших школьников собственно математического мышления, проистекают не столько из особенностей самого учебного предмета, сколько из-за неправильной ориентации детей в исходных математических понятиях. Было установлено, что такая ориентация связана с усвоением детьми эмпирических абстракций и обобщений, мешающих правильно решать достаточно сложные математи-

¹К подобному же выводу приходит наша сотрудница Л.И. Аршавина, которая в последние годы с помощью специальной "батарей" психодиагностических методик (в нее входят и только что описанные задания) проводит изучение уровня развития теоретического мышления у младших школьников, обучающихся в экспериментальных и обычных классах.

ческие задачи (например, задачи, предполагающие использование понятия числа)¹. Построение экспериментального учебного предмета по математике, удовлетворяющего основным требованиям учебной деятельности, позволило включить в него теоретические абстракции и обобщения, — их усвоение детьми способствовало формированию и развитию у них математического мышления теоретического типа. Такое мышление проявлялось при решении младшими школьниками задач, требующих от них опоры на теоретическое понимание свойств математических отношений, структур, множеств, величин, чисел (целых, дробных, положительных и отрицательных), свойств алгебраического способа решения задач².

Приведем некоторые данные из исследования Ф. Г. Боданского — одного из главных разработчиков экспериментального курса математики³. Они были получены при проведении с харьковскими школьниками особых контрольных работ (в 1978–79 учебном году), требующих от них теоретического понимания целых и дробных чисел. Так, на основе дидактического материала, предназначенного для V класса, учащимся экспериментального III класса и обычного V была дана

¹См.: Давыдов В. В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по математике // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. — М., 1962.

²См.: Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы); Боданский Ф. Г. О возможности усвоения алгебраического способа решения задач младшими школьниками // Вопросы психологии. 1967. № 3; Минская Г. И. Об усвоении обобщенных способов решения арифметических задач младшими школьниками // Вопросы психологии. 1968. № 2; Психологические возможности младших школьников в усвоении математики; Атаханов Р. А. Особенности эмпирического и теоретического обобщений решения арифметических задач младшими школьниками / Автореф. канд. дис. — М., 1972; Хонгок Дай. Психологические проблемы преподавания современной математики в начальных классах школы / Автореф. докт. дис. — М., 1976; Максимов Л. К. Зависимость развития математического мышления от характера обучения // Вопросы психологии. 1979. № 2; Горбов С. Ф. Значение введения отрицательных чисел для математического развития младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности; Атаханов Р. Уровни развития математического мышления. — Душанбе, 1993.

³См.: Боданский Ф. Г. Развитие математического мышления у младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности.

контрольная работа, позволившая проверить уровень усвоения ими действий с целыми числами. Правильно выполнили задания на сложение чисел 98% третьеклассников и 88% пятиклассников, на вычитание целых чисел соответственно 94 и 52%. Таким образом, понимание смысла сложения и вычитания целых чисел и необходимые умения обнаружались у большего числа третьеклассников по сравнению с пятиклассниками.

Интересен следующий факт: около 50% учащихся этого экспериментального III класса в индивидуальной беседе с экспериментатором самостоятельно конкретизировали введенное еще в I классе действие умножения натуральных чисел применительно к умножению целых чисел и самостоятельно пришли к "правилу знаков" при умножении.

Для проверки уровня сформированности у третьеклассников понятия дроби им предлагались контрольные задания, успешное выполнение которых требовало применения усвоенных способов воспроизведения величин меньших и не кратных стандартной мере с опорой на сформированное понятие обыкновенной дроби. Работы проводились в марте–мае 1979 г. в экспериментальном III классе харьковской школы и в III классе экспериментальной школы № 91 Москвы. Были получены удовлетворительные результаты (около 80% детей самостоятельно конкретизировали понятие дроби и вывели новые правила).

Важное психологическое отличие экспериментального обучения от общепринятого заключается в том, что у детей формируется правильное оценочное отношение к собственной работе. Это, в свою очередь, приводит к умению самостоятельно конкретизировать ранее усвоенные понятия при решении новых задач. В исследовании, проведенном в мае 1979 г. в экспериментальном III и обычных IV и V классах харьковской школы, необходимо было построить в тетради отрезок длиной $5/4$ дм. Учащиеся III класса до выполнения этого задания не знакомились с неправильными дробями (показательно, что в IV–V классах эти задания имели тренировочный характер). Около 90% учащихся экспериментального III класса правильно построили отрезок; в обычном IV классе справились с заданием 15% учащихся, в обычном V — 87%. Иными словами, умение конкретизировать понятие у многих детей экспериментального класса сформировалось уже в ходе начального обучения.

Своеобразные учебно-методические пособия по математике, соответствующие требованиям учебной деятельности, были разработаны Л.К. Максимовым. Они использовались в 1980-е гг. в начальных классах нескольких школ г. Волгограда и Волгоградской области (в настоящее время также и в ряде школ Тюменской области). Формирование математического мышления у детей в процессе усвоения ими материала этих пособий описано в отдельной книге¹.

Для выявления уровня сформированности у детей содержательной рефлексии Л.К. Максимов применял специально подобранные математические задания. Одни из них были одинаковыми по принципу решения, но отличались внешними признаками, другие наоборот: похожи по этим признакам, но с разным принципом решения. Пять таких заданий предлагалось решить учащимся экспериментальных и обычных начальных классов, при этом выделялись группы детей, которые все задания решили правильно. Испытуемых этих групп просили расклассифицировать уже решенные задания. Естественно, что каждый школьник при такой классификации проводил оценку ее основания, которым мог быть либо принцип (способ) решения, либо внешние признаки заданий. После всей процедуры дети должны были составить два новых задания, которые внешне бы отличались от уже решенных и расклассифицированных, но имели бы такой же способ решения.

Если тот или иной ребенок выполнял классификацию сообразно способу решения заданий, а затем составлял подобные же новые, то Л.К. Максимов относил его к тем учащимся, которые обладали содержательной рефлексией. Если школьник проводил классификацию заданий по их внешним признакам и не мог затем составить требуемые новые задания, то он причислялся к тем, кто выполнял работу на уровне эмпирической рефлексии.

Решение учащимися отдельных заданий предполагало их ориентацию на некоторые свойства математического материала относительно выполненного в нем действия сложения, в частности ориентацию на существование в материале нейтрального элемента (нуля). Другие задания решались при

¹См.: Максимов Л. К. Формирование математического мышления у младших школьников. — М., 1987.

ориентации на свойства математического сложения натуральных чисел.

Конкретизируем особенности предлагаемых заданий и характера их решений. Так, дети первоначально должны были решить последовательно пять заданий на сложение (слагаемые — числа, буквы, фигурки, слова). Каждое задание включало четыре части, в трех частях ответ уже был получен, в четвертой правильный ответ нужно было выбрать из трех предложенных. Приведем 1-е и 4-е задания:

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 1. а) $1 + 0 = 1$ | 4. а) $M + K = E$ |
| б) $K + C = K$ | б) $TБ = CE = ВГ$ |
| в) $PA + MU = PA$ | в) $\Delta + \square = \perp$ |
| г) $KOT + POT = KPC$ | г) $PAK + MAK = PML$ |
| | OOO |
| | T,T,K |
| | AAE |
| | K,K,C |

Решение всех таких заданий предполагало выполнение испытуемым следующих операций:

- 1) выяснить, как был получен ответ в первой части задания;
- 2) рассмотреть способ получения ответа во второй и третьей частях;
- 3) сравнить способы получения ответа в первых трех частях, найти принцип решения задания;
- 4) выбрать нужный ответ;
- 5) записать решение задания.

Правильные решения 1-го и 4-го заданий выглядят так: $KOT + POT = KOT$, $PAK + MAK = ЛЕС$ ¹.

Все пять заданий успешно решили 61,5% первоклассников городского экспериментального класса и 48,1% городского обычного². Всем этим первоклассникам как раз и было предложено расклассифицировать решенные задания и составить новые. Учащиеся могли установить, что 1-е, 3-е и 5-е задания, а также 2-е и 4-е одинаковы по принципу решения, но отличаются внешними признаками, при этом 1-е и 2-е

¹См.: Максимов Л. К. Формирование математического мышления у младших школьников. С. 59–60.

²Материалы, связанные с сельскими классами, где также проводились такие же обследования детей, имеются в книге Л.К. Максимова; см.: С. 62 и др.

задания, а также 3-е и 4-е можно объединить по внешним признакам.

После классификации заданий эти первоклассники самостоятельно составляли два задания сообразно двум принципам их решения или одному принципу. В табл. 7 представлены процентные данные о количестве детей, классифицировавших и составлявших математические задания по разным основаниям (обозначения: ЭГ – экспериментальный городской, ОГ – обычный городской)¹.

Т а б л и ц а 7

Класс	Кол-во учащихся	Классификация заданий			Составление заданий	
		по принципу решения		по внешним признакам	по двум принципам	по одному принципу
		по двум принципам	по одному принципу			
I ЭГ	26	19,1	26,9	3,8	11,4	30,4
I ОГ	27	–	7,4	44,4	–	11,1

Материалы табл. 7 показывают, что в экспериментальном классе по сравнению с обычным выявилось гораздо больше детей, которые классифицировали и составляли задания по принципу их решения (если взять суммарные данные по числу принципов, то в экспериментальном классе 46,0% детей классифицировали задания на основе принципов их решения, в обычном – 7,4%; самостоятельно составляли задания соответственно 41,8 и 11,1% учащихся).

Те же пять заданий были предложены Л. К. Максимовым для решения и классификации учащимся II и III классов экспериментальной и обычной городских школ. Результаты этого обследования приведены в табл. 8².

¹См.: Максимов Л. К. Формирование математического мышления у младших школьников. С. 66.

²См. там же. С. 68.

Т а б л и ц а 8

Класс	Кол-во учащихся	Классификация заданий		
		по принципу решения		по внешним признакам
		по двум принципам	по одному принципу	
II Э	36	23,6	28,9	42,1
II О	37	8,1	18,9	59,7
III Э	36	33,3	36,1	30,6
III О	37	13,5	18,9	59,4

Анализ материалов табл. 8 демонстрирует следующее обстоятельство: в экспериментальных II и III классах обнаружилось гораздо больше учащихся, чем в обычных, которые классифицировали задания по принципу их решения (соответственно по классам: 52,5 и 27,0%; 69,4 и 32,4%). Естественно, что в обычных классах было значительно больше детей, классифицировавших задания по внешним признакам (соответственно по классам: 59,7 и 42,1%; 59,4 и 30,6).

Л.К. Максимов разработал специальные задания, при выполнении которых можно было выявить наличие или отсутствие у школьников содержательного анализа и содержательного планирования¹. Обследование с помощью данных заданий учащихся начальной школы показало, что этими видами мыслительных действий обладало больше детей из экспериментальных классов, чем из обычных.

Таким образом, усвоение младшими школьниками математического материала в форме учебной деятельности способствует развитию у них важнейших составляющих математического мышления – рефлексии, анализа и планирования теоретического характера.

Аналогичные данные были получены нашими сотрудниками при обследовании московских учащихся. Было установлено, что по некоторым важным показателям математическое мышление теоретического типа более развито у детей

¹См.: Максимов Л. К. Формирование математического мышления у младших школьников. С. 70–89.

экспериментальных классов, чем у их сверстников из обычных¹.

Американский учитель Д. Кривин, используя нашу теорию содержательного обобщения, построил оригинальный курс обучения математике 7-летних детей и установил, что они, выполняя предметные действия, достаточно хорошо усваивают абстрактно-обобщенный материал, относящийся к понятию величины (т.е. "алгебраический" материал). По его мнению, усвоение этого понятия благоприятствует развитию математического мышления детей².

Группа башкирских педагогов и психологов на основе теории учебной деятельности разработала интересные учебники по химии и географии³. Усвоение их содержания учащимися VIII–IX классов способствовало развитию у них теоретического мышления⁴.

В 1970–80-х гг. с испытуемыми разных возрастов (от младших школьников до студентов) было проведено несколько исследований, посвященных взаимосвязи мышления и памяти. Эти исследования руководствовались гипотезой о том, что теоретическое мышление – это основа более эффективных форм памяти, чем эмпирическое (работы Е. Ф. Ивановой, Е. С. Махлах, Е. В. Заики)⁵.

¹См.: Зака А. З., Микулина Г. Г. Мышление // Психическое развитие младших школьников. С. 116–121.

²См.: Kravín D. Algebra in elementary grades // Abstracts. The 2-nd International Congress for research on activity theory. – Lahti, Finland, 1990.

³См.: Сатбалдина С. Т., Ахметов Н. С. Неорганическая химия. Экспериментальный учебник для 8–9 классов. – Уфа, 1987; Сухов В. П. Физическая география СССР. Пробный учебник для 8 класса. – М., 1989.

⁴См.: Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности. – Уфа, 1983. С. 162–164.

⁵См.: Иванова Е. Ф. О соотношении типов мышления и способов запоминания // Вопросы психологии. 1976. № 3; Иванова Е. Ф., Махлах Е. С. О связи теоретического и эмпирического мышления с различными видами памяти // Вестник Харьковского университета. 1982. № 224. Психология познавательных процессов. Вып. 15; Иванова Е. Ф., Заика Е. В. Сохранение материала в логической памяти // Вопросы психологии. 1983. № 3.

Соответствующие материалы были изложены в книге, посвященной психическому развитию младших школьников (см.: Элькоин Б. Д. Развитие познавательных процессов. Память // Развитие психики младших школьников.).

Так, многие испытуемые, имеющие теоретическое мышление, преобразуют поставленную перед ними мнемическую задачу в мыслительную и отыскивают при ее решении некоторую закономерность, объединяющую весь материал, предназначенный для запоминания. Испытуемые же с эмпирическим мышлением мнемическую задачу в мыслительную не преобразуют и выполняют требуемое ею запоминание.

У людей с теоретическим мышлением процессы произвольного и произвольного запоминания сближаются друг с другом. При разных типах мышления неодинаково протекает и процесс воспроизведения. При теоретическом мышлении он превращается в построение материала по найденной закономерности или в развертывание понятого содержания при свободном отношении к его форме. При эмпирическом мышлении воспроизведение запоминаемого материала происходит в рамках заданной его формы, особенно вербальной, если воспроизводится текстовый материал.

У людей с теоретическим и эмпирическим мышлением отличаются содержание запоминаемого материала и динамика его сохранения. Через несколько дней после запоминания (прежде всего это относится к текстам) при теоретическом мышлении сохраняются содержательные связи, причем они становятся более четкими. При этом конкретный материал удерживается в обобщенной форме и забывается многое, прямо не относящееся к основному содержанию. Эта же тенденция остается и при более длительных сроках. Материал принимает обобщенную и краткую форму при сохранении его общей структуры.

У людей с эмпирическим мышлением отмечаются большие или меньшие искажения смысла, сохраняются основные конкретные факты и связи между ними. При больших сроках сохраняются отдельные конкретные факты, часто без связи друг с другом.

Обнаружена еще одна особенность, характерная для людей с эмпирическим мышлением, – переход мыслительного действия в мнемическое. Не имея средств выполнения мыслительной задачи, однако стремясь все же получить некий результат, они переходят к запоминанию, причем его предметом становится наиболее понятная и доступная часть материала.

Эти интересные психологические сведения дают основание полагать, что развитие теоретического мышления у младших школьников вместе с тем существенно меняет особенности их

памяти, выполняющей важную роль в процессе усвоения ими различного учебного материала.

В дальнейших исследованиях Е.Ф. Ивановой было выявлено несколько фундаментальных закономерностей взаимосвязи мышления и памяти, теоретического мышления и отдельных видов памяти¹.

Н.В. Репкина изучала связь уровня сформированности у третьеклассников целеполагания в учебной деятельности и рефлексии с уровнем развития их памяти. Уровень сформированности целеполагания определялся по характеру принятия детьми учебных задач, построенных на грамматическом материале. Уровень сформированности рефлексии определялся по особенностям выполнения школьниками учебных действий контроля и оценки на грамматическом материале. Одновременно проводилось изучение уровня развития их произвольной и произвольной памяти.

Результаты исследования показали, что примерно у 40–50% учащихся экспериментального класса уже были сформированы основные психологические механизмы, обеспечивающие осуществление учения как деятельности, направленной на достижение вполне определенных и осознанных целей на основе рефлексивного контроля; примерно у такого же числа третьеклассников становление этих механизмов находилось в зоне ближайшего развития; лишь 10% детей учились без достаточного осознания смысла решаемых учебных задач. В обычном же классе учащихся последней категории было около 80–90%.

Определение особенностей памяти выявило следующее. При произвольном запоминании у 53% учащихся экспериментального класса наблюдалось воспроизведение материала без значительных пропусков и изменений. Фрагментарное воспроизведение было отмечено у 7% школьников. В обычном же классе фрагментарное восприятие было зафиксировано у 80% детей. Относительно высокий уровень сформированности произвольной памяти (т.е. способность детей воспроизводить смысловые элементы материала) был отмечен у 60% учащихся экспериментального класса; у 20% детей этого же класса такой уровень памяти находился в зоне ближайшего развития. В обычном классе высокий уровень произвольной памяти

¹См.: И в а н о в а Е. Ф. Психология мышления и памяти. Харьков, 1990.

наблюдался у 10% учащихся; у 10% детей этот уровень находился в зоне ближайшего развития¹.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что приблизительно у 90% учащихся экспериментального III класса и у 10–20% обычного в зоне актуального или ближайшего развития были сформированы психологические механизмы целеполагания и рефлексивного контроля, осуществляемых в учебной деятельности. Вместе с тем у 80–90% школьников экспериментального класса и у 20% обычного наблюдался относительно высокий уровень развития произвольной и произвольной памяти. Сопоставление полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что развернутая учебная деятельность, интенсивно формируя у младших школьников целеполагание и контроль, в гораздо большей степени способствует развитию детской памяти, чем общепринятая система обучения.

3. Развитие личности

В предыдущем изложении мы привели наше общее понимание личности, а также охарактеризовали основные этапы ее развития в детском возрасте (см. раздел 3 гл. III первой части книги). Была показана важная роль воображения в развитии личности. В младшем школьном возрасте становление личности детей во многом определяется развитием их воображения в процессе учебной деятельности, направленной на усвоение содержания различных учебных предметов, особенно эстетического цикла (изобразительного искусства, художественного труда, литературы, музыки). В нашем исследовательском коллективе эта проблема длительное время изучалась при усвоении младшими школьниками содержания материала, который входит в экспериментальный курс изобразительного искусства (работы Ю.А. Полуянова, Т.А. Матис, В.А. Гуружапова, Ю.В. Кобелева и др.)².

¹См.: Р е п к и н а Н. В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 1; Р е п к и н а Н. В. Развитие памяти младших школьников в процессе учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности.

²См.: П о л у я н о в Ю. А. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников.

Основу экспериментального обучения изобразительному искусству в младших классах составляет усвоение детьми *единого общего способа* художественной деятельности — композиции. Так, формирование у детей I класса способности к целостному восприятию цветов (колористической способности) выступает условием введения их в способ композиционного равновесия, позволяющий видеть и передавать в рисунке с помощью неподвижных изображений определенную динамику предметов (II класс). Затем дети усваивают умение воспринимать и создавать пространственно-временные и эмоционально-смысловые композиции в картинах художников и в собственных рисунках (III класс).

Усвоение детьми при выполнении ими учебной деятельности единого общего способа художественной выразительности — композиции, а также различных его частных видов (гармонизации цветов, композиционного равновесия и т.д.) предполагает функционирование и развитие *воображения*. Свообразие учебной деятельности при этом состоит в том, что она включает в различных сочетаниях *обсуждение* детьми своих рисунков, *решение* учебных заданий и детскую изобразительную *самодеятельность*¹.

Для выявления влияния экспериментального обучения на художественное развитие младших школьников был использован ряд методик, диагностирующих уровень развития их восприятия и воображения, эмоций и интеллекта, а также способности воспринимать и понимать выдающиеся произведения искусства. С помощью этих методик ежегодно проводились обследования детей, обучавшихся по экспериментальной и общепринятой программам (экспериментальная московская школа № 91 и обычная школа). Качественный и количественный анализ результатов этих обследований позволил установить три уровня художественного развития детей. Для первого уровня характерна относительно полная и устойчивая сформированность способностей (колористической, композиционной, восприятия произведений искусства), которая позволяла младшим школьникам самостоятельно и правильно пользоваться в собственной изобразительной деятельности и при восприятии произведений искусства общим способом композиции. Для второго уровня типична лишь частичная и неустой-

¹См.: П о л у я н о в Ю. А. Изобразительное искусство. С. 59–69.

чивая сформированность способностей, необходимых школьникам для самостоятельного осуществления композиции (поэтому при ее реализации они допускали соответствующие ошибки и содержание картин художников воспринимали поверхностно). Дети, находившиеся на третьем уровне, использовали общий способ композиции лишь в тех случаях, когда задание напоминало или точно повторяло ранее знакомый материал. К третьему уровню художественного развития следует отнести около 70% детей, поступавших в I класс.

Полученные при обследовании данные позволили сделать следующие выводы: 1) дети, обучавшиеся по экспериментальной программе, опережали в художественном развитии (это значит и в развитии воображения) учеников обычной школы; 2) более 30% учащихся обычной школы к концу обучения в начальных классах остались на том же уровне художественного развития, с которым поступили в школу; в экспериментальной школе такие учащиеся составили не более 3%; 3) почти у 50% учеников экспериментальной школы к концу их пребывания в начальных классах был выявлен первый уровень художественного развития; в обычной школе таких учеников было очень мало.

Анализ результатов обследования показал также, что художественное развитие детей, обучавшихся по общепринятой программе, в меньшей степени определялось обучением в школе, чем влиянием внешкольной жизни ребенка, главным образом воспитанием в семье. Напротив, художественное развитие учеников экспериментальной школы направлялось в основном обучением на уроках изобразительного искусства¹.

Проследим более подробно развитие воображения у первоклассников на примере формирования у них *колористической способности*, т.е. способности целостно и содержательно

¹См.: П о л у я н о в Ю. А. Методы изучения изобразительного творчества детей. Сообщение I. Анализ композиции детского рисунка // Новые исследования в психологии. 1980. № 2 (23); П о л у я н о в Ю. А. Методы изучения изобразительного творчества детей. Сообщение II. Анализ построения изображений детьми // Новые исследования в психологии. 1981. № 1 (24); П о л у я н о в Ю. А. Методы изучения детского рисунка. Сообщение III. Анализ цвета // Новые исследования в психологии. 1981. № 2 (25); Г у р у - ж а п о в В. А. Отношение младших школьников к содержанию произведений искусства // Психология формирования личности и проблемы обучения. — М., 1980.

обобщать отношения цветов. При этом дети последовательно овладевают такими действиями, как практическое соединение цветов, их перцептивное обобщение и обобщение цветовых отношений¹. Совокупность этих действий составляет тот способ гармонизации цветов, который дает в живописи колорит. Такая гармонизация цветов является конкретным выражением *общего способа композиции* и заключается в составлении и соединении разных по тону цветов, установлении между ними отношений и приведении этих отношений к единству на основе замысла рисунка (картины, мозаики, декоративной росписи и т.д.), что придает ему необходимую художественную выразительность.

Уровень развития колористической способности проверялся путем анализа детских рисунков и с помощью методики "Чужой цвет"². Детям предъявлялось несколько картин выдающихся художников. В эти картины специально вносился цвет ("чужой"), который нарушал целостность колорита, созданного художником. Ребенок должен был обнаружить и показать этот цвет. **Первый** (высокий) уровень развития колористической способности обнаружили те дети, которые воспринимали не только различие в оттенках каждого отдельного цвета, но и отношения между ними. Они оценивали эти отношения как согласованные или несогласованные, приводя их к единству в соответствии с содержанием картины мастера. При **втором** (среднем) уровне отношения цветов дети согласовывали лишь формально без восприятия целостного образа. Для **третьего** (низкого) уровня развития способности было характерно то, что дети воспринимали лишь отдельные цвета или очень простые их отношения (темный-светлый).

Обследование учащихся нескольких экспериментальных классов, проведенное до начала обучения в различные годы, показало, что первый уровень вообще не был обнаружен ни у одного из них, второй уровень – у 15–25% детей, третий у 75–85%. Экспериментальное обучение осуществлялось последовательно в нескольких I классах разными учителями по одной и той же программе изобразительного искусства. По

¹См.: Полуянов Ю. А. Развитие познавательных процессов. Восприятие и воображение // Психическое развитие младших школьников.

²См.: Полуянов Ю. А. Формирование способности целостного восприятия цвета у детей // Вопросы психологии. 1980. № 1.

окончании такого обучения первого уровня развития колористической способности достигли от 35 до 70% учащихся разных I классов, второго – также от 35 до 70% школьников этих классов. И никто из всех первоклассников не остался на третьем уровне (хотя до начала обучения на нем находилось около 3/4 детей). Колебание в проценте детей, оказавшихся на первом уровне в разных классах, можно объяснить различиями в их педагогическом руководстве и в условиях проведения экспериментального обучения.

Таким образом, у значительной части первоклассников экспериментальной школы в течение одного учебного года целенаправленно была сформирована способность отличать гармоническое отношение цветов от негармонического. У многих из них был установлен первый уровень этой способности, которая, хотя и проявлялась в сфере восприятия, но по своей психологической природе была неразрывно связана с построением образов воображения, позволяющим обобщать цветовые отношения в единую целостность. "Эта способность, – пишет Ю. А. Полуянов, – является центральным новообразованием в развитии восприятия и воображения в младшем школьном возрасте, новообразованием, которое, однако, у младших детей складывается при условии специально нацеленного на то обучения и лишь у очень немногих – стихийно"¹.

Мы привели конкретные данные, свидетельствующие о значении экспериментальных материалов по изобразительному искусству для развития воображения, а следовательно, творческих возможностей и личности младших школьников. Развитию этих возможностей способствует также преподавание в начальных классах экспериментального курса литературы, созданного З.Н. Новлянской и Г.Н. Кудиной². Конечно, в русле основных требований организации учебной деятельности целесообразно строить все предметы эстетического цикла (в частности, музыку и ритмику), играющие большую роль в развитии воображения и личности детей.

¹Полуянов Ю. А. Развитие познавательных процессов. Восприятие и воображение. С. 110.

²См.: Кудина Г. Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла / Методическое пособие. 1 класс; 2 класс (книги 1–2). – М., 1992.

Наше понимание сущности личности необычно и не согласуется с ее истолкованием в традиционной психологии. Это понимание оформилось у нас сравнительно недавно (в конце 70-х гг.). Изучение же проблемы развития личности младших школьников начато было в нашем исследовательском коллективе гораздо раньше и, естественно, в русле принятых тогда психологических представлений, согласно которым в состав основных показателей личности должны входить **мотивы** деятельности, осуществляемой человеком, особенности его **отношений** с другими людьми ("межличностные отношения"), характер его жизненных **ценностей**, уровень **нравственного** развития и т.д. Эти показатели достаточно развернуто изучались в нашем коллективе. Полученные данные имеют, на наш взгляд, большой интерес с точки зрения развивающего значения специально организуемой учебной деятельности младших школьников. Некоторые из них мы сейчас изложим.

Проблему развития познавательных интересов и мотивов учебной деятельности младших школьников изучали В.В. Репкин и А.К. Дусаевичкий. Многолетнее исследование, проведенное ими в харьковских школах, показало, что у большинства учащихся экспериментальных начальных классов познавательные интересы претерпевали значительные изменения — будучи узко учебными во II классе, они к IV становились широко познавательными. Развитие познавательных интересов связано прежде всего с качественным изменением их содержания. Для многих испытуемых был характерен возрастающий от класса к классу интерес к общим способам решения задач, к теоретическим закономерностям учебного материала. Уже во II классе у некоторых детей обнаружился именно такой интерес, а в III—IV он стал проявляться у большинства школьников по отношению к самому разнообразному учебному материалу. Постепенно этот интерес приобретал устойчивый характер и начинал выступать в качестве действенного мотива учебной деятельности. В IV классе он стал побуждать учащихся к познавательной активности не только при решении учебных задач.

Иной характер имело развитие познавательных интересов у школьников обычных классов. Узкие учебные интересы не перерастали у них в широкие познавательные. У них преобладали интересы к степени успешности учения, выражающейся в отметках. Лишь у отдельных учащихся данных классов к

концу младшего школьного возраста появился интерес к общим способам решения задач и к теоретическому материалу. Познавательные интересы большинства учащихся обычных начальных классов оставались эпизодическими и не приобретали выраженной мотивационной функции¹.

При экспериментальном изучении проблемы связи мотивов учебной деятельности младших школьников с их эмоционально-аффективной сферой А.К. Дусаевичкий получил материалы, позволяющие судить об определенной зависимости между познавательными интересами детей и их тревожностью в учебной деятельности. Исследование проводилось в I и III классах (были отобраны два экспериментальных и два обычных класса харьковских школ). Для изучения уровня тревожности применялись проектная методика, методика неоконченных предложений и беседа.

Результаты исследования показали, что уровень тревожности в учебной деятельности у учащихся экспериментальных классов был в 2—2,5 раза ниже, чем у школьников обычных, причем эта разница увеличивалась от I к III классу. В экспериментальных классах имела место высокая корреляция между наличием у детей познавательных интересов и отсутствием тревожности в учебной деятельности; в обычных классах эта корреляция была низкой. Уменьшение или даже отсутствие у большинства детей экспериментальных классов тревожности свидетельствовало о том, что учебно-познавательный интерес, возникавший в самой учебной деятельности, приобретал форму социально значимого мотива (следует отметить, что в обычных классах, где учебно-познавательные интересы у большинства учащихся отсутствовали, тревожность в учебной работе, наоборот, повышалась)².

¹См.: Дусаевичкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // Вопросы психологии. 1975. № 3; Дусаевичкий А. К. Экспериментальное изучение познавательных интересов младших школьников // Вестник Харьковского университета. 1976. № 132. Вып. 9; Дусаевичкий А. К. Опыт изучения устойчивости познавательных интересов младших школьников в разных условиях обучения // Вестник Харьковского университета. 1977. № 155; Дусаевичкий А. К. О структуре мотивов учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. 1987. № 171. Вып. 11.

²См.: Дусаевичкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3.

Формирование межличностных отношений у младших школьников в учебной деятельности стало предметом специального исследования, проведенного А.К. Дусавицким в течение 80-х гг. Методики этого исследования предусматривали распределение учащихся на группы, выбор в них консультанта, коллективное обсуждение задания и его индивидуальное выполнение, оценку детьми качеств своих одноклассников. Исследование проводилось в экспериментальных и обычных классах г. Харькова.

Полученные материалы выявили, что в экспериментальных классах число выборов своих товарищей, производимых детьми, было в 1,6 раза больше, чем в обычных классах, а взаимных выборов — вдвое больше. Особенно существенной оказалась разница между этими классами по выбору, касавшемуся выполнения "совместного домашнего задания". Ведь этот выбор был связан с опытом коллективной учебной деятельности: число взаимных выборов в экспериментальных классах в 26 раз выше, чем в обычных.

В экспериментальных классах основной формой межличностных связей была устойчивая группа учащихся, такие группы объединяли значительную часть детей. При этом зафиксирована особая группа-лидер, состоявшая из 6–8 учащихся обоего пола и опосредовавшая связи между другими группами и отдельными детьми. В обычных классах основной вид устойчивой связи — парный. Две-три группы объединяли лишь 25% учащихся. Приведенные данные демонстрируют важные различия в структуре межличностных отношений учащихся экспериментальных и обычных классов: в первых эта структура достаточно выражена и своеобразна, во вторых — она аморфна и не оформлена.

Как показало специальное исследование, эти структуры соотносятся реальному общению детей. Так, в экспериментальных классах состав групп согласовался с устойчивыми предпочтениями учащихся. Большинство избранных ими консультантов имели высокий статус и осуществляли руководство дискуссиями в группах. В обычных классах группы были очень малочисленными, а в совместной работе общение учащихся формальным. Большинство избранных в этих классах консультантов группами не руководили.

Изучение оценок учащимися качеств личности одноклассников, важных для проведения учебной работы, обнаружило, что в экспериментальных классах на первое место выдвигали

такие качества, как товарищество, организованность, самостоятельность, умение отстаивать свою позицию (очень важные в совместной учебной деятельности). В обычных же классах первые места отводились аккуратности, работоспособности, формальному успеху в учении (отметкам).

В экспериментальных классах дети были удовлетворены средой своего общения со сверстниками и высоко ценили достоинства своих классов. В то время как учащиеся обычных высказывали очень мало суждений об этих достоинствах (интересно, что для этих учащихся мнение сверстников не представляло особой ценности, в значимых ситуациях они ориентировались в основном на мнение учителей)¹.

Таким образом, результаты исследований А.К. Дусавицкого выявили, что в процессе систематического выполнения совместной учебной деятельности у детей формируются тяга к групповой работе, развернутая оценка положительных качеств одноклассников и удовлетворенность своим общением в классе. Эти качества личности младших школьников в значительно меньшей степени можно наблюдать в обычных классах, где характерные особенности учебной деятельности представлены очень слабо.

В 80-е гг. группа наших сотрудников (Н.М. Трунова, Н.Э. Фокина, Н.С. Евланова) в начальных классах экспериментальной московской школы № 91 провела исследование, направленное на формирование у детей нравственных представлений и изучение уровня их нравственных суждений.

Для младших школьников был разработан курс этики, опиравшийся на следующие положения: полноценное развитие детей предполагает, во-первых, организацию их внеклассного совместного общения с окружающими (сотрудничества, взаимопомощи, коллективной работы на общую пользу), основанного на нравственных ценностях, во-вторых, усвоение детьми в учебной деятельности основ этических понятий (нравственное отношение, поступок, ответственность и др.), позволяющих им анализировать моральные явления, вычленив при этом мотивы человеческих поступков, делать более осознанный выбор в конфликтных ситуациях. На учебных

¹См.: Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // Вопросы психологии. 1983. № 1.

занятиях учитель организовывал развернутые дискуссии на морально-этические темы. На уроках и во внеклассной работе (например, в шефской работе в детском саду) он стремился ставить школьников в условия, которые содействовали бы формированию у них способности оказаться в положении другого человека, увидеть ситуацию его глазами.

Целенаправленное проведение этого экспериментального курса в I–III классах продемонстрировало, что его содержание полноценно усваивалось детьми, которые к концу III класса обнаруживали достаточно зрелые моральные суждения и в отдельных конкретных жизненных ситуациях начинали совершать поступки, свидетельствующие о наличии у них определенного уровня моральной ответственности. Так, учащиеся экспериментального класса гораздо лучше, чем их сверстники из обычного, умели выделять нравственную сторону взаимоотношений людей и нравственные мотивы их поступков, умели видеть разные позиции людей и давать им моральную оценку¹.

Обучение основным предметам (в том числе и этике) в экспериментальных начальных классах было ориентировано, как отмечалось выше, на формирование у детей теоретического мышления. Возник, естественно, вопрос, какое отражение находит теоретическое мышление в моральных представлениях и ценностных ориентациях младших школьников, в их моральных суждениях, самооценке. Было установлено, что существует определенная связь уровней нравственного развития детей с уровнем сформированности у них основ теоретического мышления.

Так, две трети детей с высоким уровнем сформированности теоретического мышления входили в группу с высоким уровнем нравственных суждений, а дети с низким уровнем мышления составляли значительную часть группы учащихся, имевших слаборазвитые нравственные суждения². Уже во II классе многие дети проявляли высокий уровень *рефлексии* в оценке

¹См.: Ф о к и н а Н. Э. Особенности нравственного развития. Введение детей в область нравственных представлений // Психическое развитие младших школьников.

²См.: Е в л а н о в а Н. С. Особенности нравственного развития. Уровни нравственных суждений и самооценка // Психическое развитие младших школьников. С. 143.

и самооценке качеств личности. Этим школьникам был доступен *анализ* поступков и нравственных отношений¹.

Тесные связи между развитием теоретического мышления и нравственной сферой младших школьников свидетельствуют о наличии в их учебной деятельности определенной *воспитывающей функции*.

Совокупность изложенных фактических материалов дает основание полагать, что организованное нами экспериментальное обучение в большей степени способствовало психическому развитию младших школьников, чем общепринятое.

На наш взгляд, основная причина этого заключается в том, что в экспериментальном обучении более развернуто и отчетливо, чем в обычных условиях, представлены элементы теоретических знаний и отдельные компоненты учебной деятельности, в частности учебные действия, связанные с осуществлением детьми рефлексии, анализа и планирования содержательного типа. Именно это оказывало определяющее влияние на развитие у младших школьников теоретического мышления (например, способности к теоретическому обобщению), памяти, а также воображения (как основы личности) и таких форм отношений и общения, которые очень важны для становления нравственной сферы личности ребенка.

Приведенные результаты исследований позволяют говорить о наличии у младших школьников больших резервов их психического развития. Система нашего экспериментального обучения выявила, по-видимому, только их некоторую часть.

Получить и затем доказательно изложить результаты формирующего эксперимента в области психического развития школьников – дело очень трудоемкое. Во-первых, прежде всего необходимо разработать развернутое понимание учебной деятельности, во-вторых, на этой основе создать новое содержание нескольких учебных предметов, в-третьих, провести экспериментальное обучение по этим предметам, в-четвертых, выявить развивающую роль такого обучения (при этом предварительно нужно разработать "батареи" методик, с помощью которых можно было бы определить уровень развития отдельных сторон психики ребенка). Мы описали сейчас абстрактно-логическую последовательность основных

¹См.: Б о ц м а н о в а М. Э., З а х а р о в а А. В. Роль рефлексии в развитии личности // Психическое развитие младших школьников. С. 156.

этапов формирующего эксперимента: его же реальная организация предполагает более или менее одновременное проведение всех этих этапов.

Например, организация экспериментального обучения нуждается в одновременном прослеживании его развивающей роли по заранее написанным методикам. Или создание нового содержания того или иного предмета требует неоднократного проведения экспериментального обучения, как правило, в нескольких классах при их учебной годовой последовательности (I–III классы) и по количеству классов одной параллели (например, может быть два-три I экспериментальных класса).

Каждый экспериментальный класс имеет свою индивидуальную "биографию", зависящую от очень многих факторов (особенно от профессиональных качеств учителя, от степени разработанности учебно-методических материалов и т.д.). Естественно, что результаты экспериментального обучения в разных классах (как в отношении усваиваемых детьми знаний, так и влияния этих знаний на уровень детского развития) оказываются различными. Эти различия тесно связаны с особенностями "биографии" того или иного класса.

Даже внутри одного и того же класса степень усвоения знаний и уровень психического развития каждого ребенка во многом определяются его индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями. Наш исследовательский коллектив, к сожалению, не имел возможности специально изучать эти особенности, хотя, конечно, наблюдал и фиксировал их. Это обнаружилось в том, что мы отмечали у отдельных учащихся одного класса различную глубину усвоенных знаний и разный уровень психического развития, и часто эта глубина и этот уровень не совпадали с нашими желаниями как экспериментаторов. Такие различия явственно фиксировались в процентных данных, получаемых при обследовании детей.

Нередко эти процентные данные говорили о том, что определенная часть детей экспериментального класса не поднималась на желаемый уровень развития той или иной психической функции (например, теоретического мышления или воображения). Это объясняется многими причинами, и, конечно, наиболее важная из них связана с недостаточной разработкой наших экспериментальных учебно-методических материалов, с недостаточным нашим вниманием к профессио-

нальной подготовке учителей (важным показателем высокого уровня такой подготовки выступает умение учителя считаться с индивидуальными особенностями каждого ребенка в его классе).

Следует также сказать, что в этом разделе мы изложили экспериментальные данные, полученные в разные годы (в основном на протяжении двух десятилетий – в 70–80-е гг). И, естественно, в исследованиях участвовали контингенты школьников тех классов, которые имели, как отмечалось выше, разные "биографии". Различие данных по этим классам порой очень большое, однако мы приводили их, поскольку в конечном счете наша задача состояла чаще всего не в сравнении самих экспериментальных классов по тем или иным показателям, а в сравнении результатов работы отдельных экспериментальных и отдельных обычных классов.

Это сравнение проходило с учетом того, что дети данного экспериментального и данного обычного классов обучались: а) в течение одного и того же учебного года, б) под руководством учителей, имевших в целом относительно одинаковую профессиональную подготовку, в) при относительно одинаковом начальном уровне психического развития учащихся этих классов (этот уровень определялся в начале I класса, правда, этот показатель в требуемой мере выдерживался не во всех обследованиях). И вместе с тем в тот или иной промежуток времени учащиеся экспериментального класса обучались по одной психолого-дидактической системе, а учащиеся обычного – по другой (можно сказать, по традиционной системе).

Результаты обследования учащихся этих двух классов нередко были различными. Однако при проведении формирующего эксперимента различия между классами порой были незначительными (иногда же их не было совсем). Отсутствие значимых различий требовало изменения того или иного компонента нашей системы, поиска и определения нового содержания и формы этого компонента и проведения нового цикла экспериментального обучения. Этих циклов было достаточно много, и нельзя сказать, что к настоящему времени они уже закончились, так как наша система развивающего обучения еще нуждается в совершенствовании (в некоторых своих компонентах – весьма существенном).

Надо отметить, что сравнение результатов обучения в экспериментальных и обычных классах было направлено по преимуществу на то, чтобы выявить принципиальные и

реализуемые в настоящее время *возможности* нашей системы развивающего обучения, *общую тенденцию* тех положительных изменений в психическом развитии младших школьников, которых можно добиться при использовании этой системы. При некоторой раздробленности фактических данных, полученных нашим исследовательским коллективом, они все же демонстрируют, на наш взгляд, именно такую общую тенденцию положительных изменений в развитии основных познавательных процессов и личности детей, обучающихся в экспериментальных начальных классах, по сравнению с детьми из обычных.

Последние рассуждения подвели нас к выводу о том, что сейчас необходимо создавать выверенную теорию организации и проведения формирующего эксперимента, теорию и методику определения степени его эффективности. Создание и проверка такой теории имеют существенные предпосылки, но требуют длительной работы специального коллектива. Организация последнего — важная полидисциплинарная задача научно-практических органов современного образования, которые призваны решать проблемы развивающего обучения.

Рассмотрев многие из этих проблем, теперь целесообразно специально проанализировать смысл и содержание самого понятия развивающего обучения.

4. О понятии развивающего обучения

В последнее десятилетие как теоретики, так и практики нашего образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Этим проблемам посвящены серьезные научные труды, их стремятся решать с помощью различных особых учебников и методических пособий. Это свидетельствует о том, что проблемы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников становятся весьма актуальными в нашем образовании.

Необходимо отметить, что вопрос об отношении обучения и развития школьников представляет, по словам Л.С. Выготского, "самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены"¹. Таково

было положение дел более шестидесяти лет назад, когда сказаны эти слова, — фундаментальность вопроса об отношении обучения и развития сохраняется и сейчас. На наш взгляд, многие теоретические и практические проблемы современной педагогической психологии и психологической педагогики могут быть успешно решены в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы развивающего обучения. Вернемся к истории этих проблем.

В 1935 г. вышел сборник статей Л.С. Выготского под общим названием "Умственное развитие детей в процессе обучения". В него вошли статья "Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте", написанная в 1933–34 гг., а также тексты стенограмм нескольких докладов, обработанных уже после смерти Л.С. Выготского в 1934 г. его учениками Л.В. Занковым, Ж.И. Шиф и Д.Б. Элькониным. Наиболее глубоко и последовательно основная проблематика обучения и развития рассмотрена Л.С. Выготским в упомянутой статье (она была переиздана в 1956 г. в "Избранных психологических исследованиях" Л.С. Выготского, а затем снова в 1991 г. в одном из сборников его трудов — на последнее издание этой статьи мы и будем ниже ссылаться)¹.

Уже к началу 30-х гг. более или менее отчетливо выявились основные психологические теории, касавшиеся соотношения обучения и развития, эти теории как раз и были описаны в указанной статье Л.С. Выготского. **Первая теория** имеет своим основным положением идею о **независимости** детского развития от процессов обучения. В этом случае обучение понимается, "как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление"².

Согласно этой теории, "развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития

¹Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 374.

¹См.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 374–390.

²Там же. С. 375.

всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному [этому] наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу¹.

Первой теории придерживались такие психологи, как А. Гезелл, З. Фрейд и др. Взгляды выдающегося психолога Ж. Пиаже на умственное развитие детей целиком соответствовали этой теории и поддерживали ее. Значительная часть современных отечественных и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются позиций данной теории, которые так ярко и однозначно описал Л.С. Выготский. Многие полагают, что за такими позициями стоят сама педагогическая жизнь, многолетняя практика устоявшегося образования, ведь этой психологической теории соответствует знаменитый дидактический принцип – принцип доступности (согласно ему, как известно, ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он "может понять", для чего у него уже созрели определенные познавательные способности). Первая теория, естественно, не признает развивающего обучения, – это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности проявления такого обучения.

Вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что первое полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек)². Сторонником этой теории являлся, например, такой крупный американский психолог, как В. Джемс.

Естественно, что по этой теории любое обучение – развивающее, поскольку обучение детей, например, каким-либо математическим знаниям может приводить к развитию у них ценных интеллектуальных привычек. Нужно иметь в виду, что учителя и методисты, опирающиеся в своей работе по преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками

¹Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 376.

²См. там же. С. 376–378.

именно такой теории, не требующей проведения достаточно сложных процедур по различению процессов "обучения" и процессов "развития" (а они порой действительно трудно различимы).

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное обучению. В третьей теории развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание)¹.

Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л.С. Выготский, "развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают"². Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Три теории о соотношении обучения и развития, описанные Л.С. Выготским более шестидесяти лет назад, с некоторыми модификациями существуют и в современной психологии³, имея за собой соответствующее фактическое обоснование как экспериментального, так и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по своему внутреннему смыслу эти теории делят их на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие детей и отрицает самую возможность развивающего обучения (сторонники первой теории). Второй лагерь объединяет тех, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно

¹См.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 378.

²Там же. С. 381–382.

³В предыдущем изложении мы уже дали краткую характеристику обсуждаемых теорий в их современном истолковании.

может быть истолковано (это сторонники второй и, главным образом, третьей теории).

Но вся проблема как раз и заключается в том, что же реально психологически стоит за самим фактом развивающего обучения? Как истолковать сам процесс детского развития? В настоящее время вряд ли можно найти таких российских психологов, которые бы отождествляли обучение и развитие, а самое развитие сводили бы к накоплению "привычек" (вторая теория). Видимо, у нас все меньше остается таких учителей и методистов, которые придерживались бы этих позиций, поскольку все больше накапливается сведений, позволяющих вполне определенно различать процесс "обучения" и процесс "развития", а в "развитии" видеть существенные изменения интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер школьников.

В третьей теории Л.С. Выготский выделил две основные черты. Первая черта — это взаимосвязь обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения на развитие и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. На наш взгляд, эту черту теории развивающего обучения активно разрабатывали такие крупные отечественные психологи, как Г.С. Костюк¹, Н.А. Менчинская² и др.

Вторая черта третьей теории состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии (гештальтпсихологии), представителем которой был один из ее создателей видный немецкий психолог К. Коффка³. Суть такого объяснения в следующем предположении: овладевая какой-либо конкретной операцией, ребенок вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Поэтому, овладевая отдельной операцией, дети в дальнейшем получают возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций, что свидетельствует о наличии определенного развивающего эффекта. Л.С. Выготский отмечал, что, согласно взглядам К. Коффки,

¹См.: К о с т ю к Г. С. Избр. психол. труды. — М., 1988.

²См.: М е н ч и н с к а я Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. — М., 1989.

³См.: В ы г о т с к и й Л. С. Педагогическая психология. С. 381.

"образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях"¹.

На наш взгляд, некоторые идеи структурной психологии действительно позволяют выявить отдельные условия развивающего обучения. В отечественной психологии эти идеи (зачастую без указания первоисточников) использовались, например, при исследовании проблем так называемого переноса усвоенных знаний и умений в какие-либо другие области². Изучение переноса также в той или иной степени относится к проблематике развивающего обучения.

В статье Л.С. Выготского имеется такое суждение: если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно "наметить более правильное решение"³ вопроса об отношении обучения и развития. Это говорит о том, что сам Л.С. Выготский не соглашался с решением этого вопроса ни в одной из теорий, даже в третьей, которой он симпатизировал, по-видимому, в наибольшей степени.

В этой же статье он в весьма сжатом виде сформулировал свою гипотезу о "более правильном решении" обсуждаемого вопроса: "Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития..."⁴ Наша

¹В ы г о т с к и й Л. С. Педагогическая психология. С. 285.

²См.: Б о г о я в л е н с к и й Д. Н., М е н ч и н с к а я Н. А. Психология усвоения знаний в школе. — М., 1959; К а б а н о в а - М е л л е р Е. Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. 1965. № 1; К а б а н о в а - М е л л е р Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М., 1968.

³В ы г о т с к и й Л. С. Педагогическая психология. С. 382.

⁴Л.С. Выготский ввел в психологию важнейшее понятие "зоны ближайшего развития". Смысл его состоит в следующем: ребенок, подражая сверстникам и взрослым, в коллективной деятельности с ними может сделать гораздо больше того, что входит в пределы его собственных возможностей, и при этом сделать с пониманием. То, что ребенок сделает сегодня с помощью других, завтра он уже выполнит самостоятельно. Это "то" и является содержанием зоны ближайшего развития. Она "помогает нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое, но и находящееся в процессе созревания" (Т а м ж е. С. 385).

гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое¹.

И далее: "Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что, хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой"².

Л.С. Выготский набросал краткую схему обоснования своей гипотезы. Прежде всего он изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека (этот фундаментальный закон был сформулирован им раньше, выступая основой всей его культурно-исторической концепции психического развития человека). "...Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка, — писал Л.С. Выготский, — появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная... второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка..."³.

Далее следует главнейшее рассуждение Л.С. Выготского по всему вопросу о соотношении обучения и развития: "Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения. Мы не побоялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умст-

¹Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 389.

²Там же. С. 390.

³Там же. С. 387.

венное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека"¹.

Таким образом, вопрос о соотношении обучения и развития детей Л.С. Выготский гипотетически решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающийся в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, т.е. в общении и сотрудничестве со взрослыми и товарищами. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как он делал это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного "индивидуального продолжения" ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

"...Только то обучение является хорошим (т.е. "правильно организованным". — В.Д.), которое забегает вперед развития"². Вне подобного обучения в психической жизни ребенка невозможны некоторые процессы, связанные с его развитием. Обучение — внутренне необходимый и всеобщий момент развития ребенка. Без "хорошего обучения" эффективное психическое развитие ребенка невозможно.

Такова сущность оригинальной гипотезы Л.С. Выготского об источниках и психологических закономерностях развития ребенка: источник развития — обучение ребенка как его общение и сотрудничество со взрослыми и товарищами; основные закономерности — правильная организация общения и сотрудничества, т.е. создание зон ближайшего развития, и "перевод" коллективного выполнения какой-либо психической функции в план ее индивидуально-самостоятельного осуществления.

В работах самого Л.С. Выготского, к сожалению, нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений так понимаемого развивающего обучения. Многие годы его гипотеза оставалась только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать, уточнить и обосновать определенным предметным содержанием (особенно успешно

¹Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 388.

²Там же. С. 386.

в этом направлении работали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.). Правда, эта гипотеза по уровню своей перспективной научно-практической значимости стоит, на наш взгляд, гораздо выше всех теорий, относящихся к вопросу об отношении обучения и развития. Это, кстати, хорошо понимают специалисты многих стран (в частности, и наши российские), которые в последнее время начали усиленно разрабатывать, например, проблематику "зоны ближайшего развития" как важного объективного элемента развивающего обучения¹.

Проблемы развивающего обучения ставили и разрабатывали многие педагоги и психологи, особенно большой вклад в это важное дело внесли А. Дистерверг², К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский и др. В 30-е гг. нашего века эти проблемы начал обсуждать известный немецкий психолог О. Зельц, который вместе со своими сотрудниками и последователями в Германии и Нидерландах провел серьезные лабораторные исследования, продемонстрировавшие влияние обучения на умственное развитие детей³. В России на протяжении 20–50 гг. нашего века в психологической науке закладывались основы формирующего эксперимента как существенного метода решения проблем развивающего обучения (работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Г.С. Костюка, Н.А. Менчинской, А.В. Запорожца и др.). Применительно к практическим запросам образования эти проблемы с разных теоретических позиций начали особенно интенсивно изучаться в 60–80-е гг. как у нас, так и в других странах⁴.

¹См.: Children's learning in the "zone of proximal development" / Rogoff B. and Wertsch J. (Eds.).— San Francisco, 1984; Б р у ш л и н с к и й А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. 1994. № 3.

²В прошлом веке А. Дистерверг, опираясь на понятие самодеятельности, создал оригинальную теорию развивающего обучения, отдельные идеи которой близки к более поздней концепции Л.С. Выготского (см.: Д а в ы д о в В. В. Труды А. Дистервега и современная педагогика // Педагогика. 1992. № 1–2).

³См.: S e l z O. Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus // Zeitschrift fur Psychologie. 1935. № 134.

⁴Интересный обзор зарубежных исследований, связанных с разработкой проблем формирующего эксперимента и развивающего обучения, см.: С а р а у J. Basic Education, Learning Theory and Developmental Teaching in the Netherlands // Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory. 1993. № 13–14.

В 60–70-е гг. в нашей стране развернулись психолого-педагогические исследования различных проблем развивающего обучения в области начального образования (работы коллективов Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, Ш.А. Амонашвили и др.), среднего образования¹, а также применительно к образованию детей с задержками психического развития². В эти же годы началось изучение аналогичных проблем и применительно к детям дошкольного возраста³.

Результаты этих исследований позволили, во-первых, экспериментально обосновать положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, во-вторых, определить некоторые конкретные психолого-педагогические условия его реализации⁴.

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно серьезно критиковать теорию о независимости развития от обучения и теорию "совпадения" обучения и развития (по Л.С. Выготскому, это первая и вторая теории). Вместе с тем эти данные, на наш взгляд, не выходят за пределы третьей теории, позволяя уточнить и конкретизировать взаимосвязь обучения и развития или психологические условия влияния обучения на развитие некоторых психических функций детей (последнее в основном связано с работами по переносу).

Развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С. Выготского о развивающем обучении начали проверять, обосновывать и конкретизировать с конца 50-х гг. два научно-исследовательских коллектива — под руководством Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (в начале 60-х гг. к руководству вторым, достаточно большим, коллективом подключился автор этой книги). В дальнейшем мы будем излагать в основном результаты многолетних исследований этих двух

¹См.: М а х м у т о в М. И. Проблемное обучение.— М., 1975; К а л ы к о в а З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981; Л е р н е р И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории.— М., 1982.

²См.: Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной.— М., 1984.

³См.: В е н г е р Л. А. Восприятие и обучение.— М., 1965; О б у х о в а Л. Ф. Этапы развития детского мышления.— М., 1972; Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания.— М., 1986.

⁴См.: Я к и м а н с к а я И. С. Развивающее обучение.— М., 1979. С. 138–139.

коллективов, непосредственно связанных именно с идеями Л.С. Выготского. К тому же оба коллектива результаты своей экспериментальной работы смогли перенести в практику массовой школы и оформили их в виде целостных систем развивающего обучения.

Проблемы развивающего обучения многие годы специально изучал путем проведения формирующего эксперимента коллектив, созданный в конце 50-х гг. Л.В. Занковым. Этот коллектив разрабатывал новую дидактическую систему развивающего обучения младших школьников, направленную на их общее психическое развитие¹.

Исходя из того, что обычное начальное обучение, опирающееся на традиционную дидактику, не обеспечивает должного психического развития детей, Л.В. Занков поставил задачу "построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики"².

Новую дидактическую систему предполагалось создавать путем организации экспериментально-педагогических исследований, проведение которых в реальных школьных классах изменило бы существующую практику обучения детей, демонстрируя определенную эффективность использования особых программ и методов в характере и уровне общего психического развития младших школьников. Для этого были образованы экспериментальные классы. Результаты воздействия экспериментального обучения на развитие детей таких классов постоянно сравнивались с уровнем развития их сверстников в обычных.

Экспериментальное обучение было комплексным педагогическим воздействием на школьников. Это выражалось прежде всего в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные учебные предметы, методы и приемы, а проверка правомерности и эффективности принципов целостной дидактической системы, охватывающей развивающее начальное

¹См.: Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. — М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М.В. Зверевой. — М., 1983.

²Занков Л. В. Избр. педагог. труды. — М., 1990. С. 96.

обучение¹. Новая система имела следующие взаимосвязанные принципы: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; изучение материала должно идти высокими темпами; осознание школьниками процесса учения; систематическая работа над развитием всех учащихся². Эти принципы были конкретизированы в программах и способах обучения младших школьников грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей.

Методика экспериментального начального обучения, реализующая принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой³. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников, обучавшихся в экспериментальных и обычных классах, проводилось путем индивидуального обследования детей с помощью особых психологических методик. Изучались особенности *наблюдения (восприятия), мышления, практических действий* по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживалось своеобразие духовного роста и учения отдельных детей на протяжении всего начального обучения⁴. В частности, изучалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Благодаря этому выявлялось состояние *общего* психического развития детей, а не только умственного.

Особенности наблюдения определялись с помощью методики, требовавшей от детей вычленения и описания свойств и качеств предлагаемых незнакомых предметов (чучела птицы, растения из гербария). Уровень наблюдения оценивался по таким показателям, как количество выделенных ребенком свойств и качеств предмета, по их разносторонности, по умению сравнивать данный предмет с каким-либо другим

¹См.: Занков Л. В. Избр. педагог. труды. С. 102.

²См. там же. С. 113–119.

³См. там же. С. 156, 159 и др.

⁴См. там же. С. 105–106.

представляемым предметом, по степени обобщенности описываемого свойства. Результаты исследования обнаружили следующее обстоятельство: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у школьников обычных (они выделяли и описывали большее количество свойств и качеств предметов, лучше их сравнивали и т.д.)¹.

Характеристики мышления младших школьников изучались с помощью методики, которая предписывала выявить и обосновать общность группы предметов по нескольким основаниям (аспектам). Так, перед детьми располагались геометрические тела, различавшиеся по форме, высоте и цвету. Эти тела образовывали 4 группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками — определенной высоте и форме (например, низкие цилиндры назывались "цев"). Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Реальная работа детей по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней. Для самой низшей из них было характерно то, что ученик не понимал смысла самого задания, требовавшего отобрать предметы, сходные с образцом по двум признакам. Ребенок, находившийся на самой высокой ступени, выделял сходство фигур по высоте и форме и давал словесное обоснование группировок фигур по этим признакам. На других ступенях наблюдались различные виды ориентировки детей на основания требуемых группировок (эти виды ориентировки находились на определенной градации между низшей и высшей ступенями умения выполнять группировки предметов).

Результаты обследования младших школьников с помощью изложенной методики показали, что продвижение детей на более высокие ступени в экспериментальных классах происходило быстрее, чем в обычных, — это свидетельствовало и о более интенсивном их умственном развитии².

На основе экспериментальных материалов аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий:

¹См.: Занков Л. В. Избр. педагог. труды. С. 188—201, 306—307.

²См. там же. С. 203—210.

учащиеся экспериментальных классов значительно успешнее изготовляли заданный предмет, чем их сверстники из обычных¹.

Поскольку наблюдение, мышление и практическое действие являются, по мнению Л. В. Занкова, основными линиями общего психического развития ребенка, то приведенные данные позволили ему утверждать, что имеется "фундаментальное превосходство" школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии...².

Рассмотрим смысл и подлинное содержание исследований коллектива Л. В. Занкова. Прежде всего нужно отметить, что созданная им новая дидактическая система имеет прямое отношение к разработке проблем развивающего начального обучения. Ее использование действительно продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких процессов детей, как наблюдение, мышление, ручные поделки. В этом большое научно-практическое значение исследований данного коллектива (соответствующие учебно-методические пособия до сих пор применяются последователями Л. В. Занкова).

Однако возникает ряд вопросов. Главный из них связан с тем, развитие какого типа сознания и мышления младших школьников обеспечивает эта дидактическая система? К сожалению, в отчетливой и прямой форме этот вопрос Л. В. Занковым даже не ставился. В свете же гипотезы Л. В. Выготского он представляет особый интерес. Правомерно спросить: в чем своеобразие мышления младших школьников в отличие от дошкольников, каково принципиальное новообразование в их мыслительной сфере?

Специальный анализ особенностей методик и фактических материалов, получаемых с их помощью, свидетельствует о следующем. Методика, обследующая наблюдение, позволяет зафиксировать особенности выделения, словесного обозначения и сравнения свойств чувственно данного предмета, — все это вполне характерно для эмпирического сознания человека. Методика, изучающая мышление, была нацелена на обнаружение умения детей группировать (классифицировать) предметы по внешним признакам (форме и высоте). Такое умение свойственно эмпирическому (или классифицирующему)

¹См.: Занков Л. В. Избр. педагог. труды. С. 224—228.

²Там же. С. 306.

мышлению. Методика, выявляющая планирование действий в процессе построения предмета по образцу, также раскрывает особенности эмпирического планирования.

Данные, имеющиеся в детской психологии, свидетельствуют, что хорошая ориентация в чувственных свойствах предметов, их группировка, т.е. основы эмпирического сознания и мышления, присущи уже детям дошкольного возраста¹. Следует отметить, что методику на группировку предметов, которую в несколько измененном виде использовали сотрудники Л.В. Занкова, разработал в свое время ученик Л.С. Выготского — Л.С. Сахаров. Она применялась по преимуществу в опытах с дошкольниками. По результатам использования этой методики Л.С. Выготский обнаружил наличие у них таких усложняющихся мыслительных образований, как *синкреты*, *комплексы* и *псевдопонятия*².

Иными словами, все методики, с помощью которых сотрудники Л.В. Занкова обследовали психическое развитие младших школьников, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления, — и это независимо от того, что же реально развивалось у детей, обучавшихся в экспериментальных классах согласно установкам новой дидактической системы.

Однако, на наш взгляд, эта система и не предполагала выход развития детей за пределы их эмпирического сознания и мышления. Хотя один ее принцип был ориентирован на усвоение детьми именно "теоретических знаний", но он не был сколько-нибудь глубоко проработан с логико-психологической стороны. Термин "теоретические знания" в системе Л.В. Занкова не получил развернутого истолкования. Анализ содержания многих учебно-методических пособий, подготовленных его коллективом, установил, что при всем его своеобразии в нем не проведена линия на развертывание собственно теоретических знаний (в нашем их понимании). Содержание этих пособий остается эмпирико-утилитарным, как и в традиционных учебниках.

Другие принципы новой дидактической системы, по нашему мнению, могут использоваться при усвоении детьми как эмпирических, так и теоретических знаний. В системе

¹См.: Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М., 1977.

²См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 128—148.

Л.В. Занкова они фактически применялись при усвоении младшими школьниками эмпирико-утилитарных знаний. Но благодаря этим принципам в экспериментальных классах эмпирическое сознание и мышление учащихся оказались более развитыми, чем у школьников обычных. Это говорит о том, что традиционное начальное образование, культивирующее у детей основы эмпирического сознания и мышления, все же имеет в себе значительные возможности развивающего характера. Некоторые такие возможности и были использованы системой Л.В. Занкова (можно полагать, что они будут выявляться и какими-либо другими дидактическими системами).

Отметим, что в системе Л.В. Занкова развивающее значение имеет само обучение. "Построение обучения выступает как причина, а процесс развития школьника — как следствие"¹. В этом положении отсутствует идея о каком-либо опосредствующем звене между обучением и развитием, об их сложных динамических зависимостях, не позволяющих охватывать связь между причиной и следствием наперед данной формулой. Правда, кроме внешней детерминации со стороны обучения, процессу развития "свойственна внутренняя обусловленность"². Но в чем конкретно состоит эта "обусловленность" Л.В. Занков не раскрывает.

В этой системе отсутствует понятие учебной деятельности как подлинной основы психического развития младших школьников; отсутствует и развернутое понимание своеобразия теоретического мышления (наличие такого мышления признается, но в неразрывной связи с эмпирическим)³. Критикуя нашу позицию, Л.В. Занков подчеркивал, что "само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно"⁴. Он, видимо, просто не знал, что необходимость такого "расщепления" признавал, например, наш крупный философ и логик Б.М. Кедров⁵, гораздо раньше Гегель⁶.

¹Занков Л. В. Избр. педагог. труды. С. 305.

²Там же.

³См. там же. С. 121.

⁴Там же.

⁵См.: Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. 1965. № 12.

⁶См.: Гегель. Соч. Т. 1. С. 131—140.

Л. В. Занков осознавал внутреннюю связь зон ближайшего развития ребенка с его обучением. Однако в принципах новой дидактической системы эта связь никак не отражена. В экспериментальном обучении по этой системе очень слабо представлены моменты организации учебного общения и сотрудничества как существенных средств создания зон ближайшего развития. Иными словами, в системе Л. В. Занкова остался в тени важнейший аспект отношений обучения и развития.

Л. В. Занков основой психического развития младших школьников считал **новые способы организации** процесса их обучения (см. принципы его системы), игнорируя при этом определяющую роль его содержания, прежде всего теоретического. Поэтому при всем большом значении дидактической системы Л. В. Занкова при практической реализации она не может дать того сдвига в психическом развитии детей, которого требует подлинно современное начальное образование. И в этом плане сохраняет свой смысл следующее положение Д. Б. Эльконина, относящееся к проблеме развивающего обучения: "...Если основным содержанием обучения в школе остаются эмпирические знания, то, сколь активны и эффективны ни были бы способы обучения, оно не приобретает определяющего влияния на формирование основных умственных новообразований у школьника"¹.

Научно-практический коллектив, созданный Д. Б. Эльконым и нами, в экспериментальной работе стремился с наибольшей полнотой следовать всем существенным моментам гипотезы Л. С. Выготского и на широком фактическом материале превратить эту гипотезу в достаточно развернутую теорию развивающего обучения. Такая теория, на наш взгляд, в настоящее время в основном создана — она как раз и излагается в данной книге.

Однако это потребовало разработки нескольких, так сказать, вспомогательных теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Л. С. Выготского (его понимание роли основного генетического закона в психическом развитии ребенка, его понимание обучения как общения и сотрудничества и т.д.). Эти вспомогательные теории уже приведены выше, напомним лишь их предметное содержание:

¹ Эльконин Д. В. Избр. психол. труды. С. 192.

1) теория периодизации детского психического развития (Д. Б. Эльконин), 2) теория основных типов мышления человека (В. В. Давыдов), 3) теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Ю. А. Полуянов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.), 4) теория связи требований учебной деятельности и построения учебно-методических пособий (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин и др.), 5) теория диагностики развивающих эффектов учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин и др.). Нужно специально отметить, что излагаемая нами теория развивающего обучения (впрочем, как и любая другая) невозможна без соответствующих вспомогательных обоснований.

Поскольку наш коллектив проблемы развивающего обучения изучал по преимуществу в младшем школьном возрасте, то краткий пересказ соответствующей теории следует начать с перечисления главных новообразований данного возраста. Это — *учебная деятельность и ее субъект*, а также *теоретические мышление* с такими его составляющими, как *содержательные рефлексия, анализ, планирование, абстракция, обобщение* (они возникают и развиваются у детей при усвоении ими теоретических знаний в процессе учебной деятельности). Поэтому особое внимание уделялось изучению особенностей указанных новообразований, характера теоретических знаний (это привело к углубленным философско-логическим исследованиям).

Большой интерес у нашего коллектива вызывал процесс формирования учебной деятельности, ее субъекта. При обследовании детей, обучавшихся в экспериментальных начальных классах, изучались особенности и уровень сформированности у них главных психологических новообразований, а также их проявление в мышлении, памяти, воображении, в личности детей в целом. Задача состояла в том, чтобы, опираясь на материалы исследования, полученные в этой области, дать характеристику того уровня психического развития младших школьников, который достигался ими при усвоении теоретических знаний в процессе учебной деятельности.

С нашей точки зрения, в основе психического развития младших школьников лежит процесс формирования у них в ходе учебной деятельности теоретических (содержательных) рефлексии, анализа и планирования, что определяет важную перестройку всей познавательной и личностной сфер детей.

Мыслительные действия (рефлексия, анализ и планирование) имеют две основные формы — эмпирико-рассудочную и теоретико-содержательную. Эти формы мыслительных действий служат основой соответственно эмпирических и теоретических (содержательных) абстрагирования и обобщения. Для теоретико-содержательной формы мыслительных действий характерно то, что она связана с отражением существенных отношений и связей объектов окружающего мира.

Содержательная рефлексия связана с поиском и рассмотрением человеком значимых оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения от приводящих и частных его особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и в определении оптимального действия, соответствующего главным условиям задачи. Все эти действия взаимосвязаны (планирование, например, тесно связано с анализом и рефлексией, а анализ опирается на рефлексию).

Усвоение младшими школьниками теоретических знаний в процессе решения учебных задач посредством теоретико-содержательных действий требует ориентации на основные отношения изучаемых предметов. Осуществление такой ориентации как раз и предполагает выполнение рефлексии, анализа и планирования содержательного характера. Поэтому при усвоении младшими школьниками теоретических знаний возникают условия формирования у них этих психологических новообразований.

На основе указанных психологических представлений наш коллектив разработал оригинальные учебно-методические пособия для начальных классов. Эти пособия вместе с соответствующей теорией вошли в состав известной сейчас "системы развивающего обучения Эльконина—Давыдова". Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются *теоретические знания* (в современном философско-логическом их понимании), *методом — организация совместной учебной деятельности* младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), *продуктом развития — главные психологические новообразования*, присущие младшему школьному возрасту.

Сопоставление этой системы с системой Л.В. Занкова вскрывает их принципиальное различие. Оно обнаруживается как в ожидаемом результате развития, так и в путях его

достижения. Вместе с тем каждая из систем нуждается в надлежащих условиях практической реализации, а также в конкретизации и уточнении с помощью новых данных и аргументов.

Исследования Ш.А. Амонашвили в основном были направлены на детальное раскрытие и описание закономерностей превращения различных "зон ближайшего развития", имеющихся у младших школьников, в их актуальное развитие. В актах такого превращения большую роль играет духовная *общность* учителя с учащимися, а также постоянное общение учащихся между собой. Эта общность и такое общение предполагают споры, умение ставить вопросы, умение оценивать старания и результаты работы друг друга. Благодаря такому сотрудничеству и взаимопомощи у детей развивается своеобразная "социально-зависимая самостоятельность"¹. Изучение процессов становления этой самостоятельности школьников позволило Ш.А. Амонашвили разрабатывать проблемы "педагогике сотрудничества". Он выявил также развивающее значение такого обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки².

В 80-е гг. применительно к проблемам образования под руководством В.С. Библера начались теоретические и экспериментальные исследования в области диалога культур. В.С. Библер полагает, что человеческие культуры находятся в постоянном общении. Поскольку каждая существующая в истории культура весьма своеобразна и несводима к другим, то их общение является диалогом³. Содержание "школы диалога культур" как раз и есть диалог античной, средневековой культуры и культуры нового времени. Современный школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур — в их диалоге⁴.

¹См.: Амонашвили Ш. А. Как живете дети? — М., 1986. С. 42.

²См.: Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.

³См.: Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры. — М., 1991. С. 288—296.

⁴См.: Школа диалога культур. Основы программы. — Кемерово, 1992.

Согласно этому подходу, в I–II классах школы у детей могут завязываться те начальные "узелки" понимания перечисленных основных предметов (слова, числа и т.д.), которые в последующих классах будут осваиваться в диалоге культур, в их "разноречии". Так, в III–IV классах школьники могут осваивать их понимание с точки зрения античной культуры, в V–VI – средневековой культуры, в VII–VIII – культуры нового времени, в IX–X – культуры современности. В первых двух классах у детей возникают "точки удивления", загадки в отношении вечных проблем, связанных со словом, числом и т.д. В дальнейшем они будут искать ответы на имеющиеся у них вопросы в процессе диалога культур. Например, курс античной культуры в III–IV классах осваивается в постоянном диалоге с культурой средневековья или нового времени, носителями которых являются "десанты" учащихся более старших классов и их преподавателей на уроки III–IV классов. Этот диалог различных форм понимания существует при их одновременности.

Если в обучении детей придерживаться принципа **одновременности** различных форм понимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает, конечно, введение в такое обучение особого содержания и особых методов. Усвоение же этого содержания приводит к своеобразной "траектории" психического развития детей, значительно отличающейся от "траектории" развития современных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы "школы диалога культур"¹, делаются попытки их реализации в различных классах, – особенно активно такая работа проводится в начальных классах².

Теория и экспериментальная практика описанного типа образования, имеющего ярко выраженный развивающий характер, достаточно интересны. В этом образовании может найти, на наш взгляд, свое место и учебная деятельность (естественно, в соответствующей трактовке). Эта теория требует более развернутого экспериментального обоснования, в частности конкретно-психологического.

¹См.: Школа диалога культур. Основы программы.

²См.: Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.

Теория диалога культур отрицает сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов. Мы признаем это единство, которое предполагает сохранение в логическом всего того, что в исторических явлениях (например, в исторически разных культурах) существенно значимо для развития современной культуры. Теоретические знания, усваиваемые детьми в учебной деятельности, как раз и представляют требуемое единство логического и исторического. Поэтому при усвоении теоретических знаний, протекающем как раскрытие процесса их происхождения, например, младший школьник в логической форме "пройдет" античную их стадию, не выделяя специально для себя частные исторические особенности античного взгляда на предметы математики, лингвистики и т.п. (как этого по сути дела требует теория В.С. Библера)¹. Это, конечно, не исключает специального развернутого изучения школьниками **истории культуры** в качестве особого учебного курса.

Как видим, сейчас имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения школьников. Время покажет, какая из них в отдельности или в синтезе с другими оправдывает себя. Вместе с тем мы считаем, что в современных условиях развития образования наиболее приемлема та теория, исходные идеи которой содержатся в научной школе Л.С. Выготского.

Согласно основным идеям этой школы, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека выступают его обучение и воспитание. Они могут быть, конечно, как стихийными, так и целенаправленными, но всегда именно благодаря им человек присваивает различные ценности материальной и духовной культуры. Это присвоение осуществляется в процессе собственной деятельности человека, воспроизводящей те способности ранее живших людей, посредством которых эти ценности сами исторически возникли и развивались.

Очень важны те обстоятельства, что, во-первых, процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его

¹См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. С. 52–53, 147–148.

собственной, личной деятельности¹ и, во-вторых, только на основе формирования у человека конкретных типов и видов деятельности у него возникают и развиваются определенные психические способности.

Иными словами, по теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей (см. третью часть книги) процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте — игровой деятельности, а в младшем школьном — учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его *деятельность*².

Вот почему, рассматривая понятие развивающего обучения, необходимо первоначально специально и тщательно проанализировать содержание и структуру деятельности вообще (что мы и сделали в разделе 1 гл. I первой части книги), а затем — собственно учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие детей школьного возраста (особенно младших школьников). С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле того или иного конкретного понимания деятельности (т.е. опираясь на вполне определенную и развернутую ее общую теорию), а также в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи разным возрастным периодам жизни человека.

Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом и любое обучение и воспитание можно назвать развивающим. Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспита-

¹Этот момент был специально выделен Л.С. Выготским при изучении процессов воспитания ребенка (см.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 82, 118).

²См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 509.

ния и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека (тогда происходит его регрессия, которая также входит в философское понятие "развития").

Термин "развивающее обучение" остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду важных показателей. Перечислим основные: 1) каковы главные психологические новообразования, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте, 2) какова ведущая деятельность данного возрастного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований, 3) каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (осуществляется она стихийно или целенаправленно), 4) каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности, 5) с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований, 6) каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно *понятием развивающего обучения* применительно к вполне определенному возрастному периоду и к тем реальным средствам обучения детей этого возраста, с помощью которых можно организовать их ведущую деятельность, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Интересное понимание развивающего обучения младших школьников содержится в работах В.В. Репкина. Прежде всего он справедливо считает, что развитие — один из необходимых результатов любого педагогически разумного обучения. Однако если школа решает такую главную свою задачу, как передача учащимся прочных и глубоких знаний основ наук и подготовка их "к жизни", то развитие учащихся оказывается "побочным" результатом обучения. "Развивающее обучение, — пишет В.В. Репкин, — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы

на закономерности развития"¹. Организовать такое обучение можно в форме учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии у младшего школьника заинтересованности и потребности в самоизменении.

"Превращение ребенка в субъекта, — продолжает В.В. Репкин, — заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы — подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни"². Далее В.В. Репкин характеризует особенности содержания, методов, форм учебного общения, а также критериев оценки успешности развивающего обучения, определяемые своеобразием его цели. Отметим, что эти особенности соответствуют почти всем показателям развивающего обучения, которые были перечислены нами выше.

Итак, в последнее время появилась идея о том, что главным новообразованием младшего школьного возраста выступает *субъект* учебной деятельности. Следовательно, начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель — формирование субъекта учения или учащегося, т.е. ребенка, желающего и умеющего учиться. Основные атрибуты такого обучения (содержание, методы и т.д.) должны соответствовать именно этой цели, тогда целостная учебная деятельность, выполняемая младшими школьниками, будет непосредственно ориентирована на их развитие. При этом, конечно, атрибуты развивающего обучения существенно отличаются от аналогичных в традиционном (или обычном) обучении.

В нашей собственной теории развивающего обучения также особое внимание уделяется проблеме формирования субъекта

учебной деятельности (см. раздел 5 гл. I второй части книги)¹. Следует отметить, что именно В.В. Репкин так акцентировал эту проблему, что сумел внести нечто новое в самое понятие развивающего обучения младших школьников, поскольку считает субъект наиважнейшим новообразованием этого возраста. Для нас до сих пор его главными новообразованиями, наряду с субъектом, выступают содержательные рефлексия, анализ и планирование. По-видимому, нам самим необходимо уточнить содержание соответствующего понятия посредством более конкретного увязывания между собой всех психологических новообразований младшего школьного возраста (наша лаборатория в последние годы проводит экспериментальное изучение проблем формирования субъекта учебной деятельности на фоне развития других новообразований).

Надо сказать, что понятие развивающего обучения — психолого-дидактическое и относится к той области, которую целесообразно было бы называть *психодидактикой*, разрабатывающей полидисциплинарные проблемы². Эти проблемы могут изучаться, с одной стороны, психологией, поскольку именно она владеет подходом к исследованию возрастных периодов психического развития и особенностей той или иной ведущей деятельности, с другой — дидактикой, так как она определяет те учебно-методические средства, с помощью которых организуется деятельность. Но вся эта работа должна осуществляться в целостной и единой логике (к тому же эта логика требует привлечения к изучению проблем развивающего обучения нескольких других научных дисциплин).

Необходимо учитывать еще одно обстоятельство: учебная деятельность является ведущей лишь в младшем школьном возрасте. В других возрастах на первый план выступают другие типы деятельности (например, у подростков — обще-

¹ Репкин В. В. Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. — Харьков—Томск, 1992. С. 3.

² Там же. С. 4.

¹ В новой концепции начального образования, в разработке которой нам довелось участвовать, специально указывается на необходимость формирования у современных младших школьников *желания и умения учиться*, т.е. формирования *субъекта* учения; см.: Концепция четырехлетнего начального образования // Начальная школа. 1992. № 7—8.

² Термин "психодидактика" в свое время вполне правомерно использовал Б.Г. Ананьев (см.: А н а н ь е в Б. Г. Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. 1964. № 7. С. 57).

ственно значимая), в которых решающее значение для психического развития может получить воспитание. Но если воспитание совместно с обучением приобретает явную и прямую развивающую функцию, то речь теперь может идти о *развивающем образовании*. Естественно, что проблемы развивающего образования должны разрабатывать, наряду с психологией, различные отрасли педагогики, т.е. эти проблемы должны стать предметом *психопедагогики* (нужно иметь в виду, что этот термин также начинает входить в научный язык)¹.

Насколько нам известно, многие дидакты и педагоги возражают против применения этих терминов. Однако это означает, на наш взгляд, отрицание соответствующей полидисциплинарной области.

После того как мы выяснили содержание понятия развивающего начального обучения и установили, что основные его атрибуты качественно отличаются от традиционного обучения, то, естественно, возникает вопрос, где и как готовить учителей начальных классов, которые могли бы учить и воспитывать детей, руководствуясь новыми, специально разработанными учебно-методическими пособиями. Ясно, что в педагогическом училище и педагогическом институте таких учителей готовить трудно. Спрашивается, где найти в них преподавателей, могущих вводить своих студентов в принципиально новый тип педагогической работы? Таких преподавателей (и вместе с тем методистов по начальной школе) готовить придется долго. Не исключая этого, возможен и более короткий путь: осуществлять *переподготовку* учителей, желающих и могущих работать по системе развивающего обучения.

Эта работа уже ряд лет проводится в отдельных регионах России несколькими научно-практическими коллективами. Общей подход, характеризующий возможность и организацию такой переподготовки, освещен В.В. Репкиным. Суть такого подхода состоит в следующем: поскольку учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, обеспечивая

¹Термин "психопедагогика" уже используется в англоязычной научной литературе; см.: Стон Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.

интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным же образом.

Это означает, что подготовка учителей к системе развивающего обучения может осуществляться в рамках *реального функционирования* этой системы и в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с людьми, уже умеющими решать такие задачи. В исходной форме эта работа представляет сотрудничество учителей, желающих освоить систему развивающего обучения, и методистов нужной квалификации. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. Опыт показывает, что в течение двух-трех лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения, оказываясь затем способным выполнять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий). Имеются различные варианты такой организации переподготовки учителей¹.

Описанная форма работы с учителями, благодаря которой в проектировании и реализации нового типа обучения детей совместно участвуют сами учителя и методисты (к этому можно добавить и исследователей-преподавателей), вполне может быть названа *мастерской*, где учителя овладевают новым типом педагогической деятельности в совместной работе с "мастерами" этого дела². Нам кажется, что овладеть любой формой деятельности, связанной с другими людьми, можно только этим способом, — в сотрудничестве "взрослых учащихся" и "мастеров". Конечно, этот способ желательно использовать во всех педагогических учреждениях, готовящих учителей.

¹См.: Репкин В. В. Возможности и условия реализации программы развивающего обучения // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе.

²Аналогичный способ переподготовки учителей изложен, например, в работе двух американских ученых; см.: Tharp R., Gallimore R. Rousing minds of life. Teaching, learning and schooling in social context. — N.-Y., 1983.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ
ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
(результаты исследований школы Л.С. Выготского)

ГЛАВА I
ТЕОРИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО
О ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

Многие проблемы развивающего образования могут успешно разрабатываться на основе фундаментальных междисциплинарных понятий, среди которых наиболее существенное значение имеют деятельность, идеальное, сознание, мышление, личность человека. Большую роль играют общие представления о его психическом развитии, о развитии тех сфер, которые фиксируются перечисленными понятиями. Содержание этих понятий и представлений кратко описано в предыдущих частях книги. Мы также изложили, опираясь на основные положения научной школы Л.С. Выготского, свое истолкование связи образования (обучения и воспитания) с психическим развитием. Вместе с тем целесообразно более развернуто рассказать о реальном вкладе отдельных представителей этой школы в теорию и практику развивающего образования. Это позволит читателям уточнить и расширить свое понимание теоретических основ и эволюции основных взглядов школы Л.С. Выготского. Руководствуясь этой идеей, мы проанализируем ее вклад в теорию психического развития человека, которая тесно связана с идеями Л.С. Выготского о культурно-исторической природе этого процесса.

1. Исторические предпосылки
культурно-исторической теории¹

Лев Семенович Выготский (1896–1934) – один из крупнейших психологов первой половины XX столетия. Став известным ученым еще при жизни, он и сейчас, спустя более 60 лет после смерти, остается лидером большой школы отечест-

¹В этом разделе использованы материалы, ранее опубликованные нами совместно с В.П. Зинченко.

венных психологов и оказывает существенное влияние на всю мировую психологию.

Л.С. Выготский прожил в науке недолго, но интенсивно, ярко и плодотворно. Он работал в самых разных областях психологии: ему принадлежат талантливо выполненные труды по методологии и истории психологии, по общей, возрастной и педагогической психологии, по психологии искусства, по дефектологии и клинической неврологии¹. И каждая из этих областей испытала на себе благотворное влияние его смелых оригинальных идей. Но есть одна область, в которой были сконцентрированы его научные интересы, – это развитие сознания человека, развитие его психики. Ему принадлежит фундаментальная теория психического развития человека, до сих пор имеющая серьезное практическое значение для его воспитания и обучения.

Кратко изложим жизненный путь Л.С. Выготского. Родился он 5 (17) ноября 1896 г. в г. Орше в семье служащего. Окончил юридический факультет Московского университета (1917) и одновременно историко-философский факультет народного университета А.Л. Шанявского. Затем работал преподавателем в Гомеле. С 1924 г. Л.С. Выготский начал работать в Московском институте психологии, в основанном им Московском институте дефектологии, позднее читал курсы лекций в ряде вузов Москвы, Ленинграда и Харькова. Скончался он в Москве в возрасте 38 лет 11 июня 1934 г.

В годы своей научной деятельности Л.С. Выготский сплотил вокруг себя многих молодых ученых, которые в последующем составили крупнейшую в отечественной психологии научную школу. В нее входили такие психологи, как А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др. Эти ученые разработали собственные, ныне широко известные психологические теории, которые вместе с тем имеют единое основание, созданное в свое время Л.С. Выготским. Сейчас во многих странах работают уже ученики его учеников. Сохраняя их наследие, они стремятся углубить и видоизменить в соответствии с современными требованиями главные идеи основоположника своей научной школы.

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1986; Выготский Л. С. Педагогическая психология.

Прежде чем перейти к содержанию этих идей, необходимо затронуть один вопрос, который сейчас почти не обсуждается. Принято считать, что творчество Л.С. Выготского в истории психологии — это особый "феномен", поскольку появившийся в науке неизвестный молодой человек сразу осуществил глубокую критику ее фундаментальных положений и тут же противопоставил им ряд серьезных теоретических идей, экспериментальная разработка которых открыла в психологии новые горизонты. На наш взгляд, "феномен Выготского" имеет под собой совокупность своеобразных причин, которые и объясняют его историческую закономерность.

Взгляды Л.С. Выготского складывались в революционные годы и отразили в себе научно-социальные идеи того времени, связанные с пониманием важнейших сил человека, закономерностей их исторического развития. Такое понимание было представлено в диалектико-материалистической философии, и Л.С. Выготский сделал ее основой своего мировоззрения. Это обстоятельство можно выразить словами современного американского философа и историка науки Ст. Тулмина, который писал: "Это была философия, которая вооружила его, дала ему базис для интеграции таких наук, как психология развития, клиническая неврология, культурная антропология, психология искусства. Это то, чем сейчас мы, психологи Запада, должны заняться всерьез"¹.

Л.С. Выготский еще в студенческие годы серьезно изучал историю философии (он хорошо знал классическую немецкую философию и философию марксизма). Имея исключительные способности, он первоначально работал одновременно в нескольких гуманитарных сферах (в литературоведении, театроведении, в психологии искусства, в педагогической психологии). В гомельский период своей жизни он изучал труды по физиологии и психологии поведения, работы по физиологии нервной системы. Поэтому, обратившись к исследованию проблем психологии, он находился на уровне современного ему гуманитарного и естественнонаучного знания. Отметим, что в последние годы своей жизни он углубленно интересовался физиологией и медициной, занимался вопросами неврологии.

¹Тулмин Ст. Моцарт в психологии // Вопросы философии. 1981. № 10. С. 136.

Именно разносторонность познаний, имевшихся у Л.С. Выготского, позволила ему создать такую психологическую теорию, которая своими корнями связана с русской культурой и наукой первых десятилетий XX века. Л.С. Выготский — правомочный и законный представитель важнейшего во многих отношениях периода в истории нашей отечественной культуры и науки. Приведем несколько примеров, чтобы лучше понять и почувствовать атмосферу поисков и созидания, в которой жил и работал Л.С. Выготский.

Так, представления о знаково-символической основе сознания, развивавшиеся Л.С. Выготским, связаны с теорией и практикой русского символизма, наиболее ярко проявившегося в поэзии, живописи, театре и киноискусстве. Символизм выступил как оппозиция натурализму в искусстве, что отчетливо видно в трудах и стихах А. Белого, А. Блока, О. Мандельштама, Б. Пастернака и многих других, в трудах и спектаклях В. Мейерхольда, С. Эйзенштейна. У Л.С. Выготского — великолепного знатока искусства — эта оппозиция приняла форму научного протеста против натурализма в психологии.

Ключевой для теории Л.С. Выготского и его школы стала проблема развития психики. Замечательные идеи в этой области выдвигали русские современники Л.С. Выготского — эволюционисты-биологи В.А. Вагнер и А.Н. Северцев. Первый настаивал на том, что у психологии должны быть значительно более тесные связи с общей биологией, теорией эволюции, и высказывал опасения по поводу того, что слишком тесные связи психологии с физиологией могут деформировать психологическую науку, направить поиски по ложному следу (сейчас мы можем сказать, что эти опасения не были лишены оснований). А.Н. Северцев обратился к психической реальности для объяснения эволюционного процесса, считая, что психика является фактором эволюции. Этому соответствует положение Л.С. Выготского о том, что биологическое значение психики — необходимое условие научной психологии¹.

В те же годы начало формироваться новое антигомеостатическое направление и в самой физиологии. Это прежде всего относится к работам А.А. Ухтомского и Н.А. Бернштейна. Эти ученые установили, что имеется особый класс функциональ-

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 1. С. 76.

ных, а не анатомо-морфологических органов индивида. К числу таких органов относятся доминанта, интегральный образ, движение и т.д. Сейчас это направление исследований в физиологии получило наименование физиологии активности¹. Оно вполне соответствует идее Л.С. Выготского о том, что для развития психологии важна не столько физиологическая психология, сколько психологическая физиология (ее не следует смешивать с классической психофизиологией органов чувств). Сам Л.С. Выготский рассматривал высшие психические функции как функциональные системы или органы индивида. Отметим, что в настоящее время происходит все более тесное сближение физиологии активности, разрабатываемой последователями Н.А. Бернштейна, и психологической теории деятельности, развиваемой школой Л.С. Выготского.

Большое место в научных исканиях Л.С. Выготского занимали проблемы мышления и речи, а также происхождения и функций сознания. В этих областях работали такие замечательные русские ученые, как Г.Г. Шпет, Н.Я. Марр, М.М. Бахтин. Все они изучали происхождение языка, справедливо считая его основой сознания. Г.Г. Шпет был одним из первых, кто развивал представления о функциональной структуре слова, выделяя в нем внешнюю и внутреннюю формы, и подчеркивал роль взаимопереходов между ними. Н.Я. Марр прослеживал генезис языка и связывал его происхождение с осуществлением предметно-практических действий, а также со знаковыми (жестово-кинетическими) формами отображения и выражения этих действий. М.М. Бахтин развивал идеи диалогизма и полифоничности сознания.

Указанные исследователи, несомненно, оказали значительное влияние на развитие идей Л.С. Выготского о формировании человеческого сознания. Именно в его трудах мы находим проблему внешнего и внутреннего, идею связи действий и знаков, представления о том, что бытийные и знаковые слои сознания генетически предшествуют собственно рефлексивным его слоям, и, наконец, понимание диалогизма и полифоничности сознания.

Со многими из названных представителей культуры и науки Л.С. Выготский был знаком лично (с некоторыми из них дружен), других знал по публикациям. Освещая этот

¹См.: Бернштейн Н. А. Физиология движения и активности. — М., 1990.

культурный фон его жизни, мы менее всего хотим быть поняты таким образом, что он просто заимствовал ряд идей у своих предшественников и современников. Разумеется, было и это. В науке иначе и не бывает. Но нам важно показать дух времени и атмосферу исканий данной эпохи, заострив внимание на том, что проблематика деятельности и сознания человека занимала тогда многих выдающихся представителей науки и культуры. Каждый из них был глубоко оригинален в создании своего исследовательского направления и только теперь, зная ретроспективу и современное состояние этих направлений, мы видим, насколько глубоко были связи между ними. Но при всей их близости М.М. Бахтин остается М.М. Бахтиным, Н.А. Бернштейн — Н.А. Бернштейном, а Л.С. Выготский — Л.С. Выготским. Задача продумывания и понимания этих связей и возможного синтеза идей, развитых в области деятельности и сознания человека выдающимися представителями искусства, философии, языкознания, литературоведения, физиологии, эволюционной биологии и психологии, — это интереснейшая задача нынешних историков науки.

Мы указали на общекультурные и общенаучные корни психологической теории Л.С. Выготского, связанные с нашей отечественной традицией. Однако в старой России психология была развита значительно меньше, чем на Западе. Это особенно справедливо по отношению к экспериментальной психологии. Л.С. Выготский, придя в психологию, начал энергично осваивать опыт мировой психологической науки. Это освоение трансформировалось в творческую переработку теорий бихевиоризма, гештальтпсихологии, функциональной и описательной психологии, генетической психологии, французской социологической школы и фрейдизма. Полученные результаты публиковались Л.С. Выготским в предисловиях к русским изданиям книг западных психологов, в историко-критических очерках, а также в фундаментальной работе "Исторический смысл психологического кризиса", вышедшей в свет уже после смерти ученого¹. Его критика различных теорий всегда была конструктивной. Л.С. Выготский внимательно и бережно относился к фактическому, экспериментальному материалу, накопленному в различных направлениях и школах западной и русской психологической науки.

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 1.

Но Л.С. Выготский не был собирателем фактов. Он смотрел на них сквозь призму собственной концепции, которую, правда, никогда не считал завершенной. Благодаря такому отношению к фактам ему удавалось переосмысливать огромный материал и представлять его в стройной системе в лекциях, статьях и книгах. Разумеется, такая работа не могла быть выполнена, если бы у него не было четких методологических ориентиров. Л.С. Выготский был не только психологом-теоретиком и психологом-экспериментатором, но и методологом психологии. Марксистский диалектический метод познания стал основой его психологической теории; но эту теорию он строил, опираясь на тщательное изучение развития психики человека, на анализ и обобщение большого фактического материала, собранного отечественными и зарубежными учеными.

Необходимо также отметить, что Л.С. Выготский внес вклад не только в психологию, но и в общую методологию науки. Мы имеем в виду его представления о системном строении сознания, которые он сформулировал еще до начала так называемого системного движения в науке, связываемого обычно с именем Л. фон Берталанфи. Во многих работах Л.С. Выготского изложена сущность целостного подхода к сознанию человека, при этом принцип целостности он соединил с идеей развития.

2. Основные положения культурно-исторической теории

Обратимся к главному научному достижению Л.С. Выготского — культурно-исторической теории психического развития человека, опирающейся на перечисленные выше основные его общепсихологические идеи, на глубокий анализ фактических материалов по психологии развития и истории знаковых систем, а также на экспериментальные данные, полученные его сотрудниками. Главные положения этой теории можно сформулировать следующим образом:

основой психического развития человека выступает качественное изменение его социальной ситуации (или его деятельности);

всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание;

исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем (социальном) плане;

психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;

существенная роль в процессе интериоризации принадлежит различным знаковым системам;

важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

После кончины Л.С. Выготского его многочисленные ученики и последователи уточняли, видоизменяли, конкретизировали и развивали именно эти положения своего учителя, связанные прежде всего с его подходом к проблеме развития психики человека¹. Данное обстоятельство, весьма существенное для истории нашей психологии, было четко сформулировано А.Н. Леонтьевым, который специально отметил, что этот подход Л.С. Выготского "нашел свое выражение во взгляде на психическую деятельность как на общую форму деятельности — продукт и дериват развития материальной жизни, внешней материальной деятельности, которая преобразуется в ходе общественно исторического развития во внутреннюю деятельность, в деятельность сознания; при этом в качестве центральной оставалась задача исследования строения деятельности и ее интериоризации"².

Эта формулировка позволяет нам подойти к одному интересному вопросу, касающемуся ранних источников культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В 1926 г., еще до ее создания, была издана книга Л.С. Выготского по педагогической психологии, в которой содержатся отдельные положения, характеризующие соотношения психики и поведения (или деятельности) человека: "...Самые тонкие формы психики всегда сопровождаются теми или иными двигательными реакциями"³. Поскольку поведение — это система "внешне" выраженных движений, а психические функции — это "внут-

¹Основные положения теории психического развития Л.С. Выготского широко представлены в литературе многих стран. Особенно яркое выражение они получили в работах Д.Б. Эльконина; см.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. (раздел VI "Научное творчество Л.С. Выготского"); см. также: Ярошевский М. Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. — М., 1992.

²Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. 1. С. 105.

³Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 65.

рение" движения, то правомерно заключение Л.С. Выготского о том, что "психику следует понимать, как особо сложные формы структуры поведения"¹. Психика же (например, мышление), в основе которой лежат "внутренние" движения, выполняет роль предварительного организатора поведения. "...И если я сперва подумал, а потом сделал, — писал Л.С. Выготский, — то это означает не что иное, как такое удвоение и усложнение поведения, когда внутренние реакции мысли сперва подготовили и приспособили организм, а затем внешние реакции осуществили то, что было *наперед установлено и подготовлено в мысли*"². (Выделено нами. — В.Д.)

Такое представление Л.С. Выготского об основной функции психики можно считать, на наш взгляд, одной из важных предпосылок культурно-исторической теории. Согласно этой теории, "...человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями, иначе говоря, все то, что в поведении человека связано с употреблением искусственных средств мышления, с социальным развитием поведения, и в частности с употреблением знаков"³.

Л.С. Выготский глубоко почувствовал (можно сказать — предугадал) исключительное значение "внутреннего движения" для психики человека. И не случайно, что ученики Л.С. Выготского, разрабатывавшие в 30-е гг. и в последующие десятилетия теорию деятельности человека, взяли на научное вооружение психофизиологическую концепцию Н.А. Бернштейна. Согласно этой концепции, в основе поведения человека лежат его "живые движения" в качестве *акции* или преодоления некоторых внешних и внутренних препятствий в процессе решения задачи (поведение человека — это *преобразование окружающей среды*)⁴. Понимание Н.А. Бернштейном функций "живых движений" очень близко психологическому пониманию их роли в генезисе психики человека с позиций теории деятельности. Это родство позиций коренится во взглядах Л.С. Выготского на внутреннюю связь движения и психики.

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 65.

² Там же. С. 199.

³ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. С. 124.

⁴ См.: Бернштейн Н. А. Физиология движения и активности.

В предыдущих главах мы неоднократно обсуждали различные положения культурно-исторической теории. Здесь же постараемся проанализировать основания этой теории, которая раскрывает связь коллективной и индивидуальной деятельности человека, особенности детерминации его индивидуального сознания и роль знаков в этом процессе.

Подлинный смысл теории Л.С. Выготского состоит в следующем: детерминанты деятельности и сознания человека лежат в исторически развивающейся культуре, воплощенной в различных знаковых системах. В своем отвлеченном представлении данная теория следует "культурно-исторической" линии в гуманитарных науках XIX в. Но в отличие от других представителей этой линии Л.С. Выготский вводит в психологию понятие коллективной деятельности в ее всеобщем родовом выражении. Такова исходная посылка его теории. На одном ее полюсе — исторически развивающаяся родовая, т.е. коллективная, деятельность людей (отсюда один шаг до понятия коллективного субъекта), на другом — индивидуальная человеческая деятельность. Чем заполнить гигантское пространство между ними? Это и есть центральная проблема психологической теории деятельности, истоки которой коренятся в работах Л.С. Выготского.

Для него индивидуальное сознание детерминируется деятельностью коллективного субъекта. Именно эта деятельность в процессе интериоризации формирует индивидуальное сознание. "...В развитии поведения ребенка меняется генетическая роль коллектива, — писал Л.С. Выготский. — Высшие функции мышления ребенка сначала проявляются в коллективной жизни детей в виде спора и только затем приводят к развитию размышления в поведении самого ребенка"¹. В этом положении Л.С. Выготского заключено принципиальное решение многих проблем психологии, в том числе и вопроса о том, кто же является исходным субъектом деятельности.

Следует отметить, что в некоторых современных философско-психологических работах специально обсуждаются главные особенности индивидуального и коллективного субъектов. Так, В.А. Лекторский пишет: "Индивидуальный субъект, его сознание и познание должны быть поняты, учитывая их включенность в различные системы коллективной практической и

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. С. 141.

познавательной деятельности¹. И далее: "Коллективный субъект существует в известном смысле вне каждого отдельно-го индивидуального субъекта. Коллективный субъект выявляет себя и законы своего функционирования не столько через внутренние структуры сознания индивида, сколько через внешнюю предметно-практическую деятельность и коллективную познавательную деятельность с системами объективированного знания"².

Изначальным и подлинным субъектом всех форм деятельности (особенно предметно-практической) выступает коллективный субъект; лишь включаясь во все многообразие коллективных форм деятельности, индивид приобретает форму носителя сознательной регуляции своей индивидуальной деятельности.

Идеи Л.С. Выготского о первенствующей роли коллективной деятельности в становлении индивидуального субъекта вплотную подвели его еще к одной важной проблеме — природе идеального. Для традиционной натуралистической психологии идеальное (если она таковое признавала) локализовалось в сознании индивида. Л.С. Выготский же совсем иначе взглянул на идеальное. По его мнению, идеальное не может быть раскрыто и понято на уровне сознания одного человека — идеальное есть аспект культуры; за идеальным, за миром культуры, детерминируя его, стоит предметно-практическая (прежде всего трудовая) деятельность общественного субъекта в ее историческом развитии. "Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития"³. С этой точки зрения в психологии нельзя говорить о детерминации сознания предметной деятельностью, игнорируя план идеального, культурного. Рассуждая об идеальном (культурном) как о детерминанте индивидуального сознания, следует помнить о **надиндивидуальности** идеального.

Таким образом, детерминацию индивидуального сознания Л.С. Выготский понимал как механизм, опосредствованный

¹ Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. С. 281.

² Там же. С. 283.

³ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. С. 145–146.

культурой, идеальным. Реальными носителями культуры, воплощающими идеальное, Л.С. Выготский считал знаки, под которыми он понимал символы, обладающие сложившимися в ходе развития культуры стабильными значениями. Знак есть идеальный объект как проводник культурно-деятельностной детерминации. С одной стороны, он надиндивидуален, объективен, принадлежит миру культуры. "...Знак, — отмечал Л.С. Выготский, — находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и является по существу общественным органом или социальным средством"¹. С другой стороны, он присутствует в сознании отдельного субъекта.

Аналогичный подход к идеальному разрабатывал отечественный философ и психолог Э.В. Ильенков (его взгляды изложены в нескольких местах первой части книги, а также в гл. IV третьей)². Если мы общие идеи Л.С. Выготского обогатим установками концепции Э.В. Ильенкова, то психология сделает значительный шаг вперед в изучении формирования и развития сознания индивидуального субъекта деятельности.

В этом важном пункте следует, по нашему мнению, сделать упрек некоторым последователям Л.С. Выготского, которые, стремясь изучать деятельность человека как основу становления индивидуального сознания, упустили из виду изначально общественно-коллективную природу этой деятельности, опосредствованно (через идеальное, через знаки-символы) определяющую индивидуальное сознание. Тем самым были нарушены внутренние связи психологии с семиотическими и культурологическими исследованиями, которые так высоко ценил Л.С. Выготский, сам внесший значительный вклад в эти дисциплины. При этом была ослаблена его общая антинатуралистическая позиция.

Некоторые психологи, принимая идею Л.С. Выготского о коллективной деятельности как первооснове индивидуального сознания, затем выхолащивают ее. Коллективность нередко сводится ими к сумме деятельностей отдельных людей. Фактически каждый человек рассматривается как автономный.

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. С. 146.

² См.: Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 6–7.

Да, у людей есть некоторая общая цель, но из психологического анализа она просто выпадает, выступая лишь как внешнее условие деятельности каждого. Она включается в анализ только после того, как уже преломится каждым участником в собственном индивидуальном сознании. Такой анализ опять замкнут в пределах индивида. Что же, кроме названия, остается при этом от коллективной деятельности?

Данный подход направлен против самой сердцевины теории Л.С. Выготского — против его идеи коллективной деятельности как генетически исходной ступени в формировании сознания человека. Как будто предвидя возможные неверные прочтения своих идей в будущем, Л.С. Выготский писал: "Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь... Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область выбора полезных действий переносится извне внутрь."

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе "внешний" — значит сказать "социальный". Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей¹.

Это четкое указание Л.С. Выготского не то что оспаривалось — оно просто игнорировалось. Так обстояло дело в течение нескольких десятилетий. Но в последние годы проблемы собственно коллективной деятельности, понимаемой в духе Л.С. Выготского, развернуто изучаются специалистами ряда стран (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Ю. Энгештрем и др.)².

Переход от коллективной, совместной деятельности людей к индивидуальной и есть в сущности процесс интериоризации. В нем большую роль играет знак как реальный носитель человеческой культуры, как средство культурной (или социальной) детерминации индивидуальной деятельности и индивидуального сознания. Л.С. Выготский специально выделял в психическом развитии ребенка стадии "внешнего" и "внутрен-

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. С. 144–145.

² В гл. I первой части книги мы уже перечислили соответствующие публикации.

него" знака¹. При этом знак, как он считал, служит человеку прежде всего социальным средством, своего рода "психологическим орудием"². Знак — это средство связи между людьми. "Всякий знак, — писал он, — если взять его реальное происхождение, есть средство связи, и мы могли бы сказать шире — средство связи известных психических функций социального характера. Перенесенный на себя, он является тем же средством соединения функций в самом себе..."³.

Чтобы понять позицию Л.С. Выготского в отношении внутренней связи знаков с действиями и деятельностью человека, необходимо обратиться к его трактовке значения знака. "Значение... — это внутренняя структура знаковой операции"⁴. Следовательно, человек выполняет со знаками определенные операции (или действия).

Искусственные средства мышления или знаки позволяют человеку создавать мысленные модели объектов и действовать с ними, планируя при этом пути решения различных задач. Оперировать знаками — это выполнять действие планирования при организации целостного поведения. Это действие, как отмечалось выше, — важнейшая составляющая человеческого сознания. Знаковое опосредствование процесса выполнения действия (или его планирование) осуществляется при знании (или понимании) человеком значения знака. А знать значение — это "знать единичное как всеобщее"⁵. Соотнесение единичного и всеобщего человек производит благодаря ряду мыслительных действий; поэтому значение знака само может существовать только благодаря их сложной системе связей.

Таким образом, знак и его значение как основа человеческого сознания, согласно взглядам Л.С. Выготского, неразрывно связаны с действиями человека (а в широком плане — с его деятельностью).

Благодаря знакам и знаковому опосредствованию тех или иных операций, последние объективируются. Это обстоятельство послужило одним из основных при разработке каузально-

¹ См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 109–110.

² Там же. Т. 1. С. 103–104.

³ Там же. С. 116.

⁴ Там же. С. 160.

⁵ Там же. С. 164.

генетического (или формирующего) метода исследования, введенного Л.С. Выготским в психологию. Так, он писал: "Изучаем ли мы развитие запоминания у ребенка, давая ему внешние вспомогательные средства и наблюдая степень и характер опосредованного овладения задачей; пользуемся ли мы этим приемом для изучения того, как ребенок организует свое активное внимание с помощью известных внешних средств; ...везде мы идем по одному принципиальному пути, изучая не окончательный эффект операции, но специфические психологические структуры операции... Наша методика с полным правом может быть названа объективирующей... Вынося наружу те вспомогательные операции, с помощью которых субъект овладевает той или иной задачей, наша методика делает их доступными для объективного изучения, иначе говоря, объективирует их"¹.

Можно полагать, что для Л.С. Выготского детерминация индивидуального сознания имеет следующий вид: *коллективная (социальная) деятельность – культура – знаки – индивидуальная деятельность – индивидуальное сознание*. Изучение процессов становления индивидуального сознания связано с прослеживанием развития всех звеньев приведенной схемы, в частности с выявлением роли коллективной деятельности и ее коллективного субъекта в детерминации индивидуального сознания. Все звенья этой схемы реализуются в форме явного или неявного общения людей. Особенно развернуто и в явной форме оно представлено в коллективной деятельности и при использовании знаков, но существенное значение неявная форма общения имеет в индивидуальной деятельности и в индивидуальном сознании, основой которого служат диалог и рефлексия.

3. Проблема обобщения

Одной из важных сторон теории Л.С. Выготского является его понимание строения, функций и формирования *обобщения* как особого способа отражения действительности в сознании человека. Многие положения этой теории, затрагивающие такие вопросы, как роль знаков в становлении высших психических функций, иерархическая структура сознания,

связь обучения и развития, нашли свое концентрированное выражение, уточнение и перспективу в том понимании обобщения, которое Л.С. Выготский интенсивно разрабатывал в последние годы жизни.

Конкретно-психологическая интерпретация социальной сущности человека была выражена Л.С. Выготским в понятии об опосредствованности психических функций системами вещественных и словесных знаковых образований. "Знак" как средство – это знак чего-либо, становящегося его значением в процессе организации совместной деятельности людей. Для Л.С. Выготского система "знак – значение – общение" была единицей поведения людей и всех реализующих это поведение психических функций. Но в начале это была лишь абстрактная единица любой функции, не выражающая специфики каждой из них и не подводящая к пониманию их конкретных особенностей. Поэтому Л.С. Выготский стремился найти такой частный объект анализа, который, с одной стороны, был бы существенно значим в деятельности людей, с другой – мог бы в наиболее развернутом виде представить вариации найденной структуры.

И он нашел такой объект – это *речевое мышление* как всесторонне развитая и постоянно действующая функция общественного человека¹. Многовековой опыт философии, психологии и педагогики давал в руки исследователя обширные сведения об этой функции, на основании которых можно было выделить и специфический ее продукт – *обобщение*, фиксированное в *понятии*. По особенностям такого продукта можно объективно судить о процессе его "производства", о самом речевом мышлении.

Исходные положения были следующими: 1) "...В значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением... С психологической точки зрения значение слова прежде всего представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайный *словесный акт мысли*, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощуще-

¹Результаты исследования речевого мышления Л.С. Выготский изложил в своей знаменитой книге "Мышление и речь", опубликованной в 1934 г. Эта книга переиздавалась затем в нашей стране (см.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2.) и во многих других странах.

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 6. С. 78–79.

ниях и восприятиях¹; 2) "...Обобщение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т.е. обобщение становится возможным при развитии общения... Есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления"².

Л.С. Выготский с пафосом формулировал эти положения, направляя их против натуралистических и биологизаторских течений в психологии. Однако надо сказать, что сами по себе эти положения были хорошо известны в классической философии и в "философской психологии". В начале нашего века и экспериментальная психология (Ж. Пиаже, В. Штерн, Л.С. Выготский и др.) всесторонне раскрыла их смысл на большом фактическом материале. Новизна позиции Л.С. Выготского состояла в другом. Быстро ассимилировав опыт предшествующих исследователей, он перешел к каузально-генетическому анализу мышления и речи, к изучению становления словесного значения и его высших форм. При этом он ориентировался на исследования самых разнообразных видов значения. Традиционная психология дифференцировала их слабо; она не отделяла словесного значения от прочих представлений, тем самым закрывая себе путь к генезису высших его форм.

Таким образом, перед Л.С. Выготским стояла сложная исследовательская задача: необходимо было найти генетическую преемственность многообразных форм словесного значения и скрытых в них обобщений.

В работах Л.С. Выготского и его сотрудников экспериментальным путем изучались процессы образования так называемых искусственных понятий у детей разного возраста, а также проводилось сравнительное исследование формирования житейских и научных понятий³.

Под искусственными понятиями имеются в виду словесные значения, складывающиеся у детей в экспериментальной

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 16–17.

²Там же. С. 19.

³Методика и экспериментальные данные этих исследований подробно изложены в трудах Л.С. Выготского и его сотрудников. Нами освещается здесь по преимуществу теоретическая сторона дела с минимальным изложением эмпирических материалов.

ситуации применительно к ранее бессмысленным звуковым сочетаниям. Так, у русских детей сочетания *бат, дек, роц и муп* при решении особых задач на группировку геометрических тел могут приобрести определенное значение, включающее связь тех или иных признаков (например, *бат* — это маленькие и низкие фигурки, независимо от их цвета и формы). Тип группировки, производимой детьми (особенности выделяемых признаков, устойчивость ориентации на них при составлении группы и т.п.), позволяет судить о характере обобщения, формирующегося в этом процессе и вносимого ребенком в значение слова, а также о приводящих к нему интеллектуальных операций. Для решения таких задач от ребенка любого возраста не требуется каких-либо специальных знаний, поэтому характер значения-обобщения зависит лишь от интеллектуальных возможностей детей.

Эта методика Л.С. Сахарова — Л.С. Выготского обеспечивает создание ситуации, вынуждающей ребенка оперировать словесным знаком для обобщения предметного многообразия. Но Л.С. Выготский не придавал этой методике самоцельного значения и считал, что лишь вместе с другими методами исследования она может быть использована для всесторонней оценки уровня интеллекта детей того или иного возраста¹.

Образование искусственных понятий позволяет зондировать у детей "долготу и широту" их интеллектуальных процессов на разных возрастных этапах. Проанализировав всю совокупность экспериментальных данных, Л.С. Выготский выделил три основные ступени обобщения, качественно своеобразные и генетически связанные: *синкреты* (1), *комплексы* (2) и *понятия* (3).

Для первой ступени (раннее детство) характерна "бесвязанная связанность" группы предметов, объединенных без достаточного основания по случайному впечатлению, иногда улавливающему, а чаще всего не выделяющему каких-либо объективных связей этих предметов (объединение по чисто внешней пространственной близости, по яркому, бросающемуся глазу признаку и т.п.). Ребенок не сопоставляет подобные субъективно значимые зависимости с фактическими связями предметов и переносит на них свои случайные впечатления.

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 154–155 и др.

Обобщение-комплекс имеет несколько различных форм. Сходным для них является то, что ребенок объединяет предметы хотя и на основе непосредственного чувственного опыта, но сообразно фактическим связям. При этом любая связь может служить основанием для включения предмета в комплекс — лишь бы она была наличной. В процессе возникновения комплекса эти связи, как основания группировки, постоянно меняются, как бы "скользят", теряют свои очертания, сохраняя между собой общее лишь в том, что раскрываются через какую-либо единую практическую ситуацию. На этой ступени дети еще не могут рассматривать какой-либо признак или зависимость предметов вне наличной, "зримой" ситуации, в которой эти предметы обнаруживают обилие взаимопересекающихся признаков, поэтому дети и соскальзывают с одной особенности на другую, на третью и т.д. Все признаки равны в своем функциональном значении, среди них нет никакой иерархии. Конкретный предмет входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми "неотъемлемыми" фактическими признаками.

В образовании такого обобщения первостепенную роль играет словесный знак. Он выступает как фамильное обозначение предметов, объединенных по какому-либо фактическому признаку.

К сожалению, в течение нескольких десятилетий методика Л.С. Сахарова — Л.С. Выготского использовалась психологами очень редко. Поэтому до сих пор остается много неясного, например, в различении синкретов и комплексов, в том, по каким основаниям они формируются у детей. В экспериментальном исследовании Е.Г. Юдиной, проведенном под нашим руководством несколько лет назад, было обнаружено, что дети дошкольного возраста смешивают отношения сходства и различия предметов (при этом у них явно доминирует отношение сходства и слабо развиты операции поиска различия). С этим связаны трудности, которые испытывают дети при вычленении в предметах отдельных признаков¹.

Особое место среди комплексов занимает одна из их форм — *псевдопонятие*, составляющее "наиболее распростра-

¹См.: Ю д и н а Е. Г. Исследование синкретических и комплексных форм мышления детей дошкольного возраста // Природа и закономерности творческого процесса. — Уфа, 1989.

ненную, превалирующую над всеми остальными и часто почти исключительную форму комплексного мышления ребенка в дошкольном возрасте"¹. По внешним особенностям производимого обобщения — это понятие, но по типу процесса, приводящего к обобщению, — это комплекс. Так, ребенок может свободно отобрать и объединить в группу все треугольнички независимо от их цвета, размера и т.п. Однако специальный анализ показывает, что это объединение было произведено ребенком на основе зрительного схватывания характерного наглядного признака "треугольности" (замкнутость, своеобразное пересечение линий и т.д.) без какого-либо выделения существенных свойств этой фигуры как геометрической, т.е. без "идеи" треугольника.

Описание и теоретическое истолкование обобщений-комплексов, особенно псевдопонятий, — крупная научная заслуга Л.С. Выготского. Традиционная психология трактовала как понятие любое обобщение, выраженное словом или какой-либо предметной группировкой. Но некоторые психологи уже давно утверждали, что обобщение, аналогичное понятию, может быть даже в сфере чисто наглядного мышления (Э. Йенш и др.). Это постепенно разрушало тот предрассудок, будто обобщение в мышлении выступает только в наиболее развитой своей форме — в понятии. Л.С. Выготский, описав псевдопонятие как наиболее тонкую мимикрию понятия, подытожил борьбу с указанным предрассудком.

Прежде всего он подчеркивал, что псевдопонятия составляют не только исключительное достояние ребенка. "В псевдопонятиях чрезвычайно часто происходит и мышление в нашей обыденной жизни... Высшие формы комплексного мышления в виде псевдопонятий являются такой переходной формой, на которой задерживается и наше житейское мышление, опирающееся на обычную речь"². Каковы же механизмы возникновения псевдопонятий, определяющие их устойчивую сохранность?

Между взрослым и ребенком очень рано возникает речевое общение, немислимое без взаимопонимания. Последнее, в частности, может основываться на совпадении конкретного

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 149.

²Там же. С. 168–169.

круга предметов, к которым относят свои слова взрослый и ребенок. Ребенок не создает сам своей речи, своих словесных значений и не определяет круг их предметной отнесенности — он усваивает речь взрослых и получает от них ряд конкретных предметов, обозначаемых данными словами. Но при этом взрослые не могут сразу передать ребенку свой способ мышления, на основе которого производилось обобщение. Ребенок вынужден объединять указанные ему предметы в группу (т.е. обобщать их) способом, отличным от того, которым пользуются взрослые; ему доступно лишь создание комплексов, охватывающих тот же круг предметов, что и понятия. Благодаря этому становится возможным взаимопонимание ребенка и взрослых. Но значение-комплекс — это лишь контуры понятия. Оно построено другими интеллектуальными операциями, нежели понятие. Оно псевдопонятие. Значение слова отличается от его предметной отнесенности, оно нечто большее, чем последнее.

С детства человек усваивает обычную, "живую" речь окружающих и имеющиеся в ней названия. "Если мы проследим, — писал Л.С. Выготский, — по какому закону объединяются семьи слов, то увидим, что новые явления и предметы называются обычно по одному признаку, который не существен с точки зрения логики и не выражает логически сущность данного явления. Название никогда не бывает в начале своего возникновения понятием"¹. Естественно, что усвоение живой речи приводит человека к псевдопонятиям и к широкому оперированию ими в практике.

Л.С. Выготский показал недостаточность психологической характеристики обобщений — в том числе и понятийных — только по их конкретной предметной отнесенности: последняя может быть формально тождественной и в обобщении-комплексе и в обобщении-понятии (необходим генетический анализ, чтобы вскрыть различные интеллектуальные операции, лежащие за этими видами обобщения)². Но Л.С. Выгот-

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 165.

²При этом Л.С. Выготский несколько не умалял роли предметной отнесенности во всех формах обобщения. Так, он особенно подчеркивал ее роль при материалистическом объяснении понятия: "Самое существенное для понятия — отношение его к действительности..." (там же. С. 119).

ский сделал еще один шаг — он раскрыл внутренний источник родства псевдопонятия и понятия.

Яркую характеристику трактовки образования понятия в традиционной психологии мы находим в следующих словах Л.С. Выготского: "В основе понятия лежит ряд конкретных представлений... Образование понятий происходит таким же способом, каким на коллективной фотографии Гальтона получается фамильный портрет... Образы налагаются друг на друга так, что сходные и часто повторяющиеся черты, общие многим членам данной семьи, выступают рельефно, а черты случайные, индивидуальные, налагаясь, взаимно стирают и затушевывают друг друга. Таким образом выделяются сходные черты, и совокупность этих выделенных общих признаков ряда сходных предметов и черт является с традиционной точки зрения понятием в собственном смысле этого слова.

Нельзя представить себе ничего более ложного с точки зрения действительного хода развития понятий, чем эта логизированная картина..."¹.

Если эта "логизированная картина" ложная, то на каком пути искать подлинные процессы образования понятия? Проблема мучительная и трудная, и ее разрешение Л.С. Выготским не было гладким, а тем более окончательным. Но именно при ее анализе он проявил силу своей психологической интуиции и глубину философской мысли.

"Общее", характеризующее в традиционной психологии лишь как нечто сходное, одинаковое в предметах, может быть содержанием не только понятия, но и псевдопонятия (комплекса). "...Построение комплекса, — писал Л.С. Выготский, — предполагает выделение известного признака, общего различным элементам"². Правда, этот общий признак здесь еще не привилегирован и не устойчив. Комплексное мышление связывает воспринимаемые предметы в группы, "совершает первые шаги по пути обобщения отдельных элементов опыта"³. Начальная фаза онтогенетического процесса становления мышления в понятиях "...стоит чрезвычайно близко к псевдопонятию. Объединение различных конкретных предме-

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 178–179.

²Там же. С. 173.

³Там же. С. 169.

тов происходит на основе максимального сходства между его элементами¹. "Это обобщение, созданное ребенком на основе максимального сходства, одновременно и более бедный и более богатый процесс, чем псевдопонятие"².

Следующая фаза — потенциальные понятия — это выделение группы предметов по одному общему, привычному признаку путем изолирующей абстракции. Здесь разрушается конкретность ситуации, создаются предпосылки для объединения абстрактных признаков в понятие. Последнее — не только объединение и обобщение, но и выделение, абстрагирование, изоляция отдельных элементов, рассмотрение отвлеченных элементов "вне конкретной и фактической связи, в которой они даны в опыте"³. Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется. "...Абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую действительность"⁴. Решающую роль при этом имеет слово как средство направления внимания на соответствующий общий признак, как средство абстрагирования. Здесь слово-знак имеет другую функцию, чем в комплексном мышлении.

Итак, установив ранее тождественность псевдопонятий и понятий по их предметной отнесенности, Л.С. Выготский затем указал объективное основание этого явления — за теми и другими лежит обобщение одного типа. Получается оно разными путями (разные интеллектуальные операции), приобретает разную форму (слитность с реальным предметом в комплексе и абстрагированность в понятии), но отражает в принципе одно и то же содержание.

Обнаружив это обстоятельство, Л.С. Выготский фактически вскрыл существенный недостаток принятого им ранее способа анализа природы понятия. На этом пути оставалась невыявленной специфика подлинных понятий как своеобразного типа обобщенного отражения действительности в созна-

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 170.

²Там же. С. 171.

³Там же. С. 169.

⁴Там же. С. 174.

нии человека, оказывалась непреодоленной та "логизированная картина", которую резко критиковал Л.С. Выготский.

Причину столь неудовлетворительного результата показал он сам, когда в определенный момент теоретического анализа проблемы подошел к понятию с принципиально иных теоретико-познавательных позиций, нежели те, на которых стояла традиционная психология. Так, он писал: "Но и сами понятия и подростка и взрослого человека, поскольку применение их ограничивается сферой чисто житейского опыта, часто не поднимаются выше уровня псевдопонятий и, обладая всеми признаками понятия с формально-логической точки зрения, все же не являются понятиями с точки зрения диалектической логики, оставаясь не больше, чем общими представлениями, т.е. комплексами"¹.

В этих мыслях суть проблемы становления понятий. Ложна картина, опирающаяся на традиционную формально-логическую точку зрения. Ее ложность в том, что лишь частный случай обобщения здесь выдается за единственно допустимый и всеохватывающий. Более того, этот случай обобщения как раз и не выделяет специфики понятия в его наиболее развитой форме. Этот вид обобщения, становясь даже абстракцией, словесным отвлечением, все равно не выходит за рамки общих представлений, в пределах которых "формальное понятие" внутренне родственно псевдопонятию и комплексу. Попытки найти специфику понятия в его "отвлеченности", "абстрактности", как делал первоначально Л.С. Выготский, не выводят за эти пределы, заданные самим содержанием обобщения, как бы оно ни изменялось по внешней форме и посредством каких бы различных психологических процессов ни реализовалось². На этом пути нельзя оторваться от традиционной картины, сколь бы ложной и недостаточной она ни казалась. Выход — в смене точки зрения на само понятие, в переходе к анализу его диалектичности. Таков важнейший итог теоретического исследования разных форм обобщения, проведенного Л.С. Выготским.

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 176.

²Следует подчеркнуть, что именно тщательное изучение этих различных процессов позволило Л.С. Выготскому установить тождество их объективного содержания.

Проблему различия формально-логического и "истинного" понятий Л.С. Выготский конкретизировал в психологическом плане как проблему различия путей формирования "житейских" (спонтанных) и "научных" понятий у детей. Здесь он усматривал ключ ко всей истории умственного развития ребенка¹. В исследовании, проведенном Ж.И. Шиф² под руководством Л.С. Выготского, была получена следующая результативная характеристика: "...Новое в нашем исследовании... раскрытие своеобразного пути развития научных понятий ребенка по сравнению с его спонтанными понятиями и выяснение основных законов этого развития"³.

Как парадоксальные с традиционной точки зрения и вместе с тем глубоко закономерные, по сути дела, излагал Л.С. Выготский данные, показывавшие противоположность путей формирования житейских (спонтанных) и научных понятий. Спонтанные понятия зарождаются при столкновении ребенка с реальными вещами, с их конкретными свойствами, среди которых он после длительного сопоставления находит некоторые сходные черты и с помощью слова относит их к определенному классу предметов (образует "понятие", точнее, "общее представление"). Это путь от конкретного к абстрактному. Имея такое понятие, ребенок осознает представленный в нем предмет, но не осознает "самого понятия, своего собственного акта мысли, с помощью которого он представляет данный предмет"⁴.

В противоположность этому развитие научного понятия начинается с работы над понятием как таковым, со словесного определения, с таких операций, которые предполагают неспонтанное применение этих понятий⁵. Зарождение этого понятия начинается не с непосредственного столкновения с вещами, а сразу с опосредствованного отношения к объекту (через определение, выражающее известную абстракцию). Ребенок с первых шагов обучения устанавливает логические отношения между понятиями и лишь на этой основе затем

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 185.

²См.: Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у школьников. — М.—Л., 1935.

³Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 8.

⁴Там же. С. 260.

⁵См. там же.

пробивает себе дорогу к объекту, связываясь с опытом. Он с самого начала лучше осознает самое понятие, чем его предмет. Здесь осуществляется движение от понятия к вещи — от абстрактного к конкретному. Этот путь возможен только внутри специально организованного обучения детей научным знаниям и является его специфическим результатом.

Л.С. Выготский выделил в формировании научных понятий у детей три основных психологических момента. Во-первых, это установление зависимостей между понятиями, образование их системы, во-вторых, осознание собственной мыслительной деятельности и, наконец, в-третьих, благодаря тому и другому ребенок приобретает особое отношение к объекту, позволяющее отражать в нем то, что недоступно житейским понятиям (проникновение в сущность объекта). "...Самая сущность понятия и обобщения предполагает, вопреки учению формальной логики, не обеднение, а обогащение действительности, представленной в понятии, по сравнению с чувственным и непосредственным восприятием и созерцанием этой действительности. Но если обобщение обогащает непосредственное восприятие действительности, очевидно, это не может происходить иным психическим путем, кроме как путем установления сложных связей, зависимостей и отношений между предметами, представленными в понятии, и остальной действительностью"¹.

Отдельное понятие может существовать только посредством системы понятий. Наличие же последней неразрывно связано с осознанием собственной мыслительной деятельности. "*Осознанность и систематичность в полной мере синонимы в отношении понятий*..."². Осознание мыслительных операций — это их воссоздание в воображении для словесного выражения, что необходимым образом связано с обобщением собственных психических процессов. Именно эта рефлексия, обращение сознания на свою собственную деятельность, порождает тот особый тип обобщения, который присутствует в научном понятии, в высших формах человеческого мышления. "Абстракция и обобщение своей мысли принципиально отличны от абстракции и обобщения вещей"³.

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 270.

²Там же. С. 221.

³Там же. С. 279.

Своеобразие обобщения мысли Л.С. Выготский видел в том, что при этом создается "пирамида понятий", позволяющая мысленно переходить от одного частного свойства объекта к другому через общее понятие. Такое понятие возникает у детей раньше, чем его частные "приложения". Л.С. Выготский придавал исключительное значение этому явлению детского мышления (к сожалению, оно не было затем должным образом изучено в детской психологии). Так, он писал: "Мышление, по образному выражению Фогеля, почти всегда движется в пирамиде понятий вверх и вниз и редко в горизонтальном направлении. Это положение означало в свое время форменный переворот в традиционном психологическом учении об образовании понятий. На место прежнего представления, согласно которому понятие возникло путем простого выделения сходных признаков из ряда конкретных предметов, процесс образования понятий стал пониматься исследователями как *сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий*, все время переходящий от общего к частному и от частного к общему"¹. И еще одно замечание Л.С. Выготского: "Процесс образования понятий развивается с двух сторон — со стороны общего и со стороны частного — почти одновременно"².

Психологическое исследование мышления в "пирамиде понятий" с двусторонним движением — проблема большой трудности. Сам Л.С. Выготский обозначил ее как самую "грандиозную, завершительную" проблему своего исследования³. Можно добавить — и далеко не разработанную, лишь эскизно указанную как задачу будущих исследований.

Подходя всем строем своих теоретических раздумий к необходимости вычленения особого содержания "обобщения мыслей", Л.С. Выготский не успел установить и точнее описать, что это за содержание. Для объяснения его особенностей он выдвинул понятие "отношений общности". Но, во-первых, его беглые характеристики носили метафорический смысл, во-вторых, по собственной оценке Л.С. Выготского, этот пункт его теории был слишком общим, суммарным и

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 179.

²Там же. С. 180.

³Там же. С. 270.

остался недостаточно разработанным¹. Сама гипотеза, выдвигнутая по этому поводу, замечательна тем, что обнажает ядро теоретических устремлений Л.С. Выготского в решении проблемы обобщения.

"Отношение общности" — это отношение понятий, так сказать, по вертикали, по возможностям выражения одного через другое (*растение, цветок, роза*). Внутри одной структуры обобщения (синкреты, комплексы, предпонятия, понятия) могут быть общности разного вида, а в разных структурах — общности одного вида (например, *цветок* может быть общим значением и относиться ко всем цветкам как на уровне комплексного, так и понятийного мышления). Здесь сложные зависимости. Вместе с тем устанавливается общий закон, связывающий отношения общности со ступенями мышления, структурами обобщения. Каждой из них соответствуют своя специфическая система общности и отношения общих и частных понятий, своя мера единства абстрактного и конкретного. Один реальный предмет может быть отражен в разных системах общности.

Мысль Л.С. Выготского направлена против абсолютизации того или иного уже известного вида отношений, против стремления некоторых психологических направлений свести богатство форм мышления к некоторой формально однозначной характеристике, при которой "все кошки серы"². Он утверждал качественное многообразие и генетическую преемственность мер общности. "...Движение от общего к частному и от частного к общему в развитии понятий оказывается иным на каждой ступени развития значений в зависимости от господствующей на этой ступени структуры обобщения. При переходе от одной ступени к другой меняется система общности и весь генетический порядок развития высших и низших понятий"³.

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 293–294.

²Л.С. Выготский категорически возражал против сведения качественных особенностей психики к некоторым "всеобщим знаменателям". Так, он видел большой недостаток гештальтпсихологии в том, что через свой "структурный знаменатель" она стерла всякие границы "между мышлением в его самых лучших формах и самым элементарным восприятием" (там же. С. 303).

³Там же. С. 273.

Обратим внимание на последнюю фразу — меняется "весь генетический порядок развития высших и низших понятий". Так, доминирование частного над общим, конкретного над абстрактным — это особый порядок, присущий комплексному мышлению и развитию житейских понятий. Это отношение меняется на противоположное в структуре обобщения другого типа — при "обобщении мыслей", в научных понятиях общее доминирует над частным.

Это, по существу, было внесением принципа развития в область конкретно-психологических исследований, ориентация на конкретный анализ происхождения высших и "лучших" форм. Такая установка качественно отличалась от принципов традиционной психологии, которая проблему образования понятия в детском возрасте почти во всех случаях изучала на примере житейских понятий, а далее без всякой проверки распространяла и на другие сферы мышления, в том числе и на область научных понятий.

Внимание Л.С. Выготского привлекла характерная черта собственно понятийного мышления — возможность обозначения всякого понятия бесконечным количеством способов с помощью других понятий (закон их эквивалентности). Например, "единицу" можно выразить как разность любых смежных чисел, как отношение любого числа к самому себе и т.д. Эквивалентность понятий зависит от отношений общности, ее меры, которую, в свою очередь, определяет структура обобщения. Поэтому по широте и свободе эквивалентного взаимовыражения понятий можно объективно судить о степени развития мышления детей. "...Понятия связываются не по типу агрегата ассоциативными нитками и не по принципу структур воспринимаемых или представляемых образов, а по самому существу своей природы, по принципу отношения к общности"¹. Мера общности определяет характер, направленность и механизмы всех операций, реализующих обобщение на данной степени его развития.

Таким образом, всем ходом своих исследований Л.С. Выготский подошел к необходимости различения рассудочно-эмпирических понятий ("общих представлений") и понятий теоретических, собственно научных. Решение этого вопроса

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 282.

предполагало, на наш взгляд, специальный и тщательный анализ его логико-гносеологических аспектов с позиций диалектики. В частности, важно было традиционное формально-логическое истолкование "общего" сопоставить с его диалектическим пониманием. Однако Л.С. Выготский считал, что именно "логическая сторона этого вопроса разработана и изучена с достаточной полнотой", чего нельзя сказать относительно решения "генетических и психологических проблем, связанных с этим вопросом"¹. Но в начале 1930-х гг. такое заключение было преждевременным. Диалектическая логика к этому времени еще не восприняла и не ассимилировала богатое классическое философское наследие в решении этого вопроса настолько, чтобы можно было уверенно говорить о "достаточной полноте" разработки его "логической стороны"².

Это обстоятельство обнаружилось в трудах самого Л.С. Выготского, а именно при различении им спонтанных (житейских) и научных понятий. К сожалению, у Л.С. Выготского нет развернутого основания такого различения. Но в работе Ж.И. Шиф, предисловие к которой написано им самим, приведено следующее основание различения этих видов понятий: "Мы, говоря о спонтанных понятиях, основным показателем условий их развития и его источником выдвигаем общение с широкой социальной средой и отсутствие системы в приобретаемых при этом знаниях.

Определяющим для научных понятий... является то, что они приобретаются и развиваются под руководством и при помощи учителя и что знания здесь даются детям в определенной системе"³. И далее: "Ряд понятий закладывается у ребенка в условиях его личного опыта, в условиях широкого внесистемного общения с широкой социальной средой. Это близкие ему бытовые понятия, условно названные нами житейскими. Некоторые понятия возникают лишь в школе, в процессе обучения. Их источником не является личный опыт

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 270.

²Этот вопрос подробно обсуждается в наших работах (см. в частности гл. II первой части).

³Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у школьников. — М.—Л., 1935. С. 32.

ребенка – они начинают свою жизнь со слова, с определения¹.

Итак, определяющее различие житейских и научных понятий отыскивалось не в их объективном содержании, а в способе и путях усвоения ("личный опыт", "процесс обучения"). Одни бессистемны, другие даются в системе. "Научные понятия" – это понятия, задаваемые в школе².

Но, как известно, определенной системой обладают и эмпирические понятия (например, в сфере родо-видовых зависимостей). В школе, особенно в начальной, как раз в основном и преподаются такие понятия. Научные понятия даются, конечно, в системе, – но *в особой системе*. Именно этот решающий в логическом плане пункт был упущен Л.С. Выготским и его сотрудниками. Поэтому в их работах не было дано подлинного критерия "научных понятий".

Вследствие этого теряют определенность и однозначность соображения о том, что мышление двигается в "пирамиде понятий" как от общего к частному, так и от частного к общему. Дело в том, что в принципе это допустимо и в более или менее систематизированной "пирамиде" эмпирических понятий. Усвоение, начинающееся с "общего", со словесного определения само по себе никак не характеризует научность понятия – подобным образом могут задаваться в обучении любые житейские, эмпирические общие представления.

Хотя Л.С. Выготский осознавал, что анализ подлинной природы человеческого мышления и понятий требует привлечения средств диалектической логики, однако он не успел в достаточной мере освоить и развернуто использовать эти средства. Эту задачу начали решать его последователи, работы которых были специально направлены на поиск четких логико-психологических критериев различий житейского (эмпирического) и научного (теоретического) мышления, а также различий разных видов обобщения и понятия, присущих таким типам мышления (при изучении этих вопросов в настоящее время получены важные результаты, нашедшие выражение во многих наших работах).

¹Ш и ф Ж. И. Развитие научных понятий у школьников. С. 75.

²"Понятия, приобретаемые детьми в школе, – писала Ж.И. Шиф, – ...мы условно называем научными..." (там же. С. 33).

Это позволяет говорить о том, что теория обобщения и понятия, которую предложил Л.С. Выготский, получила свое закономерное продолжение. В ее разработке ученики Л.С. Выготского успешно опирались на сформулированные им положения:

1) о "генетическом анализе" как методе исследования проблемы;

2) о необходимости различения "обобщения вещей" и "обобщения мыслей", поскольку они соотносятся с разным типом связи общего и частного;

3) и, наконец, это положение, согласно которому в теоретическом понятии присутствует момент осознания акта мысли, т.е. рефлексия.

ГЛАВА II

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ТРУДАХ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА

Многие научные работы Алексея Николаевича Леонтьева (1903–1979) посвящены проблемам детской и педагогической психологии, в своих общепсихологических трудах он также широко использовал материалы этой области. Свои исследования в детской и педагогической психологии А.Н. Леонтьев последовательно проводил на единой основе, сложившейся у него еще в годы совместной работы с Л.С. Выготским и углубляемой благодаря собственным экспериментальным и теоретическим изысканиям.

Еще в конце 20-х гг., изучая развитие детской памяти, А.Н. Леонтьев сформулировал ряд важных положений, относившихся к ее знаковому опосредствованию¹. В 30-е гг. вместе со своими харьковскими сотрудниками он исследовал проблемы развития детского восприятия и мышления, связь их развития с обучением и воспитанием, вопросы образования понятий у школьников². Результаты этих исследований стали одним из важных источников разработки А.Н. Леонтьевым психологической теории деятельности.

В 40–50-е гг. с помощью своих московских сотрудников он исследовал ряд важных проблем детской и педагогической психологии (роль ведущей деятельности в психическом развитии ребенка, содержание и структуру детской игры, сознательность учения и т.д.)³. В 60–70-е гг. А.Н. Леонтьев, занимаясь в основном вопросами общей и инженерной психологии, сделал ряд докладов по проблеме формирования

¹См.: Леонтьев А. Н. Развитие памяти. — М., 1931.

²См.: Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии. 1935 (эта статья впервые была опубликована в кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981).

³См.: Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Советская педагогика. 1944. № 4; Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. Вып. 7. 1947; Леонтьев А. Н. Обучение как проблема психологии // Вопросы психологии. 1957. № 1; Леонтьев А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка // Советская педагогика. 1957. № 6.

личности школьников и студентов. В течение всей своей научной жизни он интересовался вопросами взаимосвязи психологии и педагогики, созданием методов обучения и воспитания детей на основе достижений современной психологии¹.

В детской психологии А.Н. Леонтьев прежде всего изучал проблемы, связанные с источниками и движущими силами психического развития ребенка. Опираясь на обширный фактический материал, накопленный в психологии, биологии и физиологии, и руководствуясь основными идеями культурно-исторической теории, он сформулировал положение о том, что психическое развитие человека качественным образом отличается от развития психики животных.

Животное определенного вида всегда рождается с такими унаследованными от предков безусловными рефлексам, которые выступают врожденной или инстинктивной основой его поведения. В процессе приспособления этого видового поведения к конкретным и изменяющимся условиям естественной среды у животного вырабатываются условные рефлексы, образующие его индивидуальный опыт. Развитие психики животных состоит, во-первых, в "вызревании" и развертывании безусловных рефлексов, во-вторых, в их "обрастании" условными рефлексами, которые через ряд поколений сами могут превратиться в безусловные.

Человек также рождается с определенной врожденной или безусловно-рефлекторной организацией видового поведения. Но эта наследственная организация не имеет определяющего значения в психическом развитии человека, поскольку решающую роль в нем играет *присвоение* отдельным индивидом *исторического опыта* людей, важнейшую часть которого составляют их общественно выработанные психические способности, опредмеченные в материальной и духовной культуре.

¹См.: Леонтьев А. Н. Психология и педагогика // Советская педагогика. 1936. № 2; Леонтьев А. Н. Реформа школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1959. № 1 (совместно с П.Я. Гальпериним и Д.Б. Элькониним); Леонтьев А. Н. Теория усвоения знаний и программное обучение // Советская педагогика. 1974. № 10.

Часть журнальных статей А.Н. Леонтьева, опубликованных в 30–70-е гг., вошла затем в сборники (например: "Проблемы развития психики". Изд. 4-е, 1981), а также в двухтомник "Избранные психологические произведения". — М., 1983.

Психические способности, формирующиеся у людей в процессе их исторического развития, кристаллизуются и закрепляются не в телесно-морфологических и наследуемых образованиях, а в неорганической форме — в продуктах культуры (например, в создаваемой людьми промышленностью)¹.

Если источником психического развития ребенка является человеческая культура, то движущими силами этого процесса служат возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений со взрослыми и возрастные изменения его деятельности. Ребенок включен в сложную систему отношений взрослых, занимая в них вполне определенное место.

А.Н. Леонтьев, как и ряд других отечественных психологов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), считал, что детство имеет конкретно-исторический характер, оно **развивается** в ходе общественной истории (современное детство существенно отличается от детства, присущего, например, человеку античности или средневековья). Поэтому в каждую историческую эпоху ребенок по-разному включен в отношения взрослых и закономерности его психического развития также исторически изменчивы².

В процессе онтогенеза ребенок в каждом возрасте занимает определенное положение в системе отношений взрослых, и это положение качественно меняется при переходе ребенка от одного возрастного периода к другому (для младенца характерно такое положение, когда взрослые всесторонне заботятся о нем; в подростковом же возрасте дети занимают среди взрослых относительно самостоятельное положение). При этом каждому возрасту присущи вполне определенные виды деятельности ребенка, соответствующие его положению и месту в отношениях взрослых (так, дошкольному возрасту свойственна прежде всего игровая деятельность). Изменение положения ребенка в мире взрослых и изменение его деятельности — это те силы, которые определяют его психическое развитие. "...Изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, — писал А.Н. Леонтьев, — есть то

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 76–141.

²См.: Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка. — М., 1950. С. 16–18.

первое, что надо отметить, пытаюсь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики... В изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни¹.

Культура как общий источник психического развития ребенка выступает в этой своей функции только тогда, когда ребенок выполняет *деятельность*, направленную на *присвоение* общественных способностей, опредмеченных в виде элементарных орудий, предметов обихода, языка, произведений искусства и т.д. "Ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности"². Именно в процессе реализации собственной деятельности ребенок распределяет соответствующие части культуры и тем самым присваивает или воспроизводит в себе связанные с ними общественные способности. Присвоение — "это процесс, который имеет своим результатом *воспроизведение* индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения"³.

Иными словами, согласно А.Н. Леонтьеву, ребенок осуществляет с различными предметами материальной и духовной культуры адекватную их общественному происхождению *воспроизводящую деятельность*, посредством которой присваивает соответствующие способности и способы поведения. В общем виде психическое развитие ребенка, с этой точки зрения, состоит в закономерных качественных изменениях его воспроизводящей деятельности (например, в переходе от одного ее типа к другому) и содержания присваиваемых им способностей (например, при одном типе деятельности ребенок присваивает способность воображения, а при другом — способность к теоретическому мышлению).

Отношение ребенка к окружающему его предметному миру *всегда опосредствовано* отношением к людям. Формирование

¹Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 284–285.

²Там же. С. 113.

³Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 544.

воспроизводящей деятельности и соответствующих способностей происходит у ребенка только при постоянном его общении со взрослыми и другими детьми. "Общение, — писал А.Н. Леонтьев, — в своей первоначальной, внешней форме как сторона совместной деятельности людей, т.е. в форме "непосредственной коллективности" или в форме внутренней, интериоризованной, — составляет... необходимое и специфическое условие процесса присвоения индивидами достижений исторического развития человечества"¹.

В ранних своих формах общение ребенка с другими людьми опосредствовано не словом, а предметом, — отношение же к нему ребенка первоначально опосредствовано прямыми предметными действиями взрослого (например, взрослый приближает к ребенку какую-либо вещь, к которой тот тянется, и т.п.). Так, овладение маленьким ребенком умением пить из чашки определяется не столько ее свойствами самими по себе, "сколько действиями взрослого, который поит ребенка; он правильно приставляет чашку ко рту ребенка и постепенно наклоняет ее; затем, когда он дает чашку в руки самого ребенка, он первое время активно направляет и поправляет его движения. Таким образом, взрослый строит у ребенка новую функциональную двигательную систему..."².

Действия самого ребенка обращены не только на предмет, но и на присутствующего при этом взрослого, — ребенок тем самым вызывает его к общению. Лишь на основе совместных со взрослым предметных действий ребенок овладевает языком, речевым общением. При всей огромной роли речи в психическом развитии ребенка она все же не является демиургом человеческого в ребенке, — ребенок присваивает родовой опыт прежде всего путем широкого участия в совместной предметной деятельности с другими людьми, раскрывая при этом общественное значение различных предметов³.

В трудах А.Н. Леонтьева последовательно проводится то положение, что принципиальное и ключевое значение для понимания развития психики ребенка имеет изучение процесса преобразования его внешней совместной деятельности в

индивидуальную, регулируемую внутренними образованиями, т.е. изучение *интериоризации* совместной деятельности и связанных с нею психических функций. Необходимость интериоризации определяется тем, что центральное содержание развития ребенка — это *присвоение* им достижений исторического развития людей, которые первоначально выступают перед ним в форме внешних предметов и столь же внешних словесных знаний. Их специфическое общественное значение ребенок может отразить в своем сознании лишь путем осуществления по отношению к ним деятельности, адекватной той, что в них воплощена и опредмечена (см. выше).

Но ребенок самостоятельно выработать и выполнить эту деятельность не может, она всегда должна *строиться* окружающими людьми во взаимодействии и общении с ребенком, т.е. во внешней совместной деятельности, в которой развернуто представлены действия. Их выполнение позволяет ребенку присвоить связанные с ними значения. "...Овладение мыслительными действиями, лежащими в основе присвоения, "наследования" индивидом выработанных человечеством знаний, понятий, необходимо требует перехода субъекта от развернутых вонне действий к действиям в вербальном плане, и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов"⁴. В дальнейшем *самостоятельное* продвижение мысли ребенка возможно лишь на основе уже интериоризованного исторического опыта.

Следует отметить, что такое понимание необходимости и сущности интериоризации внутренне связано с теорией развития психики человека, согласно которой это развитие происходит не через проявление врожденного и наследственного видового поведения, не через его приспособление к изменчивой среде, а путем *присвоения* индивидами достижений общественно-исторического развития людей при осуществлении воспроизводящей деятельности.

Приведенные положения теории А.Н. Леонтьева служат *существенной конкретизацией* общего генетического закона психического развития ребенка, сформулированного Л.С. Выготским.

¹Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 116.

²Там же. С. 124.

³См. там же. С. 117–118.

⁴Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 131.

Основная категория детской психологии — *категория развития*, но различными учеными она нередко истолковывается по-разному. Подход А.Н. Леонтьева к проблеме развития психики ребенка определялся материалистической диалектикой, согласно которой развитие представляет собою процесс самодвижения, имеющего спонтанный характер и внутренние законы. Развитие объекта осуществляется через "борьбу" его *внутренних*, противоречивых, *взаимоисключающих*, противоположных тенденций, находящихся во взаимоотношениях, благодаря которым они имеют определенное единство. Этому подходу противостоит другой, который также признает в развитии наличие противоречий, но только *внешних*, а не внутренних. Например, в некоторых биологических и психологических теориях указывается на противоречия между организмом и *внешней* средой, между субъектом и воздействующими на него *внешними* условиями. В этом случае причина развития организма усматривается в действии на него *внешних* сил и факторов, которые вызывают у организма приспособительную реакцию, восстанавливающую его равновесие со средой¹.

А.Н. Леонтьев полагал, что главным специфическим *внутренним* противоречием психического развития ребенка выступает "противоречие между наличной системой его отношений к действительности, к обществу и тем, как ему открывается эта действительность в ее полноте и многосторонности, в значении ее явлений"². При этом следует иметь в виду, что "отношение ребенка к действительности" реализуется определенным "типом его деятельности"³.

Раскроем общий смысл приведенного положения А.Н. Леонтьева. При возникновении у ребенка какой-либо воспроизводящей деятельности (или отношения к действительности) в ней появляется *внутреннее противоречие* между необходимостью и потребностью ее осуществления и отсутствием тех мотивов, целей, действий и операций, посредством которых она может быть ребенком многосторонне и целю реализована. Но это противоречие постепенно разрешается благодаря

¹См.: Леонтьев А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка. С. 94—95.

²Там же. С. 96.

³Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 285.

тому, что ребенок начинает выполнять эту деятельность за счет средств другой, но сходной деятельности, — в процессе же ее осуществления эта деятельность создает свои собственные средства и тем самым развивается сама, а на ее основе у ребенка развиваются соответствующие способности¹.

Как возникновение, так и разрешение внутреннего противоречия психического развития происходит при распредмечивании и присвоении ребенком культурного наследия в процессе общения с другими людьми, в совместной деятельности с ними. Следовательно, спонтанность психического развития в первичной своей форме связана не с отдельным человеческим индивидом, а с *группой индивидов*, выступающей в качестве "коллективного субъекта". К этому важному выводу можно прийти при анализе основных теоретических положений А.Н. Леонтьева, хотя сам он и не использовал термина "коллективный субъект".

Таким образом, начальным и подлинным субъектом всех видов деятельности выступает коллективный субъект. Лишь включаясь в многообразные коллективные, совместные виды деятельности, индивид приобретает сознательную регуляцию своей индивидуальной деятельности. В работах А.Н. Леонтьева были созданы все предпосылки для этого важного положения общей и детской психологии.

Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, психическое развитие ребенка и присвоение им достижений культуры — это *единый процесс*. Присвоение реализуется путем общения ребенка с другими людьми, через такую воспроизводящую деятельность, которая первоначально осуществляется ребенком *совместно* со взрослыми и сверстниками. И в этом едином процессе как возникают, так и разрешаются различные внутренние противоречия, которые являются импульсом развития психики ребенка.

Присвоение, осуществляемое в совместной деятельности ребенка, можно назвать его *обучением и воспитанием*, которые, в свою очередь, выступают *внутренними и необходимыми формами* психического развития ребенка. Обучение и воспитание могут быть стихийными, но чаще всего они имеют вид целенаправленной социальной организации присвоения ребенком достижений культуры.

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 301—302.

Изучение подхода А.Н. Леонтьева к проблеме связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием позволяет сделать следующие выводы. **Во-первых**, обучение и воспитание ребенка есть не что иное, как особый вид присвоения и воспроизведения им общественно-исторически заданных способностей. **Во-вторых**, воспитание и обучение (присвоение) — это необходимые формы психического развития ребенка. **В-третьих**, развитие и обучение с воспитанием не могут выступать как два самостоятельных процесса, — они могут считаться содержанием и формой *единого процесса* психического развития ребенка. **В-четвертых**, присвоение (и тем более такие его особые виды, как обучение и воспитание) не тождественно развитию психики ребенка — при наличии внутренних взаимосвязей и взаимопереходов они различаются друг от друга так же, как содержание и форма любого единого процесса развития.

Эта точка зрения помогает преодолеть в психологии ту идею, согласно которой развитие и обучение ребенка — два самостоятельных процесса, протекающих как бы "параллельно" или даже независимо друг от друга. Последняя позиция характерна для многих детских психологов, в частности для Ж. Пиаже, истолковывавшего психическое развитие ребенка как такой спонтанный (или имманентный) процесс, который в принципе протекает независимо от его обучения.

Но и А.Н. Леонтьев также подходил к психическому развитию ребенка как к спонтанному процессу. В чем же здесь различие? Различие есть и очень большое. Для А.Н. Леонтьева обучение и воспитание (присвоение) являются **необходимыми формами** спонтанного психического развития ребенка, которые реализуются в его совместной деятельности с другими людьми; поэтому спонтанность развития в ее первичном виде принадлежит **не отдельному** ребенку, а группе людей, куда входит и данный ребенок. Спонтанность (и имманентность) психического развития означает здесь **не** независимость его от обучения и воспитания, а наличие в этом процессе внутренних противоречий как его импульса и движущих сил. При этом возникновение и разрешение таких противоречий существенно связаны с необходимостью присвоения и с его реализацией.

Следует отметить, что не всякое обучение и воспитание служат выражением подлинного присвоения ребенком культу-

ры как воспроизведения ее посредством адекватной собственной деятельности; поэтому А.Н. Леонтьев указывал, что связь обучения с развитием не является и не может быть однозначной¹. Для ее полноценного и эффективного осуществления необходимы вполне определенные условия, позволяющие ребенку выполнять соответствующую воспроизводящую деятельность. Если эти условия отсутствуют, то обучение и воспитание ребенка не дают требуемого эффекта в его психическом развитии (хотя при этом ребенок может запомнить много различных сведений).

Теория психического развития человека, созданная А.Н. Леонтьевым, противостоит *натуралистическим* представлениям. Особенно четко эта конфронтация обнаруживается при обсуждении проблемы происхождения человеческих способностей. Согласно А.Н. Леонтьеву, все психические способности человека имеют *прижизненное* происхождение — они возникают и развиваются через присвоение и воспроизведение им общественно-исторических своих прообразов. "...Все специфически человеческое в психике формируется у ребенка *прижизненно*. Даже в сфере его сенсорных функций (казалось бы, столь элементарных) происходит настоящая перестройка, в результате которой возникают как бы совершенно *новые* сенсорные способности, свойственные исключительно человеку"². (В работах А.Н. Леонтьева проведен тщательный анализ экспериментальных материалов, демонстрирующий *прижизненное* формирование такой сенсорной способности человека, как *тональный слух*³).

Но многие психологи считают, что в формировании способностей определенное значение имеют врожденные *задатки*, характеризующие индивидуальные особенности морфологии и динамики нервной системы человека. Эти задатки предрасполагают его к успешному овладению теми или иными способностями. А.Н. Леонтьев также признавал их роль в формировании способностей человека. От задатков зависит, например, то, что называется темпераментом, и

¹См.: Леонтьев А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка. С. 101.

²Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 79.

³См. там же. С. 79—92.

большая или меньшая восприимчивость к разного рода воздействиям, иными словами, индивидуальный облик человека. "...Хотя врожденные задатки и особенности ребенка имеют определенное значение в его умственном, психическом развитии, однако сами по себе они не играют решающей роли и не могут прямо определить собой то, сколь успешно будет развиваться ребенок, сколь успешно он будет учиться и какими умственными и моральными качествами он будет обладать"¹.

Следует сказать, что в современной психологии и психофизиологии до сих пор так еще и не выяснена подлинная роль так называемых врожденных задатков в психическом развитии ребенка, в формировании его способностей.

Все психические функции (или способности) человека — это результат работы определенных телесных органов. А.Н. Леонтьев имел фактические данные для того, чтобы утверждать следующее: эти функции не закрепляются морфологически и не связаны с существованием соответствующих биологически наследуемых мозговых структур. Материальный субстрат психических способностей человека составляют прижизненно формирующиеся устойчивые системы условных рефлексов — они становятся единичными функциональными органами мозга. "...Отвечая одной и той же задаче, они могут иметь разное строение, чем объясняется почти безграничная возможность компенсаций, которая наблюдается в сфере развития специфически человеческих функций"². Исследование формирования указанных функциональных органов позволило А.Н. Леонтьеву сделать общий вывод: "...У человека биологически унаследованные свойства не определяют его психических способностей. Способности человека не содержатся виртуально в его мозгу. Виртуально мозг включает в себе не те или иные психические человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей"³.

Таким образом, каждый человек рождается с мозгом, способным к формированию любых способностей, исторически сложившихся в человеческой культуре. Состав, содержание и

¹Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка. С. 9.

²Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 94.

³Там же.

качества способностей, которые могут сложиться у какого-либо отдельного человека (при условии, если он родится с нормальным в медицинском отношении мозгом), зависят, с одной стороны, от практических возможностей, открываемых ему данным общественным строем и данными условиями жизни по присвоению и овладению достижениями данной культуры, с другой — от характера социальной организации индивидуального воспроизведения этих способностей. Такая организация может быть более или менее целенаправленной, и в этом случае в формировании способностей данного отдельного человека многое зависит от уровня и особенностей его обучения и воспитания. При этом врожденные задатки, хотя и имеют определенное значение, но выступают лишь в качестве одного из условий формирования способностей человека¹. Подлинный же психологический механизм этого процесса — разрешение внутренних противоречий, возникающих при осуществлении данным индивидом своей воспроизводящей деятельности.

А.Н. Леонтьев считал, что разработанная им теория формирования способностей ребенка имеет серьезное значение для преодоления основ натуралистического понимания психического развития человека², для опровержения тех взглядов, которые, утверждая фаталистическую обусловленность психики людей биологической наследственностью, насаждают в психологии идеи расовой и национальной дискриминации³.

В связи с изложением взглядов А.Н. Леонтьева на развитие психики ребенка целесообразно остановиться на его отношении к педологии (науке о детях), к тестологии и психодиагностике. Тот вариант педологии, который бытовал в нашей стране в 20–30 гг., находился под сильным влиянием теории "двух факторов". Согласно этой теории, психическое развитие ребенка определяется совместным влиянием на него наследственности (биологический фактор) и внешней среды (социальный фактор). Некоторые ее представители выделяли в развитии ребенка решающую роль наследственности (в таком случае среда благоприятствует или тормозит выявление

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 94.

²См. там же. С. 96–99, 107–108, 115–116 и др.

³См. там же. С. 95.

наследственных способностей), другие — внешней среды (тогда именно она и есть основная сила психического развития ребенка). Но в обоих случаях ребенок выступал как пассивное существо, роль *собственной* деятельности которого в его развитии просто не учитывалась. Также недооценивалось особое значение обучения и воспитания в развитии ребенка.

В 1936 г. постановление ЦК ВКП (б) осудило теорию, методы и практику педологии, — реально же это важное направление в комплексном изучении детей было просто разгромлено¹. Многие педагоги-теоретики и руководители образования, опираясь на это постановление, начали отрицать необходимость и правомерность применения тех психологических методов исследований возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, которые выходят за рамки простого наблюдения и обычной проверки школьных знаний. Эта однобокая позиция сравнительно долго (вплоть до середины 50-х гг.) серьезно мешала развертыванию углубленных экспериментальных исследований психического развития детей, особенно в области психодиагностики.

А.Н. Леонтьев и его сотрудники не были педологами и не придерживались теории "двух факторов", в своих исследованиях они как психологи опирались на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского. В 30–40-е гг., разрабатывая общее психологическое понятие деятельности, они подходили к понятию *"воспроизводящей* деятельности".

Однако А.Н. Леонтьев в определенные годы поддерживал указанное постановление, хотя, конечно, не имел научно-организационных сил для того, чтобы защитить детскую психологию². Такую возможность он получил лишь в 50-х гг.³, но тогда в положительную сторону изменилась уже вся ситуация в психолого-педагогической науке.

А.Н. Леонтьев отрицательно относился к *тестологии* как особому направлению в изучении и оценке психических

¹В последние годы наша научная общественность правомерно требует отмены этого постановления и возвращения доброго имени педологии.

²См.: Леонтьев А. Н. Советская психология после Постановления ЦК ВКП (б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов от 4 июля 1936 г." // Советская педагогика. 1946. № 7.

³См.: Леонтьев А. Н. Всесторонне и глубоко изучать ребенка // Советская педагогика. 1956. № 8.

способностей человека (как раз это направление было присуще педологии, что, видимо, было одной из причин поддержки А.Н. Леонтьевым указанного постановления). Тестология стремилась к выявлению индивидуальных особенностей способности ребенка с помощью стандартизированных психометрических тестов или кратковременных испытаний (проб), делая при этом суммарную оценку уровня развития этих способностей. Такие тесты создавались на статистической основе чисто эмпирическим путем и без специального углубленного психологического изучения того, какие конкретные процессы связаны с такими способностями. Опираясь на эту суммарную оценку, многие тестологи делали вывод, например, об умственной отсталости тех или иных детей (или, наоборот, об умственном превосходстве), что нередко служило основанием для выбора дальнейших путей их образования.

При этом результаты подобного тестирования на самом деле часто зависели от общей подготовки ребенка, тесно связанной с условиями его жизни¹. Однако тестологи (педологи) нередко неуспеваемость таких детей пытались объяснить "либо влиянием неблагоприятной внешней "среды", либо наследственными свойствами ума ребенка, причем то и другое действует якобы роковым образом и изменить его будто бы нельзя"².

А.Н. Леонтьев возражал против абсолютизации данных, полученных с помощью тестирования, и их использования при прогностической оценке психического развития человека (тем более что некоторые тестологи, утверждая возрастную устойчивость своих суммарных оценок различных уровней развития, например интеллекта человека, связывали эти уровни с определенными врожденными предпосылками).

Признавая необходимость разработки дифференциальных психодиагностических тестов как средств лишь *предварительной ориентировки* в уровнях развития человеческих способностей, А.Н. Леонтьев считал, что эти тесты должны исключать многозначность получаемых с их помощью данных: всегда нужно точно знать и доказать, какой именно конкретный психический процесс исследуется такими тестами. "...В отли-

¹См.: Леонтьев А. Н. Всесторонне и глубоко изучать ребенка. С. 4–5.

²Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка. С. 13.

чие от педологических тестов одаренности диагностические психологические методы не могут конструироваться по статистическому принципу "решаемости" серии предлагаемых задач определенными возрастными контингентами детей и должны иметь объективное научное обоснование¹.

Опираясь на первоначальные данные, полученные с помощью подобного тестирования (или диагностических методик), необходимо затем провести подробное клинико-психологическое обследование ребенка с целью предсказания возможных путей дальнейшего развития его способностей, — после чего следует разработать педагогические приемы реализации последних. Такое обследование ребенка должно быть комплексным и осуществляться психофизиологическими, психологическими и педагогическими методами в их единстве с наблюдениями за реальным поведением ребенка в конкретных жизненных условиях. Сущность подобной психолого-коррекционной работы состоит не только и не столько в констатации определенных недостатков в способностях ребенка, сколько в выявлении их причин и в создании психолого-педагогических средств их преодоления².

А.Н. Леонтьев и ряд других психологов вполне правомерно полагали, что создание и использование психодиагностических методик, ориентированных на соответствующий прогноз, должны опираться на обучающий эксперимент, реализующий "зону" ближайшего психического развития детей, понятие о которой в свое время было сформулировано Л.С. Выготским (см. выше)³.

А.Н. Леонтьеву, наряду с общей теорией психического развития человека, принадлежат еще частные теории этого процесса, относящиеся к различным детским возрастам (особенно подробно он изучал особенности психического развития ребенка дошкольного возраста). Так, к концу преддошкольного возраста (до 3 лет) ребенок обычно уже в значительной мере освоился с окружающим миром, с доступными

¹Леонтьев А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка. С. 103.

²См.: Леонтьев А. Н., Лурья А. Р., Смирнов А. А. О диагностических методах психологического исследования школьников // Советская педагогика. 1968. № 7. С. 68, 70–71.

³См. там же. С. 74–75.

ему предметами и научился правильно пользоваться ими. Он свободно говорит, у него возникают намерения что-то сделать — и сделать *самостоятельно*. Именно в этот период у большинства детей появляется знаменитое выражение "Я сам!" Но при попытках реализации своих намерений ребенок часто сталкивается с тем, что многое ему еще недоступно. У него возникает *противоречие* между стремлением действовать с различными предметами и ограниченными возможностями осуществления этого.

Разрешение такого противоречия происходит, согласно А.Н. Леонтьеву, в новой ведущей деятельности ребенка — сюжетно-ролевой творческой игре, которая характерна для дошкольного возраста (период с 3 до 6–7 лет). Своеобразие игры состоит в том, что, во-первых, она не является продуктивной деятельностью и ее мотив лежит не в результате, а в самом процессе и реализации, во-вторых, она свободна от реальных условий оперирования желаемыми предметами¹. Поэтому свое игровое действие ребенок осуществляет посредством таких операций, которые соответствуют игровым предметам, замещающим реальные (например, ребенок, выполняя игровую роль всадника, "скачет" на палочке). "Ребенок стремится, — писал А.Н. Леонтьев, — ехать верхом на лошади, но не умеет этого и пока не в состоянии этому научиться: это ему недоступно. Поэтому происходит своеобразное замещение: место лошади заступает в игре предмет, который принадлежит к миру непосредственно доступных ребенку предметов"².

Согласно теории А.Н. Леонтьева, игровое действие не строится ребенком произвольно, но всегда так или иначе своеобразно соответствует цели реального действия (например, в описанном выше случае — цели ехать верхом на лошади). Игровые же операции, реализующие игровое действие, также соответствуют игровому заместителю реального предмета (в упомянутом случае они адекватны палочке). Но эти операции вместе с тем оказываются как бы в несоответствии реальному действию, — на палочке, как справедливо говорят, далеко не уедешь. Из-за такого несоответствия игровых операций и

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 305–306.

²Там же. С. 308.

действия у ребенка рождается *воображаемая ситуация*. При этом, как подчеркивал А.Н. Леонтьев, "не воображение определяет игровое действие, но условия игрового действия делают необходимым и порождают воображение"¹. Поэтому игра вовсе не родится из детского воображения — наоборот, последнее возникает в процессе осуществления ребенком игровой деятельности.

Конституирующим моментом игры выступает воспроизведение ребенком реального действия взрослого или *игровая роль*; при этом ребенок принимает на себя ту или иную *обобщенную* социальную функцию взрослых, осуществляя ее в своих игровых действиях. Но ролевая игра имеет еще один конституирующий ее момент — это скрытые во всякой игровой роли *правила* действия. Развитие дошкольной игры, как показал А.Н. Леонтьев, происходит по следующему *закону*: игра с открытой ролью, с открытой воображаемой ситуацией и скрытым правилом превращается в игру с открытым правилом, но скрытыми ролью и воображаемой ситуацией (например, в игру в прятки или в настольную игру)².

Игровая деятельность в дошкольном возрасте — ведущая, но не единственная (так, ребенок-дошкольник осуществляет еще художественную деятельность; помогая взрослым, он немного трудится). Но именно игра определяет общий ход психического развития дошкольников: в процессе ее выполнения у них формируется такое важное психологическое новообразование, как творческое воображение. В игре ребенок осваивает нормы поведения людей, общий смысл их взаимоотношений³.

В преддошкольном возрасте, по теории А.Н. Леонтьева, главное значение в жизни ребенка имеют предметные манипуляции, овладение способами человеческого общения и употребления различных простейших вещей, — при этом мотивы различных действий еще не подчинены друг другу. Только в дошкольном возрасте у ребенка впервые появляется такое соотношение мотивов, при котором более важные мотивы подчиняют себе второстепенные; в результате мотивы ребенка

оказываются внутренне соподчиненными. "Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного"¹. Особо важное значение в формировании у ребенка такой иерархии мотивов его действий имеет принятие им игровой роли и выполнение игровых действий.

Ядром человеческой личности А.Н. Леонтьев считал выделение главных жизненных мотивов, подчиняющих себе другие мотивы. Поэтому в возникновении в дошкольном возрасте указанной их соподчиненности и иерархии он видел начало формирования личности человека (критическое обсуждение этого положения А.Н. Леонтьева приведено нами в гл. III первой части книги)². Прямым следствием этой иерархии мотивов или изменения общего строения деятельности ребенка-дошкольника выступает формирование у него *произвольности* отдельных действий и психических процессов (например, произвольной памяти)³.

А.Н. Леонтьев написал несколько работ, посвященных особенностям психического развития младших школьников, подростков, юношей (некоторые из работ о подростках и юношах до сих пор еще не опубликованы). Так, применительно к младшему школьному возрасту он описал динамику мотивации учебной деятельности, являющейся ведущей в данном возрасте, и обнаружил зависимость усвоения детьми новых знаний и умений от этой динамики⁴. Характер меняющихся отношений подростков (возраст — 11–14 лет) и старшеклассников (15–17 лет) к школьному обучению А.Н. Леонтьев связывал с развитием их познавательных интересов, с изменением их направленности, глубины, общего уровня.

Говоря об организации воспитательной работы со студентами, он сформулировал ряд положений, касавшихся проблем

¹Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 311.

²См. там же. С. 315–317.

³См. там же. С. 285–286.

¹Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М.—Л., 1948. С. 8–9.

²См. там же. С. 9.

³См. там же. С. 10, 14.

⁴См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1959.

развития личности. Во-первых, человек личностью не рождается, хотя она и начинает складываться у него в относительно раннем возрасте. Во-вторых, качественные изменения личности наблюдаются как у подростков, так и за пределами школьного возраста, в период психической зрелости человека. В-третьих, переломные моменты в развитии личности человека связаны прежде всего с существенными перестройками его мотивационно-смысловой сферы, в которой накапливаются внутренние противоречия.

Эти положения конкретизируют общее понимание А.Н. Леонтьевым процессов *развития личности*, согласно которому удовлетворение предметно-вещественных потребностей и мотивов человека ведет к тому, что они низводятся лишь до уровня *условий* его жизни. "Поэтому личность, — писал А.Н. Леонтьев, — не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ"¹.

Заканчивая анализ работ А.Н. Леонтьева по психологии развития, необходимо специально рассмотреть своеобразие использованного им и его сотрудниками исследовательского метода. Еще в конце 20-х гг. Л.С. Выготский и его ученики начали экспериментально изучать *генезис* некоторых высших психических функций, применяя различные внешние *знаковые средства*, позволявшие объективировать изучаемый процесс (см. выше). Такой метод исследования был назван *экспериментально-генетическим*. Его авторы правомерно полагали, что именно изучение процесса происхождения и становления той или иной психической функции с помощью ее *знакового опосредствования* позволит выявить ее подлинное содержание и строение.

В те годы этот метод использовал Л.С. Сахаров при изучении формирования у детей так называемых искусственных понятий², А.Н. Леонтьев при изучении у человека генезиса высших форм памяти³ и др. В 30-е гг. экспериментально-генетический метод был усовершенствован группой харьковских психологов, работавших под руководством А.Н. Леонтьева

¹Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. С. 226.

²См.: Сахаров Л. С. О методах исследования понятий // Психология. Т. III. 1930.

³См.: Леонтьев А. Н. Развитие памяти.

ва и А.В. Запорожца над проблемами развития восприятия, мышления и чувств у детей¹. В 40–50-х гг. этот метод применялся А.В. Запорожцем при изучении развития произвольных движений², П.Я. Гальпериным при изучении формирования у человека умственных действий³. Использовали его и многие другие психологи научной школы Л.С. Выготского (например, сотрудники Д.Б. Эльконина при исследовании особенностей психического развития младших школьников)⁴.

Эвристические возможности экспериментально-генетического метода были продемонстрированы в конце 50-х гг. группой сотрудников А.Н. Леонтьева, изучавших под его руководством генезис и становление у человека такой сенсорной способности, как *тональный или звуковысотный слух*. В опытах участвовали лица студенческого возраста, у которых в предварительных обследованиях было зафиксировано отсутствие этой способности или очень слабое ее развитие. В лабораторных условиях им предлагалось с помощью такого средства, как собственное внешнее пропевание, подлаживаться к звукам различной высоты. Вначале у данных испытуемых было сформировано требуемое подлаживание голосового аппарата или его уподобление звукам, затем это внешнее пропевание было у них *интериоризовано* и в результате, как показали специальные проверки, у этих испытуемых появилась способность на слух (внутренне) различать звуки разной высоты, т.е. был обнаружен *тональный слух*, который первоначально отсутствовал⁵.

Прижизненное *формирование* у человека указанной сенсорной способности могло быть осуществлено на основе применения психологами экспериментально-генетического метода, который можно назвать также и *методом формирующего экспериментирования*. Следует отметить, что этот метод выявил в *тональном слухе* человека такую базовую компоненту, которая в уже сформированном его виде не обнаруживается, — это наличие в нем *внутреннего (свернутого) пропевания*.

¹См.: Запорожец А. В. Избр. психол. труды. — М., 1986. Т. I.

²См. там же. Т. II.

³См.: Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М., 1976.

⁴См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды.

⁵См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. С. 197–214.

Использование данного метода коллективом А.Н. Леонтьева было своеобразным образом для исследователей, которые применяли его в разных областях с целью формирования других способностей. Он, в частности, стал активно применяться в детской психологии, где были найдены новые формы его реализации, а сам он был конкретизирован и усовершенствован.

Некоторые работы А.Н. Леонтьева были посвящены вопросам психологии обучения и воспитания, которые он рассматривал в свете своих общепсихологических представлений о деятельности, сознании и личности человека, о его психическом развитии, а также в связи с вопросами педагогической практики. Свое понимание процессов обучения и воспитания он начал излагать еще в 30-е гг. и неоднократно возвращался к их анализу в последующем.

Выше уже говорилось, что для А.Н. Леонтьева обучение и воспитание — это средства *социальной организации* присвоения индивидом исторически сложившихся способностей, способов поведения и необходимые формы его психического развития. Все виды обучения и воспитания направлены на организацию генетически преемственных различных типов воспроизводящей деятельности человека. Поэтому учебно-воспитательный процесс, во-первых, формирует у него эту деятельность, во-вторых, обеспечивает через ее осуществление присвоение человеком соответствующих способностей и способов поведения. Усвоение им различных конкретных *знаний*, являющихся внешним содержанием учебно-воспитательного процесса, связано в конечном счете с реализацией именно этих двух внутренних его функций.

"...Воздействие понятий, знаний само по себе не способно выявить у ребенка соответствующих адекватных действий: ведь он еще только должен ими овладеть. Для этого они тоже должны быть активно построены у него другим человеком..."¹. "Другой человек", выступая в роли учителя и воспитателя, прежде всего как раз и *строит* у ребенка те действия, посредством которых он усваивает нужные знания. Поэтому при исследовании обучения нельзя упускать *главное* его звено: *формирование действий* у ребенка окружающими людьми в

¹Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 130.

процессе *общения* с ним как той основы, которую самостоятельно он выработать не может (отметим, что во многих даже современных теориях обучения это звено как раз и "забывается").

Чтобы построить у ребенка мыслительное действие, первоначальное его содержание нужно дать *во внешней предметной* (или экстерноризованной) форме, а затем путем ее преобразования, обобщения и сокращения с помощью речи (т.е. путем *интериоризации*) превратить это действие в собственно умственное¹.

Иными словами, знания могут быть полноценно усвоены человеком только при выполнении им определенных предметных и умственных действий, которые специально у него формируются. Всякое обучение знаниям, отмечал А.Н. Леонтьев, "одновременно является процессом формирования у учащихся *умственных действий*"². Вместе с тем при осуществлении действия, нацеленных на решение определенных задач, человек овладевает не только конкретными знаниями, но и соответствующими психическими способностями и способами поведения. Такова основная идея *деятельностного подхода* А.Н. Леонтьева к процессам обучения и воспитания.

Основные мысли, касающиеся такого подхода, были сформулированы А.Н. Леонтьевым в статье, подготовленной им на украинском языке в Харькове еще в 1936 г.³ Статья представляет большой интерес по многим аспектам, но мы выделим в ней лишь тот, который прямо характеризует отношение деятельности к процессу обучения. Подвергнув серьезной критике эмпирическое и ассоцианистическое истолкование обучения, А.Н. Леонтьев, опираясь на теорию Л.С. Выготского, с одной стороны, прослеживал развитие словесных значений ребенка в его предметной и умственной деятельности, с другой — рассматривал психологические

¹См.: Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв. Т. I. С. 130–131.

²Леонтьев А. Н. Обучение как проблема психологии. С. 13.

³Эта статья "Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии" была предназначена для сборника, который, к сожалению, своевременно не был опубликован. Она гораздо позже была издана в "Хрестоматии по возрастной и педагогической психологии" (М., 1981) и перепечатана в I томе избранных психологических произведений А.Н. Леонтьева (М., 1983).

особенности овладения детьми научными понятиями в процессе их школьного обучения (овладение школьниками этими понятиями проходит по качественно иным путям, чем формирование значений у дошкольников).

Воспроизведем ту часть статьи, в которой отчетливо проступает своеобразие деятельностного подхода А.Н. Леонтьева к обучению, к овладению школьниками понятиями. "Всякое понятие, как психологическое образование, — говорил А.Н. Леонтьев, — есть продукт деятельности: понятие не может быть поэтому *передано* учащемуся, понятию, как отражению действительности, нельзя *научить*. Но можно организовать, можно построить у учащегося адекватную понятию деятельность, поставивши его в соответствующее отношение к действительности"¹.

В соответствии с общим пониманием внутренней связи обучения и психического развития А.Н. Леонтьев, естественно, и к самому обучению, существующему на протяжении всей жизни человека, подходил как к *развивающемуся* процессу, который на различных возрастных этапах приобретает *разное* содержание и *разные* формы (так, обучение школьников значительно отличается от такового у дошкольников). Поэтому и организацию обучения необходимо соотносить с характером той ведущей деятельности, внутри которой оно реализуется, с особенностями возрастных психологических новообразований, возникающих и формирующихся внутри этой деятельности.

Углубленно изучая проблему связи деятельности и сознания, А.Н. Леонтьев в некоторых работах специально рассматривал вопросы сознательности учения. Теоретический анализ большого фактического материала позволил ему сделать ряд важных выводов. В первую очередь не все то, что объективно содержится в учебном материале, осознается учащимися. **Актуально осознаваемой** частью этого материала может быть лишь то, что выступает в качестве цели (или предмета) учебного действия. Далее осознаваемые или контролируемые — это такие учебные операции, которые несколько ранее

¹Леонтьев А. Н. Верстка статьи на украинском языке. С. 65 (отметим, что приведенный здесь текст не вошел в уже опубликованную на русском языке статью). Указанная верстка хранится в семейном архиве А. Н. Леонтьева.

сами были соответствующими действиями¹. Учебный процесс психологически грамотно строится тогда, когда подлежащая осознанию детьми часть его материала представляет собой непосредственную цель или предмет их учебного действия; вместе с тем это действие, выступая в контексте более широкого действия, может стать контролируемой или создаваемой детьми учебной операцией².

Сознательность учебной деятельности А.Н. Леонтьев соотносил с ее мотивами, поскольку именно они придают ей определенный *смысл*, т.е. характеризуют подлинную роль этой деятельности в жизни человека. Поэтому сознательность целостного учения не связана ни с составом усваиваемых учащимися знаний, ни с глубиной их понимания — она характеризуется лишь тем смыслом, который приобретает для учащихся сам процесс учения³. Если мотивы и смысл учения соотносятся у данного учащегося с широкими социальными задачами образования, с конкретной общественной значимостью, то его учебную деятельность можно считать сознательной.

При этом А.Н. Леонтьев полагал, что смыслу деятельности человека научить нельзя — смысл лишь *воспитывается*. Именно воспитание человека рождает у него подлинные мотивы учения и формирует его настоящий смысл, что, в свою очередь, с одной стороны, углубляет сознательность учения, с другой — раскрывает новые возможности мышления человека. В этом обнаруживается **приоритет** воспитания над обучением.

Активно интересуясь вопросами педагогической практики, А.Н. Леонтьев постоянно обращался к разработке важных **прикладных** проблем возрастной и педагогической психологии. Так, в 60-е гг. широко обсуждались вопросы программирован-

¹Согласно теории А.Н. Леонтьева, действие соотносимо с целью некоторой задачи, а операция — с условиями достижения этой цели. Но действие и операция — *взаимобратимые* составляющие деятельности. Если какое-либо действие "теряет" свою цель, становясь частью другого, более широкого действия, то оно превращается в его операцию; если же некая операция приобретает собственную цель, то она превращается в действие.

²См.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. С. 247, 260–261, 266–267 и др.

³См. там же. С. 280–291.

ного обучения. А.Н. Леонтьев, рассмотрев в одной статье¹ принципы подхода к такому обучению американских психологов и педагогов, выявил в них ряд существенных недостатков, а также сформулировал "деятельностный подход" к программированному обучению. При его организации необходимо прежде всего **управлять учебными действиями учащихся в самом процессе их выполнения**, непрерывно санкционируя и корректируя их на основе сличения этих действий с заданной программой и выделенными ее ориентирами.

Для этого нужно путем генетического анализа трансформировать "конечное" (и уже свернутое) действие в его развернутый и экстерииоризованный прообраз, обеспечивая затем безошибочное выполнение учащимися отдельных его операций, которые должны опираться на систему ориентиров, отражающих логику целостного действия. Функция этих ориентиров состоит в обеспечении действия (его операций) обратными связями, которые регулируют **сам ход его выполнения**. Наличие системы ориентиров позволяет учащимся отдавать себе отчет в совершаемых операциях и действиях, т.е. осуществлять их осознанно и с пониманием.

В те же годы А.Н. Леонтьев несколько раз выступал по вопросам психологии обучения иностранному языку (позднее его соображения были опубликованы в статье)². Обобщая некоторые новые психофизиологические и психологические данные, он высказался за *беспереводное* овладение иностранным языком и за "прагматические" требования к уровню его использования (при этом нецелесообразно ориентироваться на прямой метод обучения, когда иностранным языком человек овладевает подобно тому, как усваивает родной). А.Н. Леонтьев полагал, что лексика иностранного языка особенно хорошо и быстро осваивается человеком в ситуации живого общения, при напряжении речевой потребности, когда в процесс усвоения иностранных слов включаются психофизиологические механизмы *imprinting'a* (т.е. запечатления по типу "раз и навсегда").

¹См.: Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение // Советская педагогика. 1964. № 10.

²См.: Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. — М., 1971.

Необходимо остановиться еще на одном вопросе, который постоянно волновал А.Н. Леонтьева: связь возрастной и педагогической психологии с педагогической практикой и педагогической наукой. Он придерживался той точки зрения, что психологическая *теория* может продуктивно разрабатываться лишь тогда, когда ставит свои проблемы, исходя из социально-значимых практических запросов и их отражения в проблематике педагогической науки. Эти взгляды он выражал во многих своих книгах, статьях, докладах, газетных публикациях.

Так, в начале 40-х гг. А.Н. Леонтьев, проанализировав некоторые основные трудности организации учебно-воспитательного процесса в школе, пришел к выводу, что в значительной степени они связаны с неумением учителей воспитывать мотивы учебной деятельности и познавательные интересы у детей и, следовательно, с неумением формировать у них подлинную сознательность учения. Поэтому одна из важнейших задач психологической теории состоит в разработке проблем сознания, его связи со структурой деятельности, его проявления в такой области, как школьное учение. На основе результатов соответствующих исследований можно будет предложить учителям и воспитателям психолого-педагогические рекомендации, направленные на преодоление затруднений, часто наблюдаемых в практической учебной работе со школьниками¹.

Позднее А.Н. Леонтьев в большой статье подробно обосновал проблему сознательности учения и наметил пути ее решения как в теории, так и в педагогической практике. Его подход к этой проблеме считается *классическим* для психолого-педагогической науки; он оказал большое влияние на школьную практику.

В советском школьном образовании был период, когда под влиянием партийного постановления о педологии школьные учителя мало использовали в своих целях психологические сведения о возрастных и индивидуальных особенностях детей. А.Н. Леонтьев и некоторые другие психологи обратили внимание на то, что это обстоятельство прежде всего отрицательно сказывается на положении дел в школьной практике

¹См.: Леонтьев А. Н. Педагогика и психология // Учительская газета. 6 апреля 1941. № 42 (2834).

(учителя, например, затрудняются в определении причин неуспеваемости и трудновоспитуемости отдельных детей). Обострение этих школьных проблем требует от психологов прежде всего, с одной стороны, разработки психодиагностических методов изучения детей разных возрастов, с другой — углубления теоретических представлений о их психическом развитии и коррекции возникающих в нем отклонений. Именно на этой основе можно помочь школе в преодолении накопившихся вопросов, требующих научно-психологического понимания трудных случаев в жизни детей¹.

Глубоко понимая необходимость взаимосвязи психологической и педагогической наук в целях плодотворного решения многих сложных проблем педагогической практики, А.Н. Леонтьев неоднократно отмечал тот факт, что как психологи, так и педагоги нередко игнорируют целесообразность использования при решении этих проблем тех положений, которые характеризуют деятельностьное понимание обучения и воспитания детей. Он с горечью писал, что ребенок воспринимается прежде всего как *объект* педагогических воздействий, а не как *субъект деятельности*. "В педагогике подобный... подход ведет к забвению той элементарной истины, что педагогическое воздействие вызывает к жизни деятельность ребенка, направленную на определенные учебные задачи, строит ее и управляет ею и что только в результате направляемой деятельности *самого ребенка* происходит овладение им знаниями, умениями и навыками. Именно забвением роли деятельности самого ученика объясняется тот факт, что в наших школах нет должной заботы об активности учащихся на уроке и многие уроки проходят впустую..."².

А.Н. Леонтьев до конца своей жизни прилагал много усилий для того, чтобы понятие деятельности использовалось в исследованиях психологов и педагогов, чтобы оно находило свое воплощение в школьной практике. И он имел здесь определенные достижения, но задача была сложной и трудной — такой она остается и до сих пор.

¹См.: Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А. О диагностических методах психологического исследования школьников // Советская педагогика. 1968. № 7.

²Леонтьев А. Н. Всесторонне и глубоко изучать ребенка. С. 7–8.

Мы изложили основные положения теории психического развития человека, созданной А. Н. Леонтьевым. Они свидетельствуют о широте и глубине его взглядов, об оригинальности его понимания такого сложного процесса, как *развитие психики*. Эта теория оказала и оказывает большое влияние на многих исследователей психического развития. Сейчас же важно, хотя бы в общем виде, обсудить следующий вопрос: каковы слабости и недочеты теории А. Н. Леонтьева?

Прежде всего нужно отметить такой огорчительный факт: А. Н. Леонтьев не представил достаточно развернуто и систематически эту теорию в форме особой книги. Сборник статей¹ хотя и содержит основные ее положения, но необходимости в целостном сочинении не восполняет.

Создание теории психического развития на основе категории деятельности предполагало использование большого и нередко нового *фактического* материала. В распоряжении А.Н. Леонтьева его было сравнительно мало — не хватало для вполне убедительного раскрытия конкретного содержания некоторых важных теоретических положений. Поэтому иногда они формулировались им в качестве правомерных гипотез² и, естественно, нуждаются сейчас, с одной стороны, в более развернутом экспериментальном обосновании, с другой — в теоретическом уточнении.

Далее мы в сжатом виде перечислим ряд положений А.Н. Леонтьева, которые, на наш взгляд, нуждаются в более детальном фактическом подтверждении и в более глубокой теоретической разработке. Этого требует, например, фундаментальное положение всей теории А.Н. Леонтьева, согласно которому изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, служит одной из существенных движущих сил его психического развития и что подобное изменение связано с закономерным развитием деятельности ребенка (см. выше). Во-первых, при постоянном теоретическом

¹См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики (первое издание этого сборника вышло в 1959 г.).

²Гипотетический характер отдельных положений теории А.Н. Леонтьева, касающихся, например, ведущей деятельности, отмечали его сотрудники и единомышленники, которые сами были крупными специалистами в области возрастной и педагогической психологии (Запорожец А. В., Эльконин И. Д. Б. Проблемы детской психологии в трудах А.Н. Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология. — М., 1983).

ком увязывании "отношений" ребенка к действительности и к взрослым с его "деятельностью" очень важно установить **объективное содержание** этих отношений и конкретную **необходимость** их реализации посредством определенного типа деятельности. Во-вторых, нужно обнаружить внутреннюю связь "отношений-деятельности" ребенка с исходными формами его психики. В-третьих, требуется подробно описать общие основания изменения "отношений-деятельности" как основной "силы" развития психики ребенка: иными словами, в этом процессе нужно выявить причины его **переломных** периодов. К сожалению, эти моменты в настоящее время остаются не совсем ясными.

В более подробном изложении нуждается характеристика *присвоения*, в ходе которого индивид *воспроизводит* исторически сформировавшиеся способности и способы поведения, осуществляя деятельность, адекватную воплощенной в них человеческой деятельности. В изучении этой проблемы, еще далекой от своего приемлемого решения, необходимо, видимо, интенсивно разработать по крайней мере два вопроса. Первый вопрос касается того, какого вида деятельность находит свое историческое воплощение в тех или иных человеческих способностях и каким методом ее можно изучать. Второй вопрос подразумевает изучение основ и причин адекватности воспроизводящей деятельности индивида ее историческому первоисточнику. Исследование этой сложной проблемы предполагает организацию **комплексной** работы логиков, историков культуры, психологов и педагогов.

Углубления и расширения требует изучение превращения коллективной деятельности детей в индивидуальную и функций в нем знакового опосредствования (а том числе речи), а также изучение закономерностей возникновения конкретных психологических новообразований в таком превращении. Далее необходимо более точно охарактеризовать роль взрослых в этом процессе и особенности *самостоятельности* ребенка как индивидуального субъекта деятельности, психическое развитие которого в конечном счете связано, с одной стороны, с превращениями основных форм его деятельности, с другой — с развитием коллективного субъекта.

Теория А.Н. Леонтьева создала хорошие предпосылки для психологического изучения формирования человеческих *способностей*, — но, к сожалению, эти предпосылки не были в должной мере реализованы. В психологии сравнительно

мало работ, раскрывающих источники и закономерности формирования способностей¹. Опираясь на экспериментально-генетический метод исследования, необходимо организовать широкое экспериментальное изучение способностей и построить соответствующую теорию их прижизненного формирования, которая позволила бы освободиться от многих предрассудков, имеющихся сейчас в этой социально значимой области.

В последние десятилетия в целях удовлетворения запросов разных социальных сфер психологи вновь стали использовать *тестовые* обследования; в новых формах по сути дела возрождается тестология. В работах А.Н. Леонтьева была заложена совсем другая позиция — тщательное психодиагностическое обследование человека и последующая коррекционно-педагогическая работа с ним. Однако эта позиция была сформулирована в таком абстрактном виде, что психологи и педагоги, имеющие нередко прагматические склонности, с трудом могли освоить ее. В нее нужно вдохнуть новые силы и подробно обосновать соответствующими экспериментальными и теоретическими разработками.

Некоторые отдельные недостатки теории А.Н. Леонтьева, создаваемой им на протяжении нескольких десятилетий, были связаны с различными веяниями, возникавшими в психологической науке в основном по причинам, касавшимся смежных с нею дисциплин и перспектив педагогической практики. Так, в течение многих лет большое влияние в ряде наук имело физиологическое учение И.П. Павлова об условных рефлексах и о динамике нервных процессов. Такое влияние испытало на себе большинство психологов, в том числе и А.Н. Леонтьев, который в своих работах, на наш взгляд, преувеличивал роль и значение этого учения для психологии (особенно это относится к его работам, написанным в 50-е гг.). В настоящее время многие психологи адекватно оценивают содержание учения И.П. Павлова и возможные пути его использования при решении задач психологического исследования.

В нескольких своих работах А.Н. Леонтьев стремился определить положительные тенденции в использовании идей

¹Правда, уже начали издаваться серьезные книги, посвященные этой важной проблеме; см.: Ш а д р и к о в В. Д. Деятельность и способности. — М., 1994.

деятельностного подхода в педагогической науке и в школьной практике (например, при осуществлении школьной реформы в конце 50-х — начале 60-х гг.)¹. Но его предложения в этой области, на наш взгляд, так и не получили желательного воплощения.

Создание А.Н. Леонтьевым теории, реализующей деятельностный подход к психическому развитию, обучению и воспитанию человека, — это незаурядное событие в психологической науке; она знаменовала, на наш взгляд, новый этап в изучении современных проблем детской и педагогической психологии.

¹См.: Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. Реформа школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1955. № 1.

ГЛАВА III

ДОСТИЖЕНИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА В ОБЛАСТИ ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Даниил Борисович Эльконин (1904–1984) принадлежит к той славной плеяде отечественных психологов, которая составляет костяк научной школы Л.С. Выготского. Д.Б. Эльконин с гордостью говорил о том, что он — ученик Льва Семеновича и соратник других его учеников и последователей. Глубоко восприняв идеи этой школы, Д.Б. Эльконин в течение нескольких десятилетий оригинально их конкретизировал в своих экспериментальных и теоретических работах, создав тем самым собственное научное направление в детской и педагогической психологии.

Перу Д.Б. Эльконина принадлежит несколько монографий и много научных статей, посвященных проблемам теории и истории детства, его периодизации, психического развития детей разных возрастов, психологии игровой и учебной деятельности, психодиагностики, а также вопросам развития речи ребенка и обучения детей чтению. Несколько статей он посвятил научным взглядам Л.С. Выготского и неоднократно выступал с докладами о нем в различных аудиториях.

Нам представляется целесообразным кратко изложить научные достижения Д.Б. Эльконина, осветить их фактологическую основу, определить их значение для современной психологии и дальнейшего совершенствования педагогической практики.

Всю свою научную жизнь (а это более 50 лет) Д.Б. Эльконин занимался изучением многих фундаментальных и прикладных вопросов детской и педагогической психологии; в последние десятилетия он являлся одним из крупнейших специалистов в этой области. И хотя спектр освещаемых им вопросов весьма широк, все же красной нитью через его работы проходит одна проблема: каковы природа детства и глубинные законы детского развития?

Д.Б. Эльконин в своих работах опирался на идеи Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии человека. Так, Даниил Борисович подхватил и подробно раскрыл в своих теоретических исследованиях то общее положение Л.С. Выготского (в свое время его высказывали также П.П. Блонский и А.Н. Леонтьев), что детство, во-первых, развивается, во-вто-

рых, имеет конкретно-исторический характер. Это означает, что в разные исторические эпохи детство имеет разное конкретное содержание и разные конкретные закономерности. Нет неизменного детства, нет детства "вообще". Потому так важно создать *теорию исторического развития детства*, опирающуюся на материалы различных наук, в частности на историческую психологию, этнографию, историю образования и т.д.

К сожалению, такой теории пока еще не существует, но Д.Б. Эльконин заложил ее основы. Именно ему принадлежит несколько оригинальных теоретических положений в психологии развития. Согласно одному из них, детство возникло в тот период развития животного мира, когда у некоторых его видов стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения, — для прижизненного приобретения этими животными соответствующих форм поведения как раз и возникло детство. Своеобразие детства человека состоит в том, что человек появляется на свет без каких-либо врожденных способов удовлетворения даже органических потребностей (у человеческого существа отсутствуют инстинкты как единство врожденных органических потребностей со столь же врожденными способами их удовлетворения).

Человеческий младенец — беспомощное существо, но в его беспомощности заключена огромная потенциальная сила, ее содержанием выступает мощь той эпохи человеческого общества, в которую он родился. Ребенок с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними овладевает всеми человеческими способами удовлетворения своих органических и духовных потребностей, необходимыми ему в той или иной конкретный возрастной период. Присвоение (или овладение) индивидом исторически сложившихся способов родовой человеческой деятельности — основа его поэтапного психического развития. Благодаря этим способам люди создали все богатство своей материальной и духовной культуры, а индивид, воспроизводя данные способы в себе (в процессе общения с окружающими людьми), тем самым присваивает богатства родовой культуры и в процессе такого присвоения¹ развивается как человек.

¹Отметим, что термин "присвоение" принадлежит К. Марксу; в психологии развития этот термин наряду с другими психологами начали использовать А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин.

Д.Б. Эльконин многое сделал для обнаружения и описания различных видов деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие ребенка.

Так, он показал фундаментальную роль непосредственно эмоционального общения младенца со взрослыми в присвоении им самой *потребности* человеческого общения, общей ориентации в мире. Исследуя содержание и строение предметно-манипулятивной и игровой деятельности дошкольников, он обнаружил и описал их принципиальное значение в возникновении и дальнейшем становлении у ребенка основополагающих предметно-двигательных и познавательных способностей: воображения, мышления, речи, символической функции, ориентации в общих смыслах человеческих отношений. Присвоение ребенком богатств человеческой культуры посредством его целенаправленного обучения и воспитания появляется довольно поздно — в развернутой форме они представлены в школьном периоде (например, в виде учебной деятельности младших школьников). Такое обучение и воспитание имеют большое значение в психическом развитии детей (отдельные моменты обучения и воспитания присутствуют и в других видах присвоения, что приводит порой некоторых психологов даже к неправомерному отождествлению его с обучением и воспитанием).

При изучении взглядов Д.Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка необходимо иметь в виду следующее. Во-первых, с его точки зрения, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является *общественным* существом (для Д.Б. Эльконина было неприемлемым положение "ребенок и общество" — он признавал лишь "ребенок в обществе"). Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как активный *субъект* их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Характеризуя соотношение обучения и развития ребенка, Д.Б. Эльконин писал: "Между обучением и развитием стоит

деятельность субъекта, деятельность самого ребенка"¹. При экспериментальном изучении этого вопроса он опирался на идею Л.С. Выготского, что обучение идет впереди развития.

Вопросы психического развития ребенка Д.Б. Эльконин изучал на протяжении всей своей научной жизни, и он был на подступах их оригинального решения, что нашло отражение во многих его публикациях, а в концентрированном виде представлено в научных дневниках. Сам Д.Б. Эльконин полагал, что его понимание развития ребенка позволяет снять ту натуралистическую постановку этих вопросов, "которая бытовала в детской психологии столь длительное время"². Он сформулировал такое их решение, которое выглядит следующим образом: 1) условия (развития) – рост и созревание организма, 2) источники – среда, идеальные формы, т.е. то, к чему развитие должно прийти в конце, 3) форма – усвоение, 4) движущие силы – противоречие между усвоением предметной и общественной сторонами действия³.

Многие психологи считают, что психическое развитие осуществляется в процессе натурального взаимодействия ребенка с предметами; на самом деле, как полагал Д.Б. Эльконин, оно протекает в системе "ребенок – общество", внутри связей ребенка с общественными предметами и со взрослыми как членами общества. Психическое развитие происходит в системе двух типов отношений: 1) ребенок – предмет – взрослый и 2) ребенок – взрослый – предмет (в одном случае отношение "ребенок–взрослый" опосредствовано предметом, в другом отношение "ребенок–предмет" опосредствовано взрослым). Наличие в развитии ребенка этих двух типов отношений – основание того фундаментального обстоятельства, что в действии одного человека всегда присутствует со-знание другого человека. "Человек, – писал Д.Б. Эльконин, – всегда два человека"⁴.

Источник развития ребенка – его общественная среда, которая содержит в себе "идеальные формы" (общественные задачи и т.д.), направляющие реальное развитие ребенка.

¹Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 509.

²Там же. С. 492.

³См. там же.

⁴Там же. С. 514.

"...Ребенок присваивает общество... Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции"¹. Движущие силы развития заключены в том противоречии, которое содержится в процессе усвоения ребенком общественно-мотивационной и предметно-операционной сторон действия. Д.Б. Эльконин специально выделял в человеческом действии эти две его стороны, усвоение которых проходит по разным закономерностям и даже в различные возрастные периоды.

Теория психического развития ребенка, созданная Д.Б. Элькониним, во-первых, существенно конкретизировала и уточнила общее понимание развития, сложившееся в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца и других представителей этой школы; во-вторых, четко различила и охарактеризовала внешние условия, источники, форму и движущие силы развития ребенка; в-третьих, обобщила достаточно большой фактический материал. Его теория действительно позволяет преодолевать натуралистический подход к развитию ребенка.

Общие теоретические представления Д.Б. Эльконина о психическом развитии ребенка послужили для него хорошей основой развернутой периодизации развития. При этом Д.Б. Эльконин опирался на понятие ведущей деятельности, разработанное А.Н. Леонтьевым. Согласно этому понятию, на каждом этапе жизни человека среди многих других выполняемых им видов деятельности существует некоторая главная деятельность, определяющая возникновение и становление основных психологических новообразований данного этапа. Носитель и исполнитель любого вида деятельности – субъект, который и развивается в процессе возникновения в его деятельности различных психологических новообразований.

В развитии детей Д.Б. Эльконин выделил ряд возрастных периодов, связав их с вполне определенными типами ведущей деятельности и соответствующими новообразованиями. Так, дошкольному возрасту присуща прежде всего игровая деятельность, в процессе осуществления которой у ребенка развиваются произвольность действий, их регуляция этическими нормами. Для младшего школьного возраста характерна

¹Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 494.

учебная деятельность, способствующая развитию у ребенка словесно-логического и рассуждающего мышления.

Д.Б. Эльконин полагал, что все детские возрасты могут быть разделены на два типа – в возрастах первого типа у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона некоторой деятельности, а в возрастах второго типа, следующих за первым, – уже операционная сторона этой деятельности. Происходит чередование одних возрастов, в которых у детей в основном развиваются потребности и мотивы, с другими, когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности.

Так, в дошкольном возрасте при выполнении ребенком игровой деятельности у него возникают потребности и мотивы учебной, которая становится ведущей в младшем школьном возрасте, когда она и "наполняется" соответствующим операционным содержанием. Но в подростковом возрасте у детей вновь по преимуществу развиваются потребности и мотивы той деятельности, которая становится ведущей в следующем (юношеском) возрасте. Поэтому два определенных смежных возраста как бы сцеплены друг с другом, и эта "сцепка" (или, говоря словами Д.Б. Эльконина, "эпоха") воспроизводится на протяжении всего детства (или периодически повторяется).

Интересная мысль Д.Б. Эльконина о "периодичности" возрастов в детском развитии заслуживает особого внимания, но требует, на наш взгляд, более развернутого обоснования на фактическом материале. Вместе с тем в его теоретическом понимании периодизации очень важно положение, согласно которому психическое развитие ребенка осуществляется в процессе закономерной смены разных типов ведущей деятельности, когда каждому такому типу соответствуют свои психологические новообразования.

Д.Б. Эльконин описал все основные типы ведущей деятельности от рождения ребенка до 17 лет, показав при этом, что каждому *стабильному* возрасту ребенка предшествует определенный *критический возраст*, в котором как раз и разыгрывается "драма" смены одной ведущей деятельности другой (когда, например, предметно-манипулятивная деятельность ребенка в критическом возрасте 3 лет замещается другой ведущей деятельностью – игровой, характерной уже для собственно дошкольного возраста).

Сейчас можно уточнить состав психологических новообразований, установленных Д.Б. Эльconiным для отдельных

детских возрастов. Однако его большая научная заслуга состоит в том, что в основу целостного психического развития ребенка он положил развитие его деятельности и конкретно проследил связи каждого типа ведущей деятельности с возникающими внутри нее новообразованиями детского сознания и детской личности. Многие в этой проблеме остаются еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Чтобы оценить подлинный вклад Д.Б. Эльконина в современную психологию развития, необходимо ознакомиться с его экспериментальными и теоретическими исследованиями, проведенными с детьми разных возрастов: младенцами, преддошкольниками, дошкольниками и младшими школьниками, а также с подростками.

Изучая психику ребенка от рождения до 7 лет, Д.Б. Эльконин неизменно проводил свои работы и ориентировал исследование многочисленных учеников в определенном направлении: раскрыть роль и значение совместной деятельности ребенка со взрослыми, их деятельностного общения в его психическом развитии. В этой области Д.Б. Эльконин сделал многое – долгое время его считали специалистом именно по дошкольной психологии, поскольку он занимался проблемами детской игры, развития речи, сознания и личности дошкольников.

Проблемы детской ролевой игры Д.Б. Эльконин начал изучать в 30-е гг. под руководством Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, а затем исследовал их вместе с сотрудниками до конца своей жизни. Основные результаты этих исследований отражены в его книге "Психология игры"¹. Сам Даниил Борисович полагал, что представленные результаты есть плод коллективной работы многих учеников Л.С. Выготского, объединенных намеченными им общими теоретическими принципами². На наш взгляд, наиболее развернутая психологическая теория детской игры была создана в нашей стране научной школой Л.С. Выготского, а главные положения этой теории находили свое последовательное выражение в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. Вместе с

¹См.: Эльконин Д. Б. Психология игры.

²См. там же. С. 10.

тем в книге последнего по психологии игры нашла свое концентрированное отражение сущность этой теории при соответствующем экспериментальном обосновании (в книге отчетливо прослеживается и его собственный вклад в данную теорию).

Прежде всего Д.Б. Эльконин раскрыл содержание игры – это взрослый человек, его деятельность и взаимоотношения с другими людьми. "...Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление и изменение человеком, а отношения между людьми, осуществленные через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек"¹.

Основная единица детской игры – роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок. Именно посредством роли и органически связанных с нею игровых действий дети воссоздают, а тем самым и осваивают человеческие отношения. "...Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности"².

В содержании своей игры дети воспроизводят отношения взрослых в трудовой и общественной жизни, воспроизводят их с разной глубиной постижения и порой проникают в подлинный общественный смысл человеческого труда. Сюжеты игр обусловлены конкретными социальными условиями жизни детей.

Д.Б. Эльконин провел глубокий анализ происхождения детских игр и игрушек, выявил внутреннюю связь этого процесса с историей первоначальных форм труда и искусства и в итоге показал социальную природу игры, продемонстрировав несостоятельность ее натуралистических трактовок. "...Ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе обществен-

¹Эльконин Д. Б. Психология игры. С. 31.

²Там же. С. 27.

ных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе"¹.

В определенный исторический период произошло такое усложнение орудий труда, при котором дети уже не могли непосредственно включаться в труд взрослых, поэтому вынуждены были первоначально использовать особые предметы – игрушки в качестве уменьшенных и видоизмененных реальных орудий труда. Действуя с игрушками, дети, с одной стороны, воспроизводили общий смысл труда взрослых, с другой – развивали у себя некоторые общие способности, необходимые для овладения в последующем различными настоящими орудиями (зрительно-двигательные координации, ловкость и т.п.). Постепенно некоторые игрушки становились символическим замещением реальных орудий или различных других предметов общественной жизни людей.

Вместе с возникновением игры и игрушек зарождается и особый, новый период в развитии ребенка, ведущей деятельностью в котором начинает выступать игра (в современной психологии и педагогике данный период назван *дошкольным возрастом*). На этом примере появления одного из детских возрастов Д.Б. Эльконин продемонстрировал исторический характер детства и происхождения его отдельных периодов.

Значительное место в работах Д.Б. Эльконина посвящено вопросам развития игры в дошкольном возрасте, особое внимание уделялось становлению ее мотивации и роли символов в осуществлении игры. Символы обеспечивают ребенку выход за пределы реального предметного действия и выполнение его в сокращенной игровой форме, что позволяет ребенку выявить в этом действии общий смысл. Используя символы, ребенок "моделирует" в игре реальные отношения взрослых и берет на себя их общественно-трудовые роли. Д.Б. Эльконин, опираясь на значительный фактический материал, показал важное значение игры в психическом развитии дошкольников, в частности значение условно-динамической позиции ребенка, возникающей в игре, для преодоления у него "познавательного эгоцентризма", а тем самым и для развития его мышления.

¹Эльконин Д. Б. Психология игры. С. 63.

Высоко оценивая научное содержание работ Д.Б. Эльконина в области развития игры в онтогенезе, необходимо, однако, отметить, что в них, на наш взгляд, недостаточно прослежена связь этого процесса со становлением у детей воображения, а также художественных способностей (данные проблемы до сих пор нуждаются в специальных исследованиях).

Д.Б. Эльконину и его сотрудникам принадлежит ряд серьезных исследований по развитию речи у детей раннего и дошкольного возрастов¹. Результаты этих работ показали, что речь детей раннего возраста (до 3 лет) имеет ситуативный и в большинстве случаев динамический характер (следствие недостаточной самостоятельности ребенка, его неотделенности от совместной со взрослыми деятельности). Повышение уровня самостоятельности ребенка-дошкольника в различных видах его индивидуальной деятельности (в ролевой игре, в рисовании и лепке, в конструировании) и более широкое его включение во всевозможные детские коллективы приводят к возникновению у ребенка речи-сообщения в виде монолога — рассказа о пережитом и увиденном, о замысле игры, о взаимоотношениях с товарищами. Продолжает развиваться и динамическая речь в таких ее новых формах, как указания, оценки, согласование действий и т.д. Все это способствует интенсивному овладению детьми словарным составом и грамматическим строением языка, в результате чего их речь становится более связной. В дошкольном возрасте формируется новая функция речи, направленная на планирование и регулирование практических действий детей.

Д.Б. Эльконин особое внимание уделил изучению проблемы формирования у детей дошкольного возраста умения анализировать звуковой состав слов как существенной основы их обучения чтению; все это стало предпосылкой дальнейшего оригинального исследования Д.Б. Эльконым психологических механизмов процесса чтения.

В 1965 г. Д.Б. Эльконин опубликовал большую статью, посвященную развитию личности ребенка-дошкольника, в которой были проанализированы материалы, полученные как

¹См.: Эльконин Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. — М., 1964.

отечественными психологами, так и специалистами за рубежом¹. Проведенный анализ позволил Даниилу Борисовичу сделать важный вывод о том, что возникновение личности ребенка тесно связано с опосредствованием его поведения образами действий и взаимоотношений взрослых. Это положение впоследствии с той или иной стороны неоднократно обсуждалось им в различных статьях, касающихся произвольности детского поведения, а также в научных дневниках. В направленности научных поисков Д.Б. Эльконина отчетливо проступает его общая идея об особой роли отношений ребенка и взрослых в развитии его психики, его личности.

Проблемами психического развития младших школьников Д.Б. Эльконин начал заниматься еще до войны, но вплотную подошел к их изучению в конце 50-х гг., когда возглавил лабораторию в Институте психологии АПН РСФСР и организовал в Москве экспериментальную школу № 91. В этой школе (а затем и в ряде других школ различных регионов страны) Д.Б. Эльконин вместе с сотрудниками стал применять *экспериментальное* обучение и воспитание детей, или *формирующий эксперимент*, основы которого были заложены Л.С. Выготским. На базе этих школ был собран значительный фактический материал, обобщение которого позволило Д.Б. Эльконину разработать общие контуры психологической теории учебной деятельности и формирования на ее основе у школьников некоторых психологических новообразований.

Д.Б. Эльконин показал, что специфическая структура учебной деятельности включает в себя учебные мотивы, задачи, действия и операции.

Своеобразие учебной задачи состоит в том, что при ее решении школьник не только усваивает понятия и обобщенные способы их получения, но и изменяется сам как субъект, как личность. Если при решении конкретно-практической задачи школьник усваивает по преимуществу частные резуль-

¹Отметим, что основные работы Д.Б. Эльконина по природе детства, по психологии игры, по психологии речи в раннем детстве, по психическому развитию дошкольников, младших школьников и подростков, по психодиагностике, по обучению детей чтению, а также по концепции Л.С. Выготского опубликованы в избранных психологических трудах. Здесь же впервые изданы материалы из научных дневников Д.Б. Эльконина.

таты, то при решении учебной задачи он овладевает общими способами получения этих результатов, что позволяет ему в случае необходимости самостоятельно и быстро воспроизвести их.

Д.Б. Эльконин на конкретном материале описал некоторые учебные действия, контроль и оценку, посредством которых дети решают учебные задачи. Особое внимание он уделял моделированию изучаемых школьниками объектов; подчеркивал особую роль в целостной учебной деятельности выполняемого детьми контроля за собственными учебными действиями. При систематическом осуществлении младшими школьниками развернутой учебной деятельности у них формируются, как правомерно считал Даниил Борисович, основы теоретического мышления, а также способность к самооценке, умение произвольно регулировать сложные формы своих действий. Именно в учебной деятельности развивается и ее субъект.

Д.Б. Эльконин в своих работах последовательно раскрывал то положение, что обучение и воспитание ребенка ведут за собой его психическое развитие. В теориях игровой и учебной деятельности он существенно конкретизировал это общее положение, сформулированное еще Л.С. Выготским, и показал, что именно выполнение ребенком этих ведущих для соответствующих возрастов типов деятельности определяет возникновение и дальнейшее становление у него вполне определенных психологических новообразований. На примере учебной деятельности Даниил Борисович продемонстрировал решающую роль ее содержания в этих процессах.

Так, анализируя позиции других психологов по этому вопросу и используя фактические данные своих сотрудников, Д.Б. Эльконин пришел к выводу, что слабое влияние традиционного обучения на умственное развитие младших школьников связано с его утилитарно-эмпирическим содержанием, диктующим определенные способы усвоения. Лишь изменив содержание обучения, лишь придав ему теоретический характер, предполагающий его усвоение детьми в процессе решения учебных задач, можно обеспечить надлежащее умственное развитие младших школьников, формирование у них теоретического мышления. При этом Д.Б. Эльконин убедительно показал, что, начиная обучение ребенка в том или ином возрасте, нужно ориентироваться не на те психические процессы, которые уже сформировались, а на те, которые как раз

следует формировать и развивать путем организации деятельности, соответствующей данному возрасту. В этом состоит суть психологического понимания роли обучения в развитии ребенка.

Труды Д. Б. Эльконина по развивающему обучению младших школьников и по сей день не потеряли своего большого и актуального значения как для детской и педагогической психологии, так и для дидактики и методики начального обучения. Д. Б. Эльконин разработал оригинальную психолого-педагогическую теорию начального образования, которую активно используют его ученики и последователи при решении различных конкретных вопросов.

Несколько слов необходимо сказать еще об одном исследовании, проведенном Д. Б. Элькониним до Великой Отечественной войны и посвященном развитию речи младших школьников. Результаты этого исследования были оформлены в виде книги "Развитие устной и письменной речи учащихся". В 1940 г. уже имелась верстка этой книги объемом около 10 листов, но она не вышла, а набор был рассыпан. Раскроем кратко ее содержание.

В те годы в психологии и методике начального обучения бытовало мнение, что письменная речь отличается от устной только техникой и что обучить ребенка чтению и письму означает сформировать у него письменную речь. Даниил Борисович построил свое экспериментальное исследование письменной речи младших школьников в период ее становления (I—IV классы) для того, чтобы показать, что письменная речь отличается от устной как со стороны функционирования, так и со стороны внутреннего строения; она более абстрагирована от ситуации, иначе мотивирована, значительно произвольнее, чем устная речь ребенка. Иное функционирование письменной речи накладывает отпечаток на ее внутреннюю структуру, и прежде всего на отношения между речью и мышлением. Д. Б. Эльконин стремился понять письменную речь в качестве особого способа общения и становления мысли, проследить, как она приобретает психологические характеристики, а не грамматические формы, — в этом он видел смысл психологического изучения письменной речи.

Д. Б. Эльконин продемонстрировал, что максимальные возможности произвольной речи обнаруживаются в свободном письме, а не в списывании и диктовке, которые преобладают

в формировании письменной речи у младших школьников. Практике свободного письма, по мнению Даниила Борисовича, надо уделять гораздо большее внимание в начальном обучении. Письменная речь дисциплинирует мышление, приучая ребенка к расчленению потока мысли и развернутому ее выражению. Но требование расчлененности мысли выполнимо лишь в том случае, если у ребенка формируется способность ориентироваться на воображаемого читателя, на воображаемую ситуацию общения. Это предполагает одновременное воспитание ребенка и как "писателя", и как "читателя", способного понять авторскую точку зрения, встать на точку зрения другого, выраженную средствами текста. Решение этой двуединой задачи нуждается в совершенно особом понимании содержания и методов работы на уроках чтения.

Недооцененный источник письменной речи — культивируемые в школе устные ответы учащихся перед классом, которые строятся по многим канонам письменной речи: они подробны, адресованы коллективному слушателю, который не реагирует на них непосредственно; они насыщены абстрактным содержанием школьных знаний, рассуждениями, обоснованиями. Но культура *специализированной* учебной устной речи в школе отсутствует: учитель обычно пересказывает реплики учеников своими словами, снимая коммуникативную направленность ученического ответа. Культура "школьной" речи может быть воспитана при правильной организации *совместной* учебной работы детей на уроке. Эти практические выводы, сделанные Даниилом Борисовичем, до сих пор сохраняют свою актуальность: современная школа не использует указанных резервов речевого развития учащихся.

Определенный период своей научной жизни Д.Б. Эльконин посвятил изучению психологических проблем подросткового возраста. Он был инициатором своеобразного сравнительно-генетического исследования, направленного на раскрытие закономерностей становления у младших подростков основных психологических новообразований (исследование проводилось им с группой сотрудников в 1960-е гг. на базе экспериментальной школы № 91, его организация и общие результаты изложены в трудах Д.Б. Эльконина).

Даниил Борисович обратился к той же логике построения исследования, ранее использованной применительно к дошкольному и младшему школьному возрастам, — к специаль-

ному изучению ведущей деятельности детей, соответствующей определенному возрасту, при последующем раскрытии того, как внутри нее у подростков возникают и складываются психологические новообразования. Проанализировав фактические данные, собранные другими психологами, и материалы своих сотрудников, Д.Б. Эльконин выдвинул предположение, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью становится *личное общение*. Оно выступает как особая практика действий подростков в коллективе, направленная на самоутверждение в этом коллективе, на реализацию в нем норм отношений взрослых. Внутри личного общения у подростков возникает такое центральное психологическое новообразование, как *чувство взрослости*. Тщательное изучение обнаружило, что это чувство — определенная форма самосознания подростков, позволяющая им сравнивать и отождествлять себя со взрослыми и товарищами, находить образцы для подражания, строить по ним свои отношения с людьми.

Результаты исследования выявили богатый опыт личного общения у подростков, его особую роль в развитии их сознания. Описание соответствующих материалов, представленное в коллективной монографии, вышедшей под редакцией и при участии Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой¹, до сих пор является уникальным (к сожалению, в монографию вошли не все материалы, собранные в исследовании, а главное — примененный в нем сравнительно-генетический метод не был подхвачен другими психологами, что весьма обеднило нашу науку).

Однако нужно отметить, что общая позиция, занятая Даниилом Борисовичем в обсуждаемой работе, на наш взгляд, спорна (ее критический анализ представлен в гл. III первой части книги).

Во всяком случае вопрос, что выступает в качестве ведущей деятельности подросткового возраста и что можно считать его основным новообразованием, нуждается в дополнительных исследованиях.

Д.Б. Эльконин был одним из немногих отечественных психологов, которые изучали весь спектр детских возрастов — от младенца до подростка, и исследования он выполнял на основе хорошо продуманной методологии, согласно которой

¹См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков.

база психического развития ребенка – это развитие его деятельности. Последовательное проведение деятельностного подхода позволило Д.Б. Эльконину создать *возрастную детскую психологию*, неразрывно связанную с педагогической психологией. В этом состоит его неоценимый вклад в науку.

В начале 70-х гг. Д.Б. Эльконин заинтересовался вопросами возрастной психодиагностики. Им было опубликовано несколько статей по проблемам контроля за возрастной динамикой психического развития детей. В этих статьях содержатся оригинальные идеи, касающиеся того, на каких путях и какими средствами нужно строить нашу отечественную психодиагностику. Прежде всего Д.Б. Эльконин выделил следующие особенности данной области – не может быть психодиагностических систем, одинаковых для разных возрастов и оторванных от коррекции психического развития детей. Даниил Борисович указал и на новое научно-практическое назначение этой области – психодиагностика должна быть одним из основных средств сравнительного анализа *развивающего эффекта* различных учебно-воспитательных систем.

Д.Б. Эльконин при разработке теоретических основ психодиагностики проводил общую линию деятельностного подхода. Поэтому возрастная психодиагностика призвана прежде всего определять средства контроля за развитием отдельных типов деятельности и отношений между внешними и внутренними компонентами действий как реальной основы развития различных новообразований, присущих тому или иному возрасту. При этом Д.Б. Эльконин показывал ограниченные возможности тех психодиагностических методик, которые опираются на структурно-феноменологическое описание психических процессов.

Сотрудники Даниила Борисовича, работавшие под его руководством над проблемой готовности шестилетних детей к школьному обучению, стремились реализовать эти теоретические установки при создании конкретных психодиагностических методик; соответствующие исследования достаточно успешно проводятся и в настоящее время при естественном расширении круга изучаемых вопросов. На наш взгляд, теоретическое понимание Д.Б. Эльconiным задач возрастной психодиагностики имеет большое научное значение, и такое понимание следует учитывать при определении путей становления этой научно-практической дисциплины.

В работах о трудах Л.С. Выготского Д.Б. Эльконин сформулировал несколько важных положений, имеющих большое значение для последующего развития всей психологической науки. Даниил Борисович выявил и умело изложил сущность устремлений самого Л.С. Выготского и всей его научной школы – обеспечить действительное *единство* генетического, функционального и структурного анализа деятельности, сознания и личности человека. Задача такого обеспечения еще далека, на наш взгляд, от своего относительно приемлемого решения.

Далее Д.Б. Эльконин вычленил в теоретических изысканиях Л.С. Выготского такую мысль: при обосновании положения о том, что обучение – необходимая форма психического развития человека, крайне важно в самом процессе обучения найти воплощение логики *исторического* развития способностей людей. Эта мысль Л.С. Выготского существенно обогащает наше современное понимание связи обучения и развития человека и ждет своего углубленного исследования.

Изучая становление научных взглядов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин пришел к выводу, что основной закон психического развития человека, сформулированный Львом Семеновичем (согласно этому закону все функции индивидуального сознания первоначально имеют форму социальных отношений людей и лишь в процессе интериоризации становятся функциями сознания), является началом *неклассической психологии*. Данный закон согласуется с тем положением, что психическое развитие человека осуществляется в процессе усвоения им исторически сформировавшейся культуры (это отвергает представление о детерминированном изнутри психическом развитии). Ряд таких положений можно считать основанием психологии нового типа, противостоящей классической психологии.

Д.Б. Эльконин истоки неклассической психологии связывал с ранними работами Л.С. Выготского, оформленными в 20-е гг. в его книге "Психология искусства".

Д.Б. Эльконину принадлежит смелая и вполне оправданная попытка обозначить все направление исследований, проводимых Л.С. Выготским и его школой, термином "неклассическая психология". Это обозначение, противопоставляющее два типа психологий, требует от наших теоретиков и историков науки проведения углубленной работы по выявлению действитель-

ных принципов "классической психологии" (на наш взгляд, она начала складываться в XVII в. и существует до сих пор) и оснований той "психологии Л. С. Выготского", которую можно будет с полным правом назвать *неклассической*.

Д.Б. Эльконин относился к тем нечасто встречающимся психологам, которые сочетали исследовательскую и сугубо практическую работу. Точкой органического соединения теоретического и прикладного аспектов его научной деятельности с 50-х гг. стало начальное обучение грамоте. Глубоко проработанная им проблема письменной речи как основного источника речевого развития в младшем школьном возрасте не могла не породить интереса к кульминационной, переломной точке онтогенеза речи — к букварному периоду введения ребенка в письменность.

Практический опыт учительствования и анализ истории отечественной и зарубежной букваристики убедил Даниила Борисовича в том, что бытующий в педагогической науке и практике чисто навыковый подход к букварному периоду обучения грамоте не использует те потенции речевого развития, которыми обладает письменная речь.

Д.Б. Эльконин не только разработал и экспериментально обосновал психолого-лингвистические принципы первоначального обучения чтению, но и воплотил общие положения своего нового подхода к введению детей в письменность в конкретно-методической форме — в виде учебников (букварей) и поурочных разработок к ним. Экспериментальный букварь Д.Б. Эльконина¹ успешно использовался в школах разных регионов страны (село Медное Калининской обл., Ижевск, Георгиевск Ставропольского края, Тула). На основе этого букваря были созданы буквари в Армении, Грузии, Якутии.

Дальнейшее развитие идеи Д.Б. Эльконина получили в букваре, созданном П.С. Жедек и В.В. Репкиным, по которому занимаются семилетки-первоклассники многих школ страны (в Москве, Красноярске и т.д.)². Психолого-лингвистические принципы букваря Д.Б. Эльконина легли в основу дидактического пособия для обучения грамоте пятилеток и шестилеток

¹См.: Эльконин Д. Б. Букварь. Ч. 1.; Ч. 2.

²См.: Репкин В. В., Жедек П. С., Левин В. А. Букварь (Программа развивающего обучения). — Томск. 1995.

в детском саду, подготовленного Л.Е. Журовой¹. Эти же принципы были применены в обучении чтению на эстонском и польском языках.

В 1984 г., буквально за несколько недель до смерти, Даниил Борисович закончил работу над букварем для шестилеток-первоклассников, в котором предложенная им система обучения применяется к нуждам периода, переходного между игрой дошкольников и учебной деятельностью младших школьников. Таким образом, был создан букварь², обеспечивающий введение шестилеток не только в письменную речь, но и в учебную деятельность. Эффективность работы по этому букварю (после кончины Даниила Борисовича он был доработан его ученицами Г.А. Цукерман и Е.А. Бугрименко)³ уже проверена в ряде школ страны.

Охарактеризуем кратко предложенный Д.Б. Элькониним метод обучения чтению. Введению букв предшествует достаточно продолжительный добуквенный период звукового анализа, когда ребенок осваивает звуковую структуру слова, ее органическую связь с его значением и т.д. Средством материализации звуковой формы слова выступают *звуковые модели*. Их необходимость на первых этапах обучения грамоте была показана Д.Б. Элькониним столь убедительно, что из экспериментального букваря они проникли во многие современные отечественные буквари.

Даниил Борисович предложил остроумный способ введения букв, при котором детям сразу открывается *общий способ* чтения любого открытого слога, способ слияния любой согласной буквы с любой гласной. Суть этого способа состоит в том, чтобы приучить ребенка при чтении согласной буквы ориентироваться на последующую гласную.

Необходимость прочитывать согласную букву твердо или мягко в зависимости от ее позиции в слове открывается детям при введении первых же букв, при чтении первых слогов. Это обеспечивается особой, резко отличной от общепринятой, последовательностью введения букв. Дети не просто

¹См.: Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. — М., 1978.

²См.: Эльконин Д. Б. Букварь. — М., 1995.

³См.: Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. Книга для учителя. — М., 1993.

знакомятся с новыми буквами (по крайней мере половина современных первоклассников уже знакома со многими буквами) — они учатся решать учебные задачи: каковы функции каждой буквы, какую "работу" выполняет буква, каковы ее отношения со звуками и т.д. Благодаря этому уже в букварный период возникает возможность насытить обучение детей глубоким языковым содержанием.

Д.Б. Эльконин всегда проявлял большой интерес к судьбам отечественного образования — во многих его работах звучит забота о нем. В 1983 г. он написал большую статью, затрагивающую важные проблемы перестройки нашего образования¹. Вот главные ее положения.

Во-первых, отечественное образование необходимо развивать с перспективой создания в более или менее далеком будущем единой общественной воспитательной системы, охватывающей все периоды детства. Эта система должна быть основана на преемственности возрастных периодов развития детей при использовании своеобразия каждого периода и при четком переходе ребенка от одного этапа развития к другому. На каждой ступени образования важно учитывать качественные особенности его содержания, форм и методов.

Во-вторых, необходимо коренным образом изменять технологию школьного образования, используя принципиально новые способы построения его содержания и методов, опираясь на широкий деятельностный подход к развитию человека.

В-третьих, органической частью новой системы школьного образования должно быть такое соединение обучения с производительным трудом, при котором бы реализовывалась непосредственная сопричастность труда детей труду взрослых. Ребенок выступает тогда как часть совокупной производительной силы, порождаемой совместно детьми и взрослыми. Производство должно стать частью школы, частью жизни школьников.

В-четвертых, новая образовательная система должна быть полным единством школьной и внешней (*клубной*) жизни детей; при обязательном участии всех детей в этих формах жизни необходимо учитывать их индивидуальные интересы и способности.

¹См.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 94—121.

Основные идеи этой статьи не могли быть правильно поняты и оценены в застойные времена, они стали созвучны происходящей сейчас практической реформе российского образования.

Подробное изложение и анализ существа всех новаторских идей Д.Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии — дело будущего.

ГЛАВА IV
ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-
ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В РАБОТАХ Э.В. ИЛЬЕНКОВА

Вдумчивым и верным сторонником основных идей научной школы Л.С. Выготского был известный философ и психолог Эвальд Васильевич Ильенков (1924–1979). Он многое сделал в таких дисциплинах, как диалектическая логика, история философии, эстетика. В своих работах он также рассматривал некоторые фундаментальные проблемы теоретической психологии (природа идеального и сознания, воображения и мышления, личности и индивидуальности, и др.), искал пути их решения, используя средства философского анализа психологического материала¹. Он хорошо ориентировался во многих трудностях психологической науки, придерживаясь при этом таких способов их преодоления, которые связаны с возможностями теории деятельности и культурно-исторической теории психического развития человека. Э.В. Ильенков был лично знаком с С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.И. Мещеряковым, Д.Б. Элькониним и другими крупными психологами, знал их труды, обсуждал с ними сложные философско-психологические вопросы. Он был участником многих научных совещаний и семинаров, связанных с идеями школы Л.С. Выготского, неоднократно посещал заседания нашей лаборатории Психологического института, которая в 60–70-х гг. активно разрабатывала проблемы развивающего образования и учебной деятельности.

Э.В. Ильенков много внимания уделял теоретическим проблемам педагогической психологии. Так, он разрабатывал философско-психологические вопросы системы обучения и воспитания слепоглохих детей, созданной И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым, показывая, что их анализ обостряет общие проблемы связи обучения с психическим развитием ребенка и способствует их решению. Э.В. Ильенков опубликовал ряд работ, посвященных воспитанию ума школьников².

¹См.: Ильенков Э. В. Философия и культура.

²См.: Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. №6 (приложение); Ильенков Э. В. Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. №11; Ильенков Э. В. Психика под "лупой" времени // Природа. 1970. №1; Ильенков Э. В. Учитесь мыслить молodu. – М., 1977.

Но главное заключается в том, что он дал диалектико-материалистическое обоснование основных положений культурно-исторической теории и теории развивающего обучения. Это содержание его трудов будет предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

Стержневой темой научного творчества Э.В. Ильенкова было исследование универсальности человека как субъекта, способного не только к практически-духовному воспроизведению любой сферы объективной действительности, но прежде всего к созданию из вещества природы таких объектов, которые природе самой по себе не присущи – всех предметов цивилизации. Универсальность человека связана со всеобщими возможностями его деятельности как общественного существа.

Опираясь на труды Спинозы, Э.В. Ильенков обосновывал положение о том, что человек – это универсальное "мыслящее тело", которое в своих действиях отражает формы множества любых других тел. Классический пример этой универсальности – движущаяся рука человека. "...Человеческая рука может совершать движения и по форме круга, и по форме квадрата, и по форме любой другой... фигуры... она заранее не предназначена к какому-либо одному из названных "действий" и именно потому способна совершить любое... Человечек – *мыслящее тело* – строит свое *движение по форме любого другого тела*"³. Но универсальная гибкость движений руки – это не пассивная аморфность глины, а проявление *свободного* формообразования на основе активного образа.

Так, воспроизводя круглую форму объекта, рука может перенести ее на песок, на лист бумаги, т.е. заново строить такой круг, которого в собственно природе нет. Универсальна не рука сама по себе, а рука, изобретающая с помощью головы специальное орудие (например, циркуль), задающее *всеобщий способ* построения чего-либо. Построенный человеческой рукой "искусственный" круг, оставаясь чувственно-материальным предметом, вместе с тем и абстрактен, в нем в снятом виде представлено все многообразие реальных кругоподобных форм. В этом круге представлены не только все возможные круги, но и запечатляется их отношение к другим фигурам (в круг рука человека может вписать треугольник, квадрат и т.д.), т.е. выражается их универсальная

³Ильенков Э. В. Диалектическая логика. С. 38.

связь. Иными словами, универсальность — это свойство мыслящего тела как субъекта, орудийно опосредствующего предметное формирование, которое согласуется с универсальной связью вещей.

Универсальность — не прирожденная, а исторически формирующаяся в обществе и онтогенетически приобретаемая способность человека. С этой точки зрения проблема "мыслящего тела" получает особый смысл. Мышление (или душа) в этом случае вначале никак структурно в мозгу (в теле вообще) не заключено, "а возникает постольку, поскольку тело функционирует по форме и расположению вещей, созданных человеком для человека, — формируется в согласии с определенным в вещах разумом"¹.

Понятие общественно-исторической универсальности человека — это основа концепции идеального, разработанной Э.В. Ильенковым. Выше мы уже излагали главные ее положения (см. раздел 2 гл. I первой части книги), теперь можно их конкретизировать и уточнить.

Многие столетия понятие идеального культивировалось в идеалистической философии, но ему не находилось должного места в материалистических учениях. Э.В. Ильенков показал, что понятие идеального внутренне присуще тому материализму, который последовательно опирается на диалектику. Идеальность есть характеристика вещественно зафиксированных (объективированных) образов общественно-человеческой культуры, т.е. исторически сложившихся способов общественно-человеческой деятельности, противостоящих индивиду с его сознанием и волей как особая объективная действительность².

К идеальным образам культуры можно отнести, например, логические категории, нормы языка и бытовой культуры, законы государства, нравственные императивы, имеющие принудительное значение для сознания любого нормального человека и силу ограничивать его индивидуальные капризы. Внутри этих организованных всеобщих норм культуры формируется сознание каждого отдельного индивида, усваивающего их как законы собственной деятельности. Они усваиваются по мере приобщения индивида к независимо от него сложившейся культуре. Идеальное — это аспект культуры³.

¹Ильенков Э. В. Философия и культура. С. 114.

²См. там же. С. 246–260.

³См. там же. С. 266.

По отношению к индивидуальному сознанию идеальное выступает такой же объективной реальностью, как горы и деревья, как собственное тело индивида. Сознание индивида определяется идеальными образами, в которых представлена культура как своеобразный итог общественно-исторической деятельности людей. Сознание индивида — функция идеального. Сознание возникает там, где индивид вынужден смотреть на самого себя как бы глазами всех других людей, там, где ему требуется умение подчинять свои влечения некоторому *общему закону* как проявлению идеального. "Человеческий индивид вынужден держать свои собственные действия под контролем "правил" и "схем", которые он должен усвоить как особый предмет..."¹.

Психология, считал Э.В. Ильенков, должна исходить из того, что между индивидуальным сознанием и объективной реальностью находится такое опосредствующее звено, как исторически сложившаяся культура, выступающая в качестве предпосылки и условия индивидуального сознания (это экономические и правовые отношения людей, сложившиеся формы быта, языка и т.д.). Культура непосредственно выступает для индивида как "система знаний", противостоящая ему как внепсихологическая реальность².

Концепция идеального, разработанная Э.В. Ильенковым, позволила, на наш взгляд, дать *современное* философско-логическое обоснование культурно-исторической теории Л.С. Выготского (вопрос о связи этой концепции и данной теории мы уже поднимали в разделе 2 гл. I третьей части книги). Это обстоятельство было замечено и хорошо сформулировано Д.Б. Элькониным. Создание теории психического развития ребенка он связывал с пониманием того, что "высшие и конечные формы" этого развития "вовсе не даны изначально, а только заданы, т.е. существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы (в этом случае идеальное, и идеальную форму, и их общественно-историческую природу нужно понимать в духе работ Э.В. Ильенкова, 1974)³. Получается, что процесс психического развития происходит как бы сверху, путем взаимодействия идеальной формы и

¹Ильенков Э. В. Философия и культура. С. 263.

²См. там же. С. 264.

³Здесь Д.Б. Эльконин ссылался на книгу Э.В. Ильенкова "Диалектическая логика", первое издание которой вышло в 1974 г.

развивающегося процесса. Это предполагает наличие... усвоения. В ходе его ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме. Согласно рассматриваемой теории, усвоение является *всеобщей формой* психического развития детей¹.

"Источниками" психического развития, согласно Д.Б. Эльконину, являются заданные (или "конечные") идеальные формы, к которым оно приходит в результате их усвоения². Иными словами, источники развития заданы в качестве объективных общественных образцов, которые, взаимодействуя с процессом развития, детерминируют его как бы "сверху", т.е. со стороны развернутых высших и конечных форм. Это взаимодействие как раз и есть усвоение (присвоение) идеального как существенного аспекта исторически складывающейся культуры. Усвоение (присвоение) – всеобщая форма психического развития ребенка. Здесь и скрыт подлинный смысл культурно-исторического обоснования практики развивающего обучения.

Именно это, по нашему мнению, имел в виду сам Л.С. Выготский, когда писал, что обучение "ведет за собой детское умственное развитие"³, что обучение есть "внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка... исторических особенностей человека"⁴, что это составляет "содержание понятия зоны ближайшего развития"⁵.

При создании культурно-исторической теории Л.С. Выготский подходил к постановке и рассмотрению проблем идеального, хотя в свое время это не получило необходимого понятийного и даже терминологического оформления⁶. Вместе с тем в подходе к этим проблемам в теории Л.С. Выготского и в концепции Э.В. Ильенкова есть ряд общих важных моментов. Так, оба они считали: наиндивидуальное идеальное есть аспект культуры, за которой стоит деятельность общественного субъекта; объективное идеальное не может

¹Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. С. 29.

²См. там же. С. 490.

³Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 388.

⁴Там же.

⁵Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 250.

⁶См.: Давыдов В. В., Радзиговский Л. А. Проблемы идеального в творчестве Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981.

быть раскрыто на уровне сознания отдельного индивида (напомним приведенное выше суждение Л.С. Выготского о том, что такие носители культуры, как знаки, являются общественным органом или социальным средством)¹.

Э.В. Ильенков создал оригинальную теорию воображения и его генезиса, – основные ее положения мы изложили выше (см. раздел 3 гл. III первой части книги). Эта теория имеет большое значение для решения многих вопросов развивающего образования (например, для выяснения роли искусства в развитии личности детей, определения различных средств формирования их творческого потенциала). Опираясь на понятия идеального и воображения, Э.В. Ильенков дал интересную характеристику человеческого сознания (см. раздел 2 гл. I первой части книги). Отметим, что в настоящее время делаются попытки разработать проблемы сознания безотносительно к этим понятиям². Соответствующие работы сами по себе представляют интерес, однако, на наш взгляд, они не затрагивают ряда существенных особенностей сознания, связанных с организацией совместной деятельности людей.

Многие работы Э.В. Ильенкова посвящены философско-логическим проблемам мышления и понятия³. Он показал, что их подлинным источником выступают предметные действия человека (это имеет большое значение для современной психологии). В противовес эмпирическим представлениям об "абстрактном" и "конкретном" он разработал на основе трудов Гегеля и Маркса свое понимание этих категорий мышления: "абстрактное" – неразвитый предмет и его соответствующее мысленное отражение; "конкретное" – развитый предмет и его мысленное отражение. Построение подлинно теоретического знания связано с мысленным восхождением от абстрактного к конкретному, прослеживающим реальный путь развития предмета.

В своих работах по развивающему обучению мы постоянно использовали результаты исследований Э.В. Ильенкова. Наше понимание учебной деятельности и способов построения

¹См.: Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. С. 146.

²См.: Зинченко В. П. Мифы сознания и структуры сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.

³См.: Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" К. Маркса. – М., 1960; Ильенков Э. В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. – М., 1979.

учебных предметов опирается на его теорию восхождения мысли от абстрактного к конкретному, на теорию единства логического и исторического.

Разработка проблем универсальности человека и его воображения приводила Э.В. Ильенкова к вопросам творчества и личности, — им была создана соответствующая концепция (основные ее положения приведены в разделе 3 гл. I первой части). Согласно этой концепции, подлинная личность обнаруживает себя там, где индивид производит некоторый всеобщий результат, оказывающий обновляющее влияние на судьбы других индивидов. Понятия личности, свободы и таланта синонимичны. Личность опережает коллектив, если тот ориентируется на отжившие каноны общего дела, она проторяет путь для других, задавая новый образец деятельности. "Личность тем значительнее, чем полнее и шире представлена в ней — в ее делах, в ее словах, в поступках — коллективно-всеобщая, а вовсе не сугубо индивидуальная ее неповторимость. Неповторимость подлинной личности состоит именно в том, что она по-своему открывает нечто новое для всех..."¹. Но когда сотворенные способы деятельности превращаются в стереотипы и догмы, то личность "умирает" заживо, и бывшая личность становится живой мумией.

Одна из центральных целей обновляющегося образования заключается в создании условий, обеспечивающих развитие личности. Для успешного достижения этой цели большое значение имеет, на наш взгляд, подход Э.В. Ильенкова к данной проблеме.

В трудах Э.В. Ильенкова содержится много идей, ценных и важных как для дальнейшего развития всей научной школы Л.С. Выготского, так и для решения конкретных вопросов, касающихся развивающего обучения, — не все эти идеи освещены в настоящей главе и в других частях нашей книги. Для этого требуется особая книга, которая так необходима современной психологии и педагогике.

¹Ильенков Э. В. Философия и культура. С. 413.

ГЛАВА V

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Теория развивающего обучения, изложенная в этой книге, опирается на идеи, сформулированные в трудах Л.С. Выготского, а также в работах некоторых его учеников и последователей (А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Э.В. Ильенкова и др.)¹. Эта теория является, на наш взгляд, плодом исследований целостной научной школы, усилиями которой на протяжении нескольких десятилетий выдвигались, проверялись, конкретизировались и уточнялись многие положения, послужившие основанием указанной теории. Основные этапы становления этих положений описаны нами выше. В чем же состоит их квинтэссенция, тот их суммирующий итог, который характеризует подлинное основание теории развивающего обучения?

Для представителей школы Л.С. Выготского **все** психические функции человека, направляющие его деятельность, имеют свои глубинные корни **не внутри** отдельного человеческого индивида, **не внутри** его организма и личности, а **вне** его — **в общении** индивидов, в их **отношениях** друг к другу, в их совместной (или коллективной) деятельности. Общение же человеческих индивидов осуществляется при использовании самых разных видов знаков. Даже самые элементарные психические функции человека, возникающие на ранних этапах его жизни, имеют эту **опосредствованную**, т.е. **социальную, структуру**. Развитие этой структуры у индивидов происходит в процессе **присвоения** ими достижений материальной и духовной культуры. Обучение и воспитание человека в широком смысле этих слов можно интерпретировать как процесс такого присвоения, поэтому обучение и воспитание являются существенными и необходимыми формами психического развития человека. В процессе присвоения культуры каждый индивид, с одной стороны, постоянно общается с другими индивидами, с другой — в особом виде воспроизводит те

¹В третьей части нашей книги мы не изложили взгляды А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца. Но достаточно хорошо известно, что их теоретические позиции были близки к общим позициям всей научной школы Л.С. Выготского.

способности, благодаря которым культура была создана людьми в самой ее истории.

Поэтому теперь с большим смыслом звучит название теории психического развития человека, разработанной в школе Л.С. Выготского, — это культурно-историческая теория, которая существенно отличается от других теорий и подходов к психике человека.

Эта теория предполагает взаимодействие реальной и идеальной форм психического развития человека (культура — это идеальное представительство реальных способностей людей). Психика человека, согласно этой теории, является социокультурным и семиотическим образованием, развивающимся в ситуациях общения¹.

Такое понимание человеческой психики и ее развития требует и вполне определенных методов их изучения — это сочетание исследования и проектирования (или "замышления") этапов психического развития, что свидетельствует о необходимости залогового подхода к изучению психики. Такой подход несовместим с так называемым естественнонаучным пониманием психики и вместе с тем характеризует "неклассическую психологию", основы которой заложил Л.С. Выготский.

Культурно-историческая теория противостоит другим, которые придерживаются естественнонаучного и натуралистического понимания психического развития человека. Последние истолковывают психическое развитие, опираясь на особенности отдельного человеческого индивида, на характеристики "спонтанности" и "внутренних факторов" его психического развития, тем самым игнорируя исходную социокультурную, семиотическую и залоговую природу психики человека (к этим теориям относятся и те, которые отрицают возможность развивающего обучения).

В последние годы в отечественной научной литературе публикуются материалы, в которых излагаются основные позиции натуралистических теорий, а также делаются попытки показать роль "внутренних факторов" в психическом развитии человека, особое значение имманентности в его описании. В этом отношении интересна теоретическая статья В.Э. Чудновского, в которой, с одной стороны, признается роль

¹Это фундаментальное положение культурно-исторической теории хорошо раскрыто в книге А.А. Пузыря "Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология" (М., 1986).

социальных (внешних) факторов, с другой — демонстрируется значение природных, биолого-наследственных (внутренних) факторов, учет которых якобы длительное время находился под научным "запретом". Причем последний был связан, в частности, с деятельностным подходом в психологии, которому присуща "тенденция механистического детерминизма", поскольку в этом подходе стирались грани между внешним и внутренним, между объективным и субъективным. Более того: "В советской психологии тезис о внутренней логике развития длительное время подвергался остракизму, особое неприятие вызывало положение о наличии имманентных сил развития индивида"¹.

В данных суждениях много путаницы. Так, деятельностный подход или теория деятельности в философии и психологии создавались у нас в стране прежде всего С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и Э.В. Ильенковым, которых трудно упрекнуть в "механистических тенденциях" и "в стирании граней" между объективным и субъективным, внешним и внутренним. Другое дело, что у них было свое серьезное понимание этих психологических реалий и их роли в психическом развитии человека. Например, для А.Н. Леонтьева "внешнее" в его социокультурной деятельностной форме — это **единственный** источник человеческого развития, а "внутреннее" — лишь важное его условие (известно, что он достаточно много писал на эту тему, четко различая "внешнее" и "внутреннее" и т.п.).

Теперь "об особом неприятии" положения, касающегося "имманентных сил развития индивида". Это "неприятие" относится к взглядам всех сторонников школы Л.С. Выготского (даже А.Р. Лурия), поскольку они придерживаются культурно-исторической теории развития. Эта теория действительно **не признает** имманентности развития **отдельного индивида, отторгнутого** от социокультурных ценностей, от общения и сотрудничества с другими индивидами, от обучения и воспитания (напротив, многие теории признают и обосновывают наличие именно такой имманентности). Но вместе с тем культурно-историческая теория **признает имманентность** и наличие внутренней логики развития каждого индивида, который с момента своего рождения и всю последующую жизнь постоянно общается и сотрудничает с другими

¹Чудновский В.Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 7.

индивидами (непосредственно или в "идеальной форме"). Эта имманентность развития присуща **социальному** индивиду, находящемуся во взаимодействии с другими людьми. "Психика младенца с первого момента его жизни, — писал Л.С. Выготский, — включена в общее бытие с другими людьми"¹. Широко известны работы А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др., в которых хорошо представлена именно "внутренняя логика развития" социального индивида.

Последователи культурно-исторической теории продолжают изучать своеобразие имманентного развития человеческого индивида, протекающего в форме его сотрудничества с другими индивидами. Напомним, что Л.С. Выготский, используя слова "коллективная, социальная деятельность"², видел в ней существенный источник становления индивидуальной деятельности и сознания (внутреннего мира) отдельного человека. Но только источник, поскольку уже развитый индивидуальный субъект как носитель соответствующей деятельности имеет свои особые способы сотрудничества с другими субъектами (и необязательно в виде непосредственного и внешнего общения). При изучении затронутой проблемы возникает вопрос, относящийся к определению исходного субъекта психического развития: является ли таковым коллективный субъект деятельности? И если "да", то согласно каким психологическим показателям можно судить о появлении "индивидуального субъекта" и его "внутренней активности"? Этот вопрос в психологии уже сравнительно давно обсуждается и исследуется, в частности сторонниками культурно-исторической теории³.

В статье В.Э. Чудновского формулируется также тезис о том, что "внутреннее" имеет свой непосредственный источник развития, генетически обусловленный комплекс базальных задатков и потребностей⁴. Странность этого тезиса состоит в

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. С. 309.

²Выготский Л. С. Избр. психол. исслед. — М., 1956. С. 449.

³См.: Давыдов В. В. Соотношение понятий "формирование" и "развитие" психики // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. — М., 1966; Стеценко А. П. Понятие "образ мира" и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1987. № 3–6; Карпей Ж., ван Урс Б. Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии // Вопросы психологии. № 4; Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

⁴См.: Чудновский В. Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 7–8.

следующем. Если "внешнее" в качестве источника развития получает в психологии достаточно полное раскрытие как по содержанию, так и по форме, то при характеристике "внутреннего" дается туманная ссыла на "комплекс" задатков, обусловленный генотипом (т.е. непсихологическим "образованием"). Здесь на память приходят много старых проблем (например, о существовании задатков, о роли генотипа в становлении видовых и индивидуальных признаков органики человека, о соотношении органических и психических индивидуальных особенностей человека и т.д.). Причем перечисленные проблемы изучаются давно (правда, пока без сколько-нибудь однозначных выводов), а главное столь же давно обсуждаются в научной литературе применительно к психическому развитию человека (в частности, Н.С. Лейтесом, А.Б. Орловым, самим В.Э. Чудновским и др.). Следует иметь в виду, что указанные авторы при их обсуждении стремятся поколебать исходные позиции культурно-исторической теории (что вполне естественно в ходе нормальной научной дискуссии). И, на наш взгляд, в свете этого обстоятельства повисают в воздухе упреки в остракизме "внутренней логики", в запрете "имманентности" развития и т.д. Сторонникам натуралистических теорий пока не удастся преодолеть основные положения культурно-исторической теории (поэтому иногда появляются суждения о ее "догматизме").

На фоне подобных дискуссий рождается вполне правомерный вопрос: если в психологии последовательно отстаивать положение "от социального к индивидуальному", то не сводится ли при этом "социальное" (или "общество") к единственному субъекту, а индивиду отводится пассивная роль объекта? Более того, если согласиться с той идеей, что присвоение исторического опыта служит главным основанием психического развития человека, то не свидетельствует ли это об одностороннем сведении развития к усвоению, об отождествлении развития и усвоения, об игнорировании активности и самостоятельности, присущих каждому индивиду как субъекту?

Подобные вопросы и суждения, высказанные, например, А.В. Брушлинским в абстрактной и "безадресной" форме¹, имеют, конечно, прямое отношение к культурно-исторической

¹См.: Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. — М., 1994. С. 28–30.

теории. Однако в ней можно найти и конкретные ответы на эти вопросы, а ряд ее положений опровергает мысль об отождествлении развития и усвоения, об игнорировании "активности" субъекта.

Необходимо различать "социальное" и "общественное" как два уровня взаимосвязей людей, — условно говоря, это **микросвязи** отдельных индивидов (например, социальные связи младенца и родителей, связи двух или нескольких человек в повседневном быту) и **макросвязи** групп людей (например, общественные связи работников некоторого производства с его руководителями). Направление "от социального к индивидуальному" в культурно-исторической теории, во-первых, относится к **микросвязям**, во-вторых, к их становлению в процессе **онтогенеза** (к тому же применительно к детским возрастам). На уровне макросвязей (т.е. на уровне "общества") взаимодействуют уже социально развитые люди, и каждый индивид выступает здесь именно как субъект (правда, в некоторых общественных условиях его можно превратить в "пассивного объекта", но в этом случае нужно специально выявить характер этих условий).

Формирование уровня микросвязей имеет несколько стадий, и первая из них осуществляется в развернутой социальной (или "внешней") деятельности, предполагающей наличие ее коллективного субъекта, внутри которого взрослые выполняют основные функции, а ребенок вынужден следовать за ними и подражать им, постепенно превращаясь в индивидуального субъекта данной деятельности (здесь и возникает отмеченная нами несколько выше проблема его становления). На этой первой стадии ребенок неизбежно должен следовать социально-культурным "образцам", представляемым взрослыми, неизбежно должен усваивать их, и применительно к такой социально-культурной неизбежности отдельный ребенок до поры до времени может рассматриваться как лишь становящийся индивидуальный субъект¹.

Речь в данном случае идет об овладении ребенком действительно **новой** для него деятельностью. Но он становится

¹Этот наш подход противостоит другому, согласно которому "совместная деятельность не существует до и без индивидуальных деятельностей, а эти последние не формируются в результате лишь первой" (Б р у ш л и н - с к и й А. В. Проблемы психологии субъекта. С. 27).

ее индивидуальным субъектом не в качестве пассивного подражателя взрослым, а в качестве пусть ведомого, но все же непосредственного участника деятельности коллективного субъекта, т.е. такого, который берет на себя реализацию какой-то ее части и осуществляет своеобразные действия, направленные на ее усвоение, на ее самостоятельное в последующем выполнение. Усвоение, понимаемое подобным образом, включает в себя, с одной стороны, ориентацию на соответствующие образцы, с другой — их действительное и разумное воспроизведение на основе возможностей ребенка, возникающих у него при более раннем овладении другими действиями, а также при совместном с другими решении задачи¹.

Иными словами, усвоение, с точки зрения деятельностного подхода, предполагает определенную степень самостоятельности и инициативности (т.е. субъектности) того ребенка, который первоначально может усвоить нечто новое только в совместной деятельности со взрослым и сверстниками. И, безусловно, при этом не может быть отождествления процесса усвоения и самого процесса развития.

Сказанное, конечно, не снимает необходимости дальнейшего экспериментального и теоретического изучения вопросов, касающихся перехода человека "от социального к индивидуальному". В самом этом переходе до сих пор сохраняются многие неясности, однако их разрешение возможно на современном витке развертывания культурно-исторической теории. Так, сравнительно недавно вышла книга Л.Ф. Обуховой и И.В. Шаповаленко, материалы которой раскрывают активную роль подражания в развитии ребенка дошкольного возраста, наличие у него многих видов подражания (от "заражения" и копирования до обобщенно-символического моделирования)². Подражание рассматривается при этом как построение ребенком образа, ориентирующего его в предметной и смысловой сферах, в мире специфически человеческих видов деятельности, как путь культурного развития ребенка. Отметим, что

¹Общий взгляд на обсуждаемую здесь проблему получил конкретное истолкование в тех материалах настоящей книги, которые представлены, например, при описании развития личности в детском возрасте, формирования учебной деятельности у младших школьников, при изложении взглядов представителей научной школы Л.С. Выготского.

²См.: О б у х о в а Л. Ф., Ш а п о в а л е н к о И. В. Формы и функции подражания в детском возрасте. — М., 1994. С. 98–99 и др.

понятие "ориентировочный образ" — одно из исходных в теории действий, разработанной П.Я. Гальпериным (авторы книги — его ученицы).

В последние десятилетия в ряде стран (особенно в США) проведены обширные теоретические и экспериментальные культурологические исследования, которые связаны с проблемами развития человека¹. Анализ некоторых исследований провел известный американский психолог М. Коул — сторонник культурно-исторической теории. На основе этого анализа он излагает в одной из своих последних статей современное понимание культуры, дает описание разных ее видов. Так, культура истолковывается как совокупность исторических преобразований людьми материальной (физической) действительности или как совокупность артефактов. Поскольку культура является продуктом истории, продуктом целесообразной человеческой деятельности и поскольку даже в материальной культуре выражены человеческие идеи, то артефакты можно рассматривать как одновременно идеальные (символические) и материальные образования. Изучение артефактов приводит к их расчленению на "культурные схемы", "модели", "сценарии" и т.п. с позиций оценки их инструментальной роли в изменении человеческой практики. Овладение человеком этими видами культуры дает ему набор планов и правил (или программ), управляющих его поведением. Индивид должен тем не менее сам совершать значительные интеллектуальные усилия, заключаая, какую схему и при каких обстоятельствах ему применять². Как самая элементарная составляющая культуры артефакт выступает медиатором, соединяющим разум и мир.

В западной литературе в последние годы все шире используется понятие "пролепса" ("prolepsis" — упреждение), которое означает некий будущий акт, но представляемый в настоящем (это предвидящее понимание). М. Коул в качестве хорошего примера роли пролепса в культурном опосредствовании развития приводит поведение родителей, когда они узнают о поле ожидаемого ребенка и начинают проектировать его

¹См.: Geertz C. The interpretation of culture. — N.-Y., 1973; W artofsky M. Models. — Dordrecht, 1979; Nelson K. Event Knowledge: Structure and function and in development. — Hillsdale, 1986.

²Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 9.

вероятное будущее (т.е. родители буквально представляют будущее своего ребенка в настоящем). Идеально-символические воспоминания родителей о своем прошлом и столь же идеально-символическое их представление о будущем ребенка организуют его жизненный опыт в настоящем. Это пример того, как культурная среда позволяет "проектировать" прошлое в будущем. Этот и ряд других примеров, приводимых М. Коулом, позволяют ему обратить внимание исследователей "к возможности того, что культуре отведено центральное место в диалектике развития"¹.

Материалы статьи М. Коула позволяют нам продолжить рассмотрение перехода "от социального к индивидуальному". Социальное — это богатое многообразие видов и форм исторически развивающейся культуры, присваиваемых индивидом посредством собственной деятельности (культурные схемы, модели, сценарии, пролепсы)². Очень интересно следующее экспериментально подкрепленное соображение М. Коула: индивид сам совершает "значительные интеллектуальные усилия", чтобы применять в тех или иных обстоятельствах усваиваемую культурную схему. На наш взгляд, именно реальное богатство культуры и многообразие жизненных обстоятельств его присвоения, а вовсе не предполагаемые "базовые задатки", лежат в основе богатых возможностей, которые использует индивид в культурном развитии своих способностей. Весьма интригующа роль пролепсов в развитии ребенка (здесь уже без всяких оговорок речь может идти только об индивидуальном культурном развитии). Кстати, о наличии "будущего в настоящем" неоднократно писал Д.Б. Эльконин (он "будущее" обозначал как "идеальную форму" в понимании Э.В. Ильенкова). Но наши западные коллеги сумели развернуто показать значение "представления о будущем" в индивидуальном развитии ребенка, в детерминации и организации его жизненного опыта в настоящем. Эти материалы позволили М. Коулу отвести культуре центральное место "в диалектике развития".

¹Коул М. Культурные механизмы развития. С. 19.

²В нашей более ранней публикации, останавливаясь на проблеме связи культуры и идеального, мы специально выделили и описали одну из специфических форм культуры, которая была названа "эталонном умений" человека воспроизводить вещи и общение людей (Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. С. 53).

В западной культуроведческой науке отчетливо формулируется идеально-материальная природа культуры (артефактов), т.е. признается то, что в диалектико-материалистической философии Э.В. Ильенкова было показано около 35 лет назад (в статье М. Коула есть хорошая ссылка на нашего замечательного философа и психолога, работы которого до сих пор "не понимают" многие мэтры нашей психологической науки).

Большая проблема связана с анализом другого перехода — перехода человека "от индивидуального к общественному". Возникает много вопросов относительно творческой роли индивидуальных субъектов в становлении и воспроизводстве общественных взаимодействий людей, в преобразовании и развитии их макросвязей (все эти вопросы смыкаются вокруг старой фундаментальной проблемы о роли личности в истории). Но эти вопросы в основном затрагивают интересы социальной психологии, психологии творчества, исторической социологии и исторической науки и в меньшей степени связаны с заботами психологии развития человека в онтогенезе.

В последнее время актуальность приобретает вопрос о научных истоках культурно-исторической теории. Основная причина — все более расширяющееся и углубляющееся внимание международной научной общественности к проблематике, формулируемой и решаемой этой теорией, а также попытки вписать ее в контекст событий, происходящих в гуманитарных науках в последние десятилетия. В этом отношении примечательна статья французского социального психолога С. Московичи, в которой он специально останавливается на "интеллектуальных источниках" взглядов Л.С. Выготского. В статье отмечается его повышенный интерес к идеям французской социологической школы, которые, как известно, тесно связаны с понятием о "коллективных представлениях". Именно это понятие, с точки зрения С. Московичи, якобы и позволило Л.С. Выготскому "сформулировать теорию культурно-исторического развития"¹, согласно которой психические процессы имеют своим началом коллективную жизнь. Это понятие "открыло дорогу... психологии высших психических функций Выготского"².

¹Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. № 1. С. 16.

²Там же. С. 17.

Вряд ли следует отрицать некоторую роль работ таких представителей указанной школы, как П. Жане, Ш. Блонделя, Л. Леви-Брюля, в становлении взглядов Л.С. Выготского, но только "некоторую роль". К тому же нужно помнить, что идея о **первичности социального в отношении индивидуального** в определенное время просто "носила в воздухе". Но мы не можем согласиться с С. Московичи в том, что понятие о коллективных представлениях послужило прямым источником создания теории Л.С. Выготского.

На наш взгляд, подлинной основой этой теории являются, во-первых, понятие о коллективной деятельности и о ее субъекте, во-вторых, понятие о зоне ближайшего развития, в-третьих, понятие о коллективных формах поведения как источнике индивидуального действия, в-четвертых, понятие об опосредствовании этого действия знаками как объективными общественными органами или социальными средствами, в-пятых, понятие об объективных формах аффективно-смысловых компонентов культуры, существующих вне и до индивидуально-субъективных аффективно-смысловых образований (последнее понятие, по мнению Д.Б. Эльконина, было сформулировано Л.С. Выготским еще в гомельский период его научной жизни при подготовке книги "Психология искусства"¹).

Таким образом, источником культурно-исторической теории можно считать не понятие о представлениях (даже коллективных, социальных), а понятие о **реальной "внешней" или социальной деятельности**.

Однако в этом пункте мы сталкиваемся с тем соображением, что якобы в теории Л.С. Выготского не было понятия деятельности (если первичной ее формой считать практическую, чувственную деятельность). Это соображение отчетливо сформулировано А.В. Брушлинским, который пишет, что для "позднего" Л.С. Выготского (как, впрочем, и для Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, "раннего" Ж. Пиаже и др.) характерно понимание "социальности лишь как взаимодействия сознания людей, их идеологии и т.д. без должного учета исходной практической, чувственной основы этого взаимодействия, необходимой и первичной для развития речи, знаков и т.д."².

¹Содержание этих понятий у Л.С. Выготского подробно раскрыто нами в соответствующей главе третьей части данной книги.

²Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. С. 12.

Мы не будем здесь рассматривать всю сложную историю становления понятия деятельности в философии и психологии. Остановимся лишь на тех моментах этой истории, которые связаны с позициями Л.С. Выготского и его соратника А.Н. Леонтьева. Последний в своих воспоминаниях о том, как советские психологи подступали к проблеме деятельности, говорил, что в самом начале 1925 г. Л.С. Выготский искал специфические особенности поведения человека, отличающие его от поведения животных (при этом им решалась задача перестройки существующей психологии в направлении марксистской психологии)¹. А.Н. Леонтьев отметил, что у него долгие годы хранилась рукописная схема, сделанная Л.С. Выготским по ходу объяснения сотруднику своего замысла. В этой схеме, включавшей кружки и полуокружности, были такие важные слова: "человек", "орудие" (рядом "способ", "средство"), "предмет труда", "продукт".

"Орудие, — говорил дальше А.Н. Леонтьев, — не только выступало как физический предмет. Орудийность, опосредствованность поведения орудием — вот первое положение, которое легло в основание дальнейшего развития направления исследований Выготского и его соратников и учеников. Иначе говоря, возникло то направление, которое короткое время именовалось "инструментальная" психология, еще до термина "культурно-историческая". Главное было показать, что, подобно тому как в истории филогенетического, общественно-исторического развития переход к человеку ознаменовался применением орудий в труде, возникновением трудовой деятельности и общением (вспомните социогенез высших психических функций), в психологии, в психике человека тоже произошли коренные перемены. Меняется структура процессов...

А вы вдумайтесь в слово "опосредствование". Выготский был ведь очень образованным марксистом. Опосредствование, то что опосредствует — так у Гегеля и так у Маркса, — это то, что определяет, характеризует. Сказать "опосредствование, опосредствовать" — это многое сказать"².

¹Этими воспоминаниями А.Н. Леонтьев поделился со слушателями в своем докладе "Проблема деятельности в истории развития советской психологии", который был сделан им в 1976 г. Стенограмма доклада была опубликована в журнале "Вопросы психологии" (1986, № 4), а затем в сборнике работ А.Н. Леонтьева "Философия психологии. Из научного наследия" (М., 1994).

²Леонтьев А. Н. Философия психологии. Их научного наследия. С. 264.

Воспоминания А.Н. Леонтьева (а они воспроизводят реальные поиски его учителя, поскольку совпадают с мыслями самого Л.С. Выготского, которые можно обнаружить в его статьях соответствующего периода) свидетельствуют о том, что Л.С. Выготский стремился психологию своего времени направить в русло марксистской концепции человека и уже в начале 1925 г. четко представлял себе строение "трудовой" (т.е. производственной, преобразовательной, практической) деятельности людей, выделяя в ней такие существенные компоненты, как "орудия" (или "средства"), а также "способы" их применения в процессе получения "продукта" (все эти понятия характерны именно для марксистской концепции). И Л.С. Выготский хорошо понимал значение "орудий" как средств специфического отношения человека к природе, а также способов их практического применения в общественно-историческом развитии. Не исключено, что он понимал роль труда в происхождении других видов деятельности¹.

Таким образом, уже в середине 20-х гг. Л.С. Выготский как "очень образованный марксист" имел историко-социологическое понятие о практической, чувственной деятельности людей. Более того, он имел понятие о таком существенном ее компоненте, как "орудийность" и "опосредствованность", положив его в основу исследований своей научной психологической школы.

Роль опосредствования в психическом развитии человека в той или иной мере изучалась и до сих пор изучается почти всеми учениками и последователями Л.С. Выготского (глубоко прав был А.Н. Леонтьев, который с большим чувством выразился так: сказать "опосредствование" — это "очень многое сказать"). Подходы к проблеме опосредствования были и остаются разными, она с различной степенью интенсивности изучалась в разные периоды. В настоящее время этой психологической проблемой углубленно занимаются, например, Б.Д. Эльконин, М. Коул и др.².

Л.С. Выготский принял в свое время перспективное и фундаментальное решение, которое привело к разветвлению исследований его коллектива, направленных на изучение функционирования орудий-средств в процессах мышления,

¹См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 6. С. 85.

²См.: Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. — М., 1994; Коул М. Культурные механизмы развития.

внимания и памяти (в частности, А.Н. Леонтьев именно в те годы выполнил работу, продемонстрировавшую роль внешних средств и интериоризации в развитии памяти детей). Эти исследования выявили такую форму психологических орудий-средств, как словесные знаки, а главное — подвели к сложной проблеме связи этих знаков (или значения слов) с **практическими действиями, с внешней (или внутренней) деятельностью**, в которых данные средства функционируют. В одной из своих статей того времени Л.С. Выготский, согласно высказываниям А.Н. Леонтьева, сделал "очень важный шаг в решении этой трудной проблемы", что имело "фундаментальное... значение для развития понятия деятельности"¹. Здесь, конечно, речь идет уже о **психологическом понятии деятельности**, которое конкретизирует соответствующее историко-социологическое понятие.

А.Н. Леонтьев имел в виду статью Л.С. Выготского "Генетические корни мышления и речи", опубликованную в самом начале 1929 г. (соответствующий материал вошел затем в известную книгу Л.С. Выготского "Мышление и речь"²). В этой статье обсуждались вопросы, касающиеся генетических корней практического интеллекта и человеческой речи. Рассмотрев большой фактический материал, полученный другими специалистами, Л.С. Выготский выявил процессы перекрещивания корней практических действий человека, с помощью которых он решает мыслительные задачи, и корней его речевого общения (до этого действие и общение осуществлялись человеком независимо друг от друга). "В терминологии Выготского того времени, — отмечал А.Н. Леонтьев, — действие становится оречевленным, а речь — предметно-отнесенной, включенной в действие..."³. При этом А.Н. Леонтьев следующим образом оценил этот исследовательский результат: "Термина "деятельность" еще нет, он еще не выступал, не применялся, а понятие деятельности нашло свое дальнейшее развитие"⁴.

¹Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. — М., 1994. С. 264.

²См.: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. С. 89–118.

³Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. С. 226.

⁴Там же. С. 267.

Однако к 1930 г. внимание Л.С. Выготского сконцентрировалось на изучении знаковой структуры сознания (толчком к этому послужила работа Л.С. Сахарова, посвященная проблеме формирования у детей так называемых искусственных понятий или значений слов). Исходная же и капитальная проблема о специфике трудовой и орудийной практики человека осталась в тени. Но характерно, что "Выготского ни на одну минуту не оставляло сознание этого", — вспоминал А.Н. Леонтьев¹. Более того, когда возникали вопросы относительно того, не становится ли усвоение значений слов (или понятий) ведущей силой психического развития, Выготский отрицал такую возможность и неустанно повторял: "За сознанием лежит жизнь"².

Как вспоминал А.Н. Леонтьев, дело было не в том, чтобы повторять эту идею, а проводить исследование в направлении "от процессов практических, внешних, к порождению сознания"³. Но Л.С. Выготский решение проблемы движущей силы психического развития начал искать в эмоциональной сфере, в сфере аффекта и интеллекта (за интеллектом — аффект). Правда, А.Н. Леонтьев полагал, что этот ответ Выготского был **не исчерпывающим**⁴.

Альтернативой этому ответу послужили исследования самого А.Н. Леонтьева и его сотрудников, которые в начале 30-х гг. стали разворачиваться в г. Харькове. Цикл этих работ "возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в **практических действиях**"⁵. (Выделение в этой цитате сделано нами. — В.Д.). При этом прежде всего изучалось развитие у детей наглядно-действенного интеллекта, а также роли цели и условий действия в запоминании и т.д. Эти экспериментальные исследования подводили харьковский коллектив А.Н. Леонтьева к вычленению таких понятий, как деятельность, мотив, цели и условия задачи, действие, операция⁶. В этом наборе понятий намечались основания для создания А.Н. Леонтьевым общепсихологической теории дея-

¹Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. С. 270.

²Там же. С. 271.

³Там же.

⁴См. там же.

⁵Там же.

⁶См. там же. С. 272–273.

тельности (принципы этой теории были разработаны в 30-е гг.).

Следует сказать, что согласно воспоминаниям А.Н. Леонтьева, "почти одновременно" и "параллельно" С.Л. Рубинштейн начал исследовать деятельность и вводить эту категорию в марксистскую психологию (но это было особое направление в изучении деятельности)¹.

Мы специально подробно остановились на проблеме "Выготский и категория деятельности", поскольку до сих пор некоторые психологи подходят к ней неадекватно. В рассмотрении этой проблемы нам помогли воспоминания А.Н. Леонтьева, непосредственного участника и свидетеля решения многих вопросов, связанных с этой проблемой. Итак:

1) Л.С. Выготский имел четкое марксистское историко-социологическое понимание деятельности человека и ее роли в его общественно-историческом развитии (это понимание сложилось у него до разработки культурно-исторической теории и выразилось, в частности, в его подходе к социогенезу психических функций);

2) для Л.С. Выготского как психолога возникновение в истории человеческого общества трудовой, орудийной (т.е. практической) деятельности и общения людей вместе с тем означало и возникновение у них особой структуры психических процессов; существенные компоненты этой структуры — орудия-средства в форме внешних знаков и словесных значений, опосредствующих и определяющих протекание этих процессов, которые тем самым стали человеческим сознанием (это было **первым** важным шагом Л.С. Выготского и его сотрудников в использовании историко-социологического понятия деятельности в целях разработки соответствующего психологического понятия);

3) далее Л.С. Выготский приступил к решению сложной проблемы связи знаков и словесных значений (т.е. связи сознания) с практическими действиями; он раскрыл генетические корни оречевления этих действий и корни возникновения у речи, включаемой в практические действия, предметной отнесенности (это был **второй** важный шаг Л.С. Выготского в конкретизации и развитии уже психологического понятия деятельности, — именно понятия, поскольку соответствующий

¹См.: Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. С. 273–274.

термин им и его сотрудниками еще не применялся; этот шаг был сделан в начальный период создания культурно-исторической теории);

4) Л.С. Выготский, используя понятия "орудия-средства" и "опосредствование", ввел в психологию, опираясь на социологическую концепцию деятельности, понятие человеческого сознания и выявил его исходную психологическую единицу в виде внешних знаков и знаков, имеющих форму словесных значений (иными словами, он использовал важные компоненты реальной деятельности для обнаружения исходной единицы сознания и тем самым теоретически обосновал его необходимость и функции в человеческой деятельности);

5) Л.С. Выготский как психолог не забывал о том, что сознание человека связано с его реальной (т.е. практической) деятельностью, которую он из-за отсутствия адекватного термина называл "жизнью" ("За сознанием лежит жизнь");

6) Л.С. Выготский отрицательно относился к возможности истолкования процесса формирования у человека словесных значений (или единиц сознания) в качестве ведущей силы его психического развития, — такой силой для него выступала лежащая за сознанием "жизнь" или реальная деятельность человека (тем самым опровергается версия о том, что в решении принципиальных вопросов культурно-исторической теории Л.С. Выготский следовал в фарватере французской социологической школы, а его понимание "социальности человека" опиралось лишь на "взаимодействие сознания людей" без должного учета исходной практической основы этого взаимодействия);

7) однако Л.С. Выготский, сконцентрировав внимание на изучении структуры сознания, оставил в тени для него же самого исходную и капитальную проблему порождения сознания в практической деятельности людей, а тем самым и изучение строения и психологических особенностей этой деятельности (иными словами, одно дело теоретически понять внутреннюю связь сознания с деятельностью, а другое — исследовать конкретные психологические процессы его происхождения внутри деятельности, т.е. процессы ее становления как сознательной);

8) столь же драматично выглядит и теоретическая попытка (именно незавершенная попытка) Л.С. Выготского искать движущую силу психического (познавательного) развития человека в его эмоциональной сфере, а не в развитии его деятельности; наличие такой попытки свидетельствует о

противоречивости подхода "позднего" Л.С. Выготского к проблеме оснований психического развития человека: с одной стороны, таким основанием выступает деятельность, с другой — аффект; но не исключено, что в этом противоречии был пока еще не установленный внутренний смысл, связанный с тем, что эмоциональную сферу человека нельзя оторвать от нужд и потребностей его деятельности (можно предположить, что развитие человека существенно зависит от изменения его **потребностно-эмоциональной сферы** и, следовательно, от развития деятельности);

9) но А.Н. Леонтьев с группой харьковских сотрудников не пошел в свое время за Л.С. Выготским в изучении структуры сознания, не признал развивающей функции эмоций, а **вернулся к идее исследования процессов порождения и развития сознания в практической деятельности, к исследованию строения самой деятельности; если "вернулся к идее", то, следовательно, А.Н. Леонтьев в начале 30-х гг. вполне отчетливо осознал, что эта идея была заложена в целостной концепции Л.С. Выготского и что ее необходимо развертывать и углублять посредством экспериментальных исследований¹; в ходе таких работ было сформулировано положение о развитии деятельности как необходимой основе психического развития человека; вместе с тем в общем русле этих исследований целесообразно продолжить разработку другой важной идеи Л.С. Выготского, а именно идеи о роли аффектов в психическом развитии человека, выявляя их связи с потребностями деятельности.**

Интересно, что подлинный смысл этой идеи в должной степени был понят и оценен А.В. Запорожцем, который отмечал особую роль единства интеллектуального и эмоционального управления действиями человека при удовлетворении его потребностей. Так, он специально писал о том, что "лишь согласованное функционирование этих двух систем, лишь, как выражался Л.С. Выготский, "единство аффекта и интеллекта", может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности..."². А.В. Запорожцу принадлежат весьма примечательные мысли, относящиеся к этой проблеме, и их нужно

¹Основные результаты этих исследований А.Н. Леонтьев представил в своей последней книге "Деятельность. Сознание. Личность" (М., 1977).

²Запорожец А. В. Избр. психол. труды. Т. I. С. 259.

положить в основу соответствующих современных исследований управления деятельностью.

Таким образом, сложная и противоречивая (порой драматичная) история фундаментальных идей всей научной школы Л.С. Выготского свидетельствует о внутренней связи культурно-исторической теории и теории деятельности. К сожалению, эта история в развернутом виде пока еще не написана, но она очень нужна именно сейчас, когда в гуманитарных дисциплинах сохраняется интерес к этим идеям и проводится их серьезный критический анализ, иногда, к сожалению, с отступлениями от подлинного их содержания.

Две обсуждаемые теории имеют единые корни и создавались внутри одной научной школы (это продемонстрировано несколько выше). На наш взгляд, теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым и его последователями¹, является новым и закономерным этапом развития культурно-исторической теории. Это обнаруживается как при сопоставлении их основных положений, так и при рассмотрении изучаемых ими предметов.

Сравнительно долгое время слабо изучались проблемы знакового опосредствования психических функций, перехода от совместной деятельности к индивидуальной, зоны ближайшего развития и ряд других важных вопросов, поставленных культурно-исторической теорией (некоторые из них начали интенсивно изучаться в последние годы). Для этого были серьезные причины. Так, после кончины Л.С. Выготского некоторые его ученики стали по преимуществу разрабатывать (часто односторонне) вопросы структуры деятельности, особенностей перцептивных, мнемических и умственных действий (А.Н. Леонтьев и др.), другие ученики — вопросы особенностей знаковых (речевых) систем (А.Р. Лурия и др.). И получилось так, что при общности основных исходных предпосылок конкретные исследования в научной школе Л.С. Выготского проводились в разных направлениях. При этом отчетливо выявилось изучение деятельностного аспекта жизни людей (ее культурно-исторические основания оставались в тени), а также изучение знакового ее аспекта (в этом случае оставалось в тени исследование деятельностного начала жизни людей). Была по существу "забыта" значительная часть проблематики

¹Наше понимание теории деятельности А.Н. Леонтьева изложено в Приложении к кн.: Д а в ы д о в В. В. Проблемы развивающего обучения.

порождения сознания человека внутри его деятельности (теоретические экскурсы в эту область, например, А.Н. Леонтьева ощутимо данную проблематику, на наш взгляд, вперед не продвинули).

Нужно отметить, что и в некоторых западных странах происходило аналогичное расслоение исследований. Так, в Германии приоритетным был собственно деятельностный подход к изучению человека (работы К. Хольцкампа и др.). В США, где в последние десятилетия наблюдался "бум Выготского", его последователи раскрывали по преимуществу знаковые основания жизни человека (работы М. Коула, Дж. Вертча и др.). В других странах, по-видимому, можно предположить подобное же расслоение научных позиций.

Такое положение вещей отрицательно сказывается на результатах исследования деятельности. Многие теоретические суждения о ней не опираются на тщательное изучение реальной истории того или иного вида деятельности (например, трудовой). Мало работ, посвященных происхождению и историческому развитию таких видов деятельности, как художественная, учебная и др. Тем более что нет специальных исследований, посвященных взаимосвязи тех или иных видов деятельности в разные эпохи развития культуры. "Сырой" материал, касающийся этих проблем, в гуманитарных науках накоплен огромный, но он еще не проанализирован с позиций теории деятельности, в свете ее основных понятий.

Трудности такого анализа достаточно ясны: соответствующий материал необходимо анализировать с позиций **полидисциплинарной** теории деятельности, т.е. одновременно с позиций философии, исторической социологии, исторической психологии, культурологии, этнографии и других гуманитарных дисциплин. На наш взгляд, эти трудности начали частично преодолевать сторонники генетической эпистемологии (дисциплины, созданной Ж. Пиаже и его последователями). Нам известен еще один яркий пример конкретного рассмотрения **истории** учебной деятельности, проведенного финским ученым Ю. Энгештремом¹. Замечательный анализ **истории** игровой деятельности провел Д.Б. Эльконин². Но всего этого очень

¹См.: Engstrom Y. Learning by expending. An activity-theoretical approach to developmental research.

²См.: Эльконин Д. Б. Психология игры.

мало. Можно полагать, что существуют и другие примеры подобного анализа, которые лично нам пока, к сожалению, не известны.

Мы считаем, что культурно-исторические аспекты деятельности до сих пор фундаментально не изучены. Из многих причин этого обстоятельства назовем две. Первая связана с тем, что сторонники теории деятельности особенно тщательно экспериментально изучали ее содержание и психологическое строение вне историко-культурного контекста. Вторая причина определялась тем, что экспериментальными методами деятельность можно изучать лишь применительно к ее развитию в онтогенезе (например, в детском возрасте). Отсутствие широко поставленных сравнительных исследований детства у разных народов с позиций теории деятельности (во всяком случае в России) углубляло ущемление изучения ее историко-культурных аспектов. Преимущественная ориентация на конкретно-экспериментальное исследование деятельности средствами психологии приводила к игнорированию комплексного изучения ее истории по материалам различных гуманитарных наук.

Достижения в экспериментальном изучении различных видов детской деятельности значительны, но они как раз и выделяют слабости разработок в области историко-культурных оснований полидисциплинарной теории деятельности.

Эту теорию целесообразно разрабатывать именно путем повышения уровня ее полидисциплинарности, на основе существенного расширения исследований в области **исторической социологии** разных видов деятельности (слабое использование возможностей этой дисциплины — одна из нерешенных общих проблем теории деятельности) за счет привлечения материалов психологии, педагогики, этнографии, культурологии, на основе организации специальных сравнительных исследований деятельности у народов, находящихся на различных ступенях социально-экономического развития.

В процессе многолетнего экспериментального и теоретического изучения проблем деятельности в русле научной школы Л.С. Выготского мы пришли к следующим выводам. Во-первых, нельзя понять происхождение деятельности у отдельного человека без раскрытия ее изначальных связей с обществом и со знаково-символическими системами. Следовательно, деятельность, общение, диалог, знаково-символические системы нужно изучать совместно. Во-вторых, такое изучение предполагает полидисциплинарный подход, объединение усилий

разных специалистов. В-третьих, исследование развития деятельности в онтогенезе может привести к положительным результатам только при параллельном изучении ее развития в истории культуры. Тот или иной вид деятельности вне ее культурно-исторического оформления изучить нельзя. Лишь прослеживание единства онтогенеза и филогенеза деятельности позволяет раскрыть ее сущность и роль в жизни людей и отдельного человека.

Таким образом, перспективы полидисциплинарной теории деятельности в значительной степени связаны с объединением деятельностного и знакового подходов или с соединением возможностей собственно теории деятельности и культурно-исторической теории. Конечно, реализация такого научного пожелания — дело нелегкое и сложное. Но мы полагаем, что иного пути при создании развернутой полидисциплинарной теории деятельности просто нет.

Деятельностный подход к совершенствованию всех сфер социальной практики внутренне связан с **методом проектирования**. Чтобы правильно оценить современное значение этого метода, нужно иметь в виду, что в последние столетия была абсолютизирована роль научного исследования в изучении действительности и оттеснено в этой функции проектирование (а также близкие к нему конструирование, программирование, планирование). Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть.

Нельзя сказать, что этот вид познания изобретен лишь в XX веке — он был известен со времен античности (например, проектирование идеального государства Платона), но идеология познания только как исследования, сформировавшаяся в Новое время, вытеснила другие способы осмысления действительности на периферию научного сознания.

Однако в настоящее время интенсивно формируются такие виды сознания, которые неразрывно связаны с проектированием, конструированием, программированием и планированием. Чтобы реализовать сейчас, например, политико-экономические цели, необходимо создавать механизмы перехода из прошлого в будущее. Без разработки сценариев предстоящих действий, без анализа их тенденций, без рассмотрения позиционных структур и противостоящих друг другу субъектов достичь требуемых целей в сегодняшнем мире не удастся. И здесь

конкретный теоретико-деятельностный анализ и использование его результатов в проектировании будущего приобретают важнейшее значение.

Правда, при этом возникает особая трудность — это иллюзия управляемости всех сфер социальной жизни, иллюзия возможности искусственно формировать и переделывать эти сферы. Но здесь теория деятельности серьезно отличается от позитивистских вариантов социальной инженерии, основанных на произвольной компоновке и изготовлении любых социальных феноменов по заказу. Данная теория исходит из того, что деятельность имеет **культурно-историческую природу**, что деятельностью является лишь **общественно воспроизводимая система**. Поэтому деятельность — это не произвольное искусственное, а естественно-искусственное образование. Воспроизводство деятельности происходит в общественной форме и не может осуществляться искусственно-манипулятивно. Оно предполагает включение в этот процесс всех видов общественного сознания.

Подобная позиция позволяет считать ошибочной точку зрения тех теоретиков, которые полагают, что необходимо отказаться от проектного подхода к развитию социальной практики.

Интересен следующий факт: проектирование как метод деятельностного познания еще во второй половине прошлого века решительно поддерживал выдающийся русский религиозный мыслитель Н.Ф. Федоров (1828–1903). Основная категория его теоретического мышления — это "долженствующее быть", а вовсе не "данное". "Долженствующее" человек может достигнуть в процессе преобразования "данного". Иными словами, Н.Ф. Федоров в русских условиях прошлого века пробивал путь к философской категории деятельности, преобразующей действительность. Так, он писал следующее: "Мир дан не на поглядение, не мирозерцание — цель человека. Человек всегда считал возможным действие на мир, изменение его согласно своим желанием"¹. В его учении был разработан принцип единства теоретического знания и практического действия (большое внимание уделялось созидательной трудовой деятельности людей).

Н.Ф. Федоров полагал, что человек может познать только им самим сотворенный мир, — мир, каким он должен быть

¹ Федоров Н. Ф. Сочинения. — М., 1982. С. 427.

согласно проективной гипотезе, проверяемой при ее практической реализации. Он признавал познание "не как чистое только мышление, а как проект дела..."¹. И далее: "Идея вообще не субъективна, но и не объективна, она проективна"². К понятию Н.Ф. Федоров добавлял проект должного как мост к практическому преобразующему действию.

В своих философско-религиозных трудах Н.Ф. Федоров продемонстрировал наличие в истории человечества различных неосознанных и сознательных проектов, а также такой преобразующей природы деятельности, которая вместо достижения "долженствующего быть" уродует действительность (вместе с тем он предлагал ряд утопических проектов решительного совершенствования жизни людей). Но главное для нас в его трудах — это развернутое обоснование метода проектирования в познании и необходимости преобразующей деятельности как пути реализации разумных и сознательных проектов. Историю создания этого метода очень важно знать и понимать при стремлении использовать его в современных условиях.

Современная полидисциплинарная теория деятельности становится основанием подхода к работе с человеческим сознанием во многих областях социальной практики. Начиная с культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теоретики деятельностного подхода стремились выработать представления об особенностях организации сознания на разных этапах онтогенеза человека в различных сферах практики.

С этой точки зрения, деятельностная организация практики и сознания представляет две позиции. Одна позиция — это объективно-онтологическое устройство социальной практики. Другая — это субъективно представленная сторона этой практики.

Представитель теории деятельности может использовать средства этой теории для исследования сложившегося положения дел в конкретном фрагменте социальной практики, а затем — для разработки проекта развития этого фрагмента и, наконец, для эволюционного процесса реализации данного проекта и "выращивания" в соответствии с проектом конкретной деятельностной системы. Использование деятельностного

¹Федоров Н. Ф. Философия общего дела. — М., 1913. Т. II. С. 178.

²Федоров Н. Ф. Сочинения. С. 429.

подхода в преобразовании конкретных сфер современной социальной практики требует, конечно, специального анализа.

Возможности теории деятельности наиболее широко представлены, на наш взгляд, в такой сфере социальной практики, как образование. Это связано с тем обстоятельством, что значительная часть сторонников теории деятельности работают в сфере образования или близки к ней. К тому же в последние годы в российском образовании происходят существенные изменения, инициаторами и участниками которых являются многие сторонники теории деятельности.

Сейчас некоторые российские чиновники, представители культуры и науки вполне правомерно считают, что важнейшее условие выхода России из общего кризиса — это интенсивное реформирование нашего образования, которое необходимо быстро превращать в средство развития различных региональных общественных систем. Многие научно-практические коллективы уже разработали или разрабатывают проекты развития образования в самых разных регионах страны. Так, группа специалистов под руководством Ю.В. Громыко создала оригинальный проект (программу) развития московского образования в ближайшем десятилетии. Этот проект учитывает возможности и особенности большинства ведомств Москвы, которые в своей комплексной совместной работе смогут обеспечивать действительные качественные изменения столичного образования¹.

Аналогичные проекты были разработаны и начали осуществляться соответствующими научно-практическими коллективами, например, в Ханты-Мансийском национальном округе в Сибири, в Тульской области, в нескольких других областях и городах нашей страны. Есть надежда на то, что успешное проектирование в сфере образования, с одной стороны, позволит расширить и уточнить наше понимание устройства и путей развития данной социальной практики и функционирующего в ней общественного и индивидуального сознания², с другой — углубит и усовершенствует способы деятельностного подхода не только к образованию, но и к другим сферам практики.

¹См.: Программа "Столичное образование" // Россия-2010. 1994. № 4.

²См.: Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6.

Идеи теории деятельности проникают сейчас в область изучения процессов развития человека в сфере образования, в область его содержания. Например, в российской науке разработано понимание роли деятельности в психическом развитии человека от младенческого до юношеского возраста (такое понимание изложено в данной книге). Предполагается, что каждому возрасту соответствует вполне определенная основная (или ведущая) деятельность, являющаяся в нем основой формирования психологических новообразований. Созданы также теория учебной деятельности и теория общественно значимой деятельности. С помощью этих теорий, на наш взгляд, можно определять такое содержание будущего школьного образования, которое существенно отличается от традиционного.

Анализ предметных и умственных действий, а также операций, входящих в них, позволяет устанавливать тот их состав, на основе которого у школьников при решении ими определенных задач формируются полноценные теоретические понятия, нравственные и художественные ценности, правовые нормы. Иными словами, в настоящее время имеется возможность описывать содержание подобного рода интеллектуальных явлений с помощью языка, характерного для рассмотрения основных компонентов деятельности (с помощью этого языка можно раскрыть состав действий и операций, на основе которых в сознании ребенка функционирует, например, математическое понятие числа).

Этот деятельностный подход к проблемам образования сам был сформулирован в процессе построения некоторых конкретных проектов. Теперь, опираясь на положительные результаты реализации этих проектов, можно поставить такую задачу, которая будет связана с разработкой и реализацией более крупного проекта, могущего получить, например, название "Развивающее образование". Смысл подобного проекта — найти такое содержание и методы образования, чтобы при осуществлении школьниками учебной и общественно значимой деятельности у них интенсивно развивались бы основы теоретического и практического сознания и мышления¹. Разработка такого проекта потребует усилий большого научно-

¹Развернутым обоснованием такого проекта можно считать содержание данной книги.

практического коллектива, значительного финансирования и нескольких лет напряженной исследовательско-проектировочной работы.

Изложенная выше позиция позволяет вычлнить ряд проблем, касающихся связи теории деятельности, проектирования и социальной практики. Прежде всего необходимо специально отметить, что в этой области **формируется особый тип научности, а именно система практико-ориентированных наук проектно-программного типа, захватывающая и преобразующая целый комплекс дисциплин.**

Теория деятельности с точки зрения ее использования в различных областях социальной практики выступает как **инструментальная система проектирования и программирования.** Эта работа связана с созданием конкретных проектов на основе теоретического видения ближайшего шага развития практики и одновременно с построением особого типа теорий, выявляющих принципы создания подобных проектов¹.

Изображение какой-либо конкретной практики, требующей своего развития, — это сложная задача. При таком подходе приходится не просто описывать то, что уже появилось в реальности, но создавать на основе теоретического видения то, что до начала проектной работы не существовало. Намечаемое целевое преобразование практики может быть представлено исключительно как замысел, как идеальное. При этом принципиально то, что язык теории деятельности позволяет строить в воображении будущие формы той или иной практики.

Далее очень важна проблема, связанная с описанием самих механизмов развития социальной практики. В этом плане интересно представление Ю. Энгештрема о "расширенном цикле", цикле экспансии, которое претендует на объяснение механизмов этого процесса. На основе такого представления может рассматриваться вопрос о соотношении воспроизводства и развития деятельности.

Образ цикла (или круга) собственно и предназначен для изображения воспроизводства. Чтобы говорить о шаге развития деятельности, необходимо определить точку отсчета для

¹В обсуждаемой выше статье М. Коула применительно к культурному развитию ребенка специально идет речь о проектировании как способе реализации пролепса.

продвижения вперед. Такой точкой должен быть не одноразовый деятельностный акт, но регулярно воспроизводящийся в обществе процесс деятельности, в ходе реализации которого используются средства ее организации. В этом пункте возникают важные вопросы: как осуществляется этот шаг, в чем специфика новообразований деятельности, которые можно было бы относить к развитию, как связаны процесс развития деятельности и ее история.

Особое значение с точки зрения деятельностного подхода имеет коммуникация людей, которая начинает приобретать все более важную роль в современной практике. Формирование гибких подвижных сетей, связывающих разные позиции в ходе выполнения той или иной работы, немислимо без коммуникации.

В процессе коммуникации происходит преобразование сознания коммуникантов — оппонентов. Но чтобы ставить вопрос о преобразовательном характере коммуникации, необходимо понимать, какова предметность коммуникативного действия и каковы средства соответствующего преобразования. Предметом преобразования в процессе коммуникации выступают уже сложившиеся содержание и формы сознания оппонентов. Предметность коммуникации возникает в процессах понимания и рефлексии и выражается с помощью символов и знаков.

Современные западные теории социальных инноваций серьезное внимание уделяют процессам коммуникации и обучению формам социального взаимодействия. И здесь теория деятельности может внести серьезный вклад, выявляя более тонко предмет коммуникативного преобразования и различая среди этих форм определенный типологический ряд (формы профессионального, социально-бытового и возрастного сознания и др.). В этой области теория деятельности работает в тесном сотрудничестве с теорией коммуникации, теорией сознания, психоллингвистикой.

Интересные перспективы теории деятельности открываются сегодня в области наук о компьютерах. Здесь становится актуальным исследование операций мышления и создание их алфавита. Такие операции нетождественны кибернетическим и формально логическим представлениям об операциях. Операции деятельности нужно рассматривать не как функционирование машины на основе заданных операторов, а как осуществление процессов, в которые обязательно включено сознание человека.

Различие машинных и деятельностных операций необходимо при изменении способов интерпретации знаков в деятельности, при введении знаковых предметов преобразования и смене знаковых алфавитов. В этих случаях принципиальный вопрос состоит в том, как возникает и удерживается в сознании людей идеальный предмет преобразований. Экстериоризация на мониторе машины самого процесса деятельности в виде операций (например, при решении задачи) создает условия для того, чтобы "видеть" недоступное для естественного наблюдения строение деятельности.

Мы остановились лишь на некоторых общих проблемах, связанных с использованием теории деятельности при совершенствовании и развитии социальной практики. За этими пределами остается ряд важных проблем, но они так или иначе связаны с теми, которые уже были кратко обозначены.

Наша исходная позиция заключается в том, что любая сфера социальной практики (политика, экономика, образование, здравоохранение и т.д.) — это определенный вид человеческой деятельности (точнее, несколько ее вариантов), которую можно использовать в целях усовершенствования и развития той или иной социальной практики. Общим методом достижения этих целей являются построение и реализация проектов (программ). Разработка проектов предполагает привлечение специалистов ряда дисциплин, а реализация каждого проекта требует участия многих практических ведомств.

Таким образом, возникает система практико-ориентированных наук, — этой системе соответствует особый тип научности, который не противостоит исследованиям, а охватывает и изменяет их согласно требованиям развития практики.

Конечно, встает и сложная общая проблема, связанная с необходимостью проведения философского и методологического обоснования именно этого типа научности. Лишь понимая это обстоятельство, можно в дальнейшем более целенаправленно и эффективно использовать теорию деятельности для усовершенствования и развития различных сфер социальной практики. Опираясь на это понимание, нужно и можно развивать самую теорию деятельности как тонкий инструмент проектирования и программирования социальной практики.

* * *

В конце этой главы нам бы хотелось кратко сказать о судьбе трудов Л.С. Выготского и перспективах его научной школы. Имя Л.С. Выготского в настоящее время очень известно в мировой гуманитарной науке, в психологии¹. В 1980 г. в США состоялась одна из первых Международных конференций, посвященных его трудам². В нашей стране прошло уже несколько конференций, на которых обсуждалось значение его научного творчества для современной психологии и педагогики³. В 1996 г. в Швейцарии (Женева), Германии (Берлин), в России и других странах пройдут Международные и Национальные научные конференции, посвященные 100-летию со дня рождения Выготского, где, конечно, будут обсуждаться перспективы его идей. Многие западные специалисты проводят свои исследования, учитывая его теоретические представления, тщательно изучают его научные взгляды, строят на их основе свои собственные теории⁴.

В России на основе идей Л.С. Выготского в настоящее время проводится много исследований специалистами, вовсе не относящими себя к его научной школе (что вполне естественно). Не прекращаются работы его прямых последователей, конкретизирующих и углубляющих подходы к человеку, свойственные двум основным теориям, созданным в этой научной школе (наш коллектив стремится придать современную форму этим двум теориям применительно к проблемам развивающего образования). Однако после того, как десять-пятнадцать лет тому назад ушли в мир иной последние уче-

¹См.: Тульviste П. Э. Обсуждение трудов Л.С. Выготского в США // Вопросы философии. 1986. № 6; Леонтьев А. А. Л.С. Выготский. — М., 1990; Ярошевский М. Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. — М., 1993; Vygotzky and education. L. Moll (ed.). — N.-Y., 1990; Kozulin A. Vygotzky's psychology. Abiography of ideas. — N.-Y. 1990.

²Доклады, прочитанные на этой конференции, были затем опубликованы; см.: Culture, communication and cognition. Vygotzkyan perspectives. Cambridge University Press, 1985.

³См.: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология // Тезисы докладов Всесоюзной конференции. — М., 1981; Психологические проблемы воспитания и обучения (в свете идей Л.С. Выготского). — Минск, 1990.

⁴См.: W e r t s c h J. Vygotzky and the Social Formation of Mind. — Harvard University Press, 1985; Van der Veer R. and Valsiner S. The Vygotzky reader. — Oxford. 1994.

ные, работавшие непосредственно вместе с Л.С. Выготским и под его руководством, положение в его научной школе, на наш взгляд, существенно изменилось.

Прежде всего не стало крупных научных авторитетов, "освящающих" наиболее значимые исследования "в направлении Выготского" и сплачивающих воедино на основе действительно новых идей его последователей (последним из таких авторитетов был Д.Б. Эльконин). Более молодые поколения "выготчан" по преимуществу проводят работы, конкретизирующие основные подходы данной научной школы, оставаясь внутри ее парадигмы (хотя именно благодаря результатам таких работ некоторые идеи этой школы превращались в содержательные теории). К тому же определенное время часть этих работ выполнялась в таких научных и учебных заведениях, руководство которых не было склонно к сотрудничеству в рамках идей Л.С. Выготского (более того — в 80-е гг. для такого сотрудничества и для проведения соответствующих исследований ставились организационные препятствия).

Во второй половине 90-х гг. ощущается потребность в новом единении последователей Л.С. Выготского. При этом важно определить собственно научные и организационные условия такого единения. Выделим два главных условия. Во-первых, это необходимость четко выраженной истории научной школы Л.С. Выготского, во-вторых, наличие новых фундаментальных идей, развивающих эту историю на базе основных положений данной школы с учетом современного состояния гуманитарных наук.

Мы полагаем, что отдельные немаловажные периоды истории школы Л.С. Выготского описаны в этой книге¹. И вместе с тем некоторые новые ее идеи можно формулировать на основе исследований, которые целесообразно проводить при решении проблем развивающего образования.

Несколько слов скажем о личности самого Л.С. Выготского. По отзывам лично знавших его людей, он был талантливым и страстным человеком, требовательным к другим и к себе. В нем гармонически сочетались ум, чувство и воля, что делало его настоящим ученым, на примере жизни и трудов которого воспитывались целые поколения гуманитариев во всем мире. Приведем его слова, в которых выступают черты

¹Существенные моменты истории данной школы представлены в книге А.А. Леонтьева "Л.С. Выготский".

личности большого ученого: "...Сама попытка научно подойти к душе, усилие свободной мысли овладеть психикой, сколько бы она ни затемнялась и ни парализовалась мифологией... содержит в себе весь будущий путь психологии, ибо наука и есть путь к истине, хотя бы ведущий через заблуждения. Но именно такой и дорога нам наша наука: в борьбе, преодолении ошибок, в невероятных затруднениях, нечеловеческой схватке с тысячелетними предрассудками. Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получить от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него"¹.

В этих словах выражено глубокое уважение к многовековой истории психологической науки и к ученым, которые ее разрабатывали. В таком же уважении нуждается и имя Л.С. Выготского, создавшего научную школу, внесшую большую лепту в исследование самого сложного явления природы и истории — развития деятельности, сознания и личности человека.

¹Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 1. С. 428.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теория развивающего обучения разработана нами в русле основных идей научной школы Л.С. Выготского и одновременно развивает и конкретизирует сами эти идеи. В данной теории было найдено основание для закономерного сочетания двух направлений, возникших в этой школе и длительное время раздельно в ней существовавших, — деятельностного и культурно-исторического. Благодаря этой теории гипотеза Л.С. Выготского о роли обучения в психическом развитии человека приобрела форму научного понятия "развивающего обучения", которое было введено в современную психолого-педагогическую науку и нашло свое выражение в новой практике образования. Это понятие было сформулировано при использовании большого экспериментального материала и имеет деятельностную основу, — оно реализуется в практике путем осуществления школьниками специфической учебной деятельности. Необходимо отметить, что именно этот вид деятельности в настоящее время изучен гораздо больше, чем какой-либо другой.

В теории развивающего обучения понятие зоны ближайшего развития приобрело функции общей реальной организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками теоретических знаний происходит в форме их постоянного диалого-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем. В этой теории на современной логико-психологической основе проведено четкое различие "житейских" и "научных" понятий, усваиваемых школьниками, при этом лишь усвоение последних (или каких-либо других собственно теоретических знаний) выступает одним из существенных источников психического развития школьников. Сами теоретические знания и процесс их усвоения раскрываются через их деятельностную основу. Связь же обучения и развития рассматривается следующим образом: психическое развитие человека является тем содержанием, необходимой и существенной формой реализации которого выступают общение и сотрудничество людей, их обучение и воспитание. И, наконец, в процессе разработки данной теории и ее практического применения экспериментально-генетический метод исследования, введенный Л.С. Выготским и его сотрудниками, закономерно превратился в метод формирующего эксперимента или в генетико-моделирующий метод, в котором важную роль выполняет проектирование.

Сжатое и неполное описание того нового, что теория развивающего обучения внесла в общую "копилку" идей школы Л.С. Выготского, необходимо дополнить указанием на то, что данную теорию существенно поддерживает разработка нескольких "вспомогательных" и смежных теорий, хотя каждая из них имеет вполне самостоятельное значение.

Эти теории в той или иной мере представлены в настоящей книге, но целесообразно перечислить их еще раз: 1) теория периодизации психического развития в детском возрасте, 2) теория основных типов сознания и мышления и соответствующих им действий, 3) теория учебной деятельности, 4) теория применения основных требований этой деятельности при создании учебно-методических пособий, 5) теория разработки психодиагностических средств выявления результатов развивающего обучения. Мы перечислили здесь теории, напрямую и непосредственно "работающие" на понимание сущности развивающего обучения, на проведение соответствующих экспериментальных исследований путем генетического моделирования и проектирования. Вместе с тем эти теории сами опираются на вполне определенное философско-психологическое понимание деятельности, идеального, сознания, мышления и личности (формулировки соответствующих фундаментальных понятий изложены в первой части книги). Без использования материалов, полученных с помощью перечисленных теорий, разработать понятие развивающего обучения, на наш взгляд, было невозможно. Это обстоятельство свидетельствует о глубоких и серьезных основаниях, на которых строилось это понятие, и о большой трудоемкой работе, проведенной специалистами нескольких смежных дисциплин при создании, с одной стороны, далеких и близких предпосылок теории развивающего обучения, с другой — самой этой теории.

Понятие развивающего обучения складывалось при постоянном взаимодействии теоретических идей и проведения экспериментального обучения, при взаимодействии теории и формирующего эксперимента (особенности такого эксперимента и условия его организации описаны нами в одной из глав книги). Подобный эксперимент мы называем еще **генетико-моделирующим**. В процессе его проведения в условиях специально организованного обучения проверяются дееспособность и продуктивность некоторой модели (проекта) генезиса (происхождения) у учащихся каких-либо понятий и умений. Их появление у учащихся возможно только при выполнении ими учебной деятельности, в которой функционируют различные

мыслительные действия и операции. Постоянное усвоение полноценных понятий и умений при осуществлении учебной деятельности способствует развитию у школьников мышления и сознания теоретического типа. Иными словами, генетико-моделирующий эксперимент и проектирование — основные методы изучения учебной деятельности и развивающего обучения (в более широком плане эти же методы позволяют изучать развивающее образование и его деятельностную основу).

Наличие более или менее развернутой теории развивающего обучения послужило толчком к разработке учебно-методических пособий, которые начали использоваться в школьной практике. Взаимосвязь теории, разработки пособий и практики обучения привела к достаточно четкому определению содержания, методов и способов организации развивающего обучения, т.е. к созданию его **системы**. Среди других подобных эта система неотъемлема от деятельностной основы, от нацеленности на развитие у учащихся основ теоретического мышления и сознания, от многих разных характеристик, связанных со взглядами своих разработчиков и прежде всего Д.Б. Эльконина.

В настоящее время уже немало российских (да и не только российских) учителей стремятся работать по этой системе. Определенные данные свидетельствуют, что у многих из них имеются явные успехи, поскольку их работа дает значимый развивающий эффект. И вместе с тем не все они получают желаемые результаты. Причин здесь много. Отметим две. Это, во-первых, неотработанность учебно-методических пособий, во-вторых, не всегда удовлетворительная подготовка самих учителей. Эти недочеты в реализации развивающего обучения лежат, так сказать, сверху. Для их постепенного устранения необходимы особые мероприятия, иногда сложные и дорогостоящие. Но есть еще и третья, внутренняя причина, связанная с недостаточной разработанностью самой теории развивающего обучения. Для ее преодоления требуется проведение новых исследований и проективных разработок по тематике, касающейся малоизученных вопросов. Выделим главные из них¹.

¹Некоторые нерешенные проблемы рассматриваемой теории описаны нами выше (см. гл. II второй части книги) и возвращаться к ним нецелесообразно. Отметим здесь лишь наиболее значимые вопросы, требующие новых исследовательско-проектировочных усилий.

Прежде всего нам все еще плохо известны основные этапы и стадии становления учебной деятельности и, следовательно, подробности развития теоретического мышления и сознания. Есть основания полагать, что первый этап учебной деятельности приходится на пролонгированное начальное образование (5 лет обучения), когда у учащихся эта деятельность складывается во всей полноте своей структуры, но осуществляется в основном в коллективно-распределенной форме групповым или коллективным субъектом. Отдельный ученик проявляет свою субъективную инициативу по преимуществу в виде более или менее конкретного приглашения сверстников или учителя к совместному решению учебных задач. Лишь на втором этапе, соотносимом с подростковым возрастом (VI–IX классы), учебная деятельность при правильной ее организации постепенно приобретает индивидуальную форму, когда отдельный ученик самостоятельно ставит и решает учебную задачу, адекватно оценивая при этом правомерность и оптимальность ее решения.

Новая фундаментальная проблема состоит в том, чтобы в течение нескольких лет применительно к одним и тем же учебным коллективам тщательно изучать формирование учебной деятельности, процесс ее интериоризации, и по ходу последней выявлять конкретные особенности развития у школьников познавательных процессов и личности.

Еще одна проблема связана с выяснением и уточнением условий развития основных мыслительных действий как компонентов теоретического мышления – анализа, планирования, рефлексии, абстракции и обобщения, которые обеспечивают выполнение школьниками учебных действий. Наши сотрудники длительное время подходили к изучению этой центральной проблемы развивающего обучения, но много сил уходило на то, чтобы раскрыть логико-психологическое содержание этих компонентов, их отличие от подобных же компонентов эмпирического мышления, чтобы создать "батареи" психодиагностических методик, позволяющих выявлять и различать эти компоненты в теоретическом и эмпирическом мышлении. Сейчас, когда этот научный "инструментарий" в основном разработан и с его помощью можно определять глобальный развивающий эффект осуществления школьниками учебной деятельности, появились возможности изучать внутреннюю связь этой целостной деятельности и составляющих ее учебных действий с функционированием и развитием указанных мыслительных действий.

Уже хорошо известно, что каждое учебное действие ребенка выполняет благодаря тому, что оно связано с наличием в его внутреннем составе определенных мыслительных действий (например, в учебном действии преобразования условий учебной задачи важную роль играет анализ, а также абстракция и обобщение). Прежде всего необходимо достаточно точно выявить состав мыслительных действий в каждом учебном действии, какой из этих компонентов мышления имеет основные функции в этом действии, а главное раскрыть и описать закономерности возникновения этих функций.

Если будут решаться данные исследовательские задачи, это означает, что продолжится разработка такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь развития теоретического мышления и формирования учебных действий. Именно тогда возможно систематическое и углубленное изучение внутренних психологических закономерностей развивающего обучения. Получаемые при этом экспериментальные данные могут стать основанием для нового уровня рассматриваемой теории. Тем самым эта теория сохранит свою жизненную значимость, а соответствующие ей учебно-методические пособия получат более глубокое и развернутое обоснование.

В ближайшие годы необходимо передать практическим психологам, работающим в школах, а также руководству школ, где реализуется наша система обучения, "батареи" портативных методик, определяющих его развивающий эффект. Для этого имеющиеся исследовательские методики нужно превратить в портативные, которыми могли бы пользоваться практические работники (дело это сложное и требует большой осторожности, но его нужно решительно двигать). При этом, конечно, следует организовать специальную подготовку практических работников в умении использовать эти методики.

Для более успешного применения нашей системы развивающего обучения важно уточнить требования к разработке учебно-методических пособий с точки зрения их соответствия основным положениям теории. Существуют особые "процедуры" превращения этих положений в способы разработки учебников и методических пособий, предназначенных для учащихся и учителей. Применительно к нашей системе обучения уже имеются теоретические подходы к созданию таких "процедур" (частично они описаны в этой книге). Нужно упорядочить и углубить данные подходы, выделяя при этом своеобразие учебно-методических пособий, специально предна-

значенных для организации именно развивающего обучения (тем более предназначенных для разных стадий и этапов формирования учебной деятельности)¹. Во всяком случае ясно одно: способы построения этих учебно-методических пособий должны существенно отличаться от того, как строятся традиционные. Поэтому сейчас приобретает особое значение усиленная разработка того "вспомогательного" теоретического подхода (см. выше), который связывает наше общее понимание развивающего обучения со способами построения соответствующих учебно-методических пособий.

Теория развивающего обучения в ее нынешнем виде далеко не завершена. Она нуждается в совершенствовании и уточнении, особенно при получении новых фактов (об этом уже шла речь выше)². Желательно, чтобы будущее изложение этой теории было по возможности освобождено от фундаментальных и историко-теоретических оснований (пока же это крайне необходимо) и состояло в основном из конкретных психолого-педагогических закономерностей организации развивающего обучения, точных показателей и методических средств их обнаружения, — все это в соответствии со стадиями и этапами формирования учебной деятельности и ее субъекта на различных ступенях образования.

¹В психологической лаборатории заканчивается создание учебника I класса по русскому языку, который предназначен для организации детских дискуссий и сам в значительной мере является их итогом.

²В нашем распоряжении уже имеются новые материалы, касающиеся формирования субъекта учебной деятельности в начальных классах, формирования ее моделирующего и контрольно-оценочного "узлов", методик выявления развивающего эффекта обучения по нашей системе (они ждут своей публикации). Эти материалы можно будет использовать при последующем уточнении рассматриваемой теории.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абстрагирование как мыслительное действие — 5, 6, 59, 60, 62, 63, 66, 152.
 — содежательно-теоретическое — 66–67, 384.
 — формально-эмпирическое — 324, 384.
 Абстрактное
 — в диалектической логике — 13, 65–66, 326, 483.
 — в формальной логике — 326.
 Абстракция
 — содежательно-теоретическая — 66–67, 153.
 — формально-эмпирическая — 60, 70.
 Анализ как мыслительное действие
 — содежательно-теоретический — 67, 69, 72, 342, 349, 384.
 — формально-эмпирический — 384.
 Артефакт — 492, 494.

Б

Бытие общественное — 13, 14, 18, 30, 36, 39.

В

Величина (в математике) — 165–168, 174–175, 329, 344, 345, 350.

Возраст (в психологии)
 — стабильный — 119, 121–123, 462.
 — критический (переломный) — 118–122, 462.
 Воображение (фантазия) — 27, 41, 42, 84, 102, 103, 109, 110, 126–144, 354–357, 483, 484.
 — в игре — 102, 109, 134–135, 442.
 — и личность — 134, 144.
 Воспитание — 3–6, 62, 74–76, 82, 83, 88, 104, 121, 131, 142, 171, 186, 248, 275, 283–286, 319, 320, 325, 355, 387–395, 400, 426, 427, 433–438, 446–449, 452, 456, 459, 467–468, 485–487.
 Восприятие — 27, 28, 42, 107, 131–133, 155, 254–258, 263, 324–328, 354–357, 410, 419.
 Восхождение мысли от абстрактного к конкретному — 13, 14, 18, 19, 65, 66, 151, 153, 154, 158, 179, 261, 264, 276, 277, 418, 419, 483, 484.
 Всеобщее
 — в предметном мире — 48.
 — в мышлении — 64.
 Выведение (в диалектической логике) — 13, 18, 73.
 — в учебной задаче — 153, 162.

Д

Движение мысли

– от частного к общему – 158, 282, 421, 422.

– от общего к частному – 154, 158, 277, 421, 422.

Действие – 15, 30.

– предметно-практическое – 161, 398.

– предметно-познавательное – 67.

– мыслительное – 63, 67–69, 152–155, 158–164, 172–174, 223, 228–230, 236–240, 328, 330, 334, 336, 342, 343, 349–351, 384, 407, 431, 447, 498, 520, 521.

– умственное – 445, 447, 503, 510.

– перцептивное – 102, 105, 106, 503.

– мнемическое – 164, 351, 503.

– произвольное – 296, 443, 461, 468.

– игровое – 108, 109, 441–443.

– учебное – 159–171, 521.

Детство – 94, 95, 106, 458.

Дидактика – 169, 229, 237, 255, 265, 277, 278, 321, 327, 376, 377, 391, 469.

Диалог и дискуссия – 201, 205, 216, 220, 221, 222, 228, 229, 271, 313, 314, 341, 385–387, 392, 398, 408, 505, 517.

Доступность обучения – 81, 87, 277–281, 368.

Деятельностный подход в психологии – 15, 25, 447, 504, 506, 508, 509, 512.

Деятельность

– как философская категория – 10–12, 14, 15, 20, 25, 30–32, 507.

– как историко-социологическое понятие – 10, 34, 497, 500–503, 505.

– как психологическое понятие – 17, 20, 21.

– ее строение (структура) – 21, 27, 34, 155, 156.

– родовая – 10, 17, 39, 403.

– трудовая – 10, 29.

– практическая – 16, 27.

– социальная – 31, 32, 45, 47, 48, 83, 488.

– продуктивная – 10, 55.

– предметная – 27.

– духовная – 34.

– целеполагающая – 11, 14, 15, 43.

– целенаправленная – 12.

– сознательная – 10, 32, 41, 43.

– внешняя – 27, 43, 401.

– внутренняя – 43.

– умственная – 447.

– коллективная – 26, 38, 40, 43, 84, 99, 112, 227–249, 268–271, 360, 373, 403–408, 454, 485, 488, 495.

– совместная – 16, 22, 26, 39, 43, 173, 225, 247, 485.

– индивидуальная – 17, 22, 26, 38, 39, 43.

– ведущая – 98–102, 271, 389, 442, 461, 510.

– воспроизводящая – 84, 101, 103, 153, 387, 429, 446.

– предметно-манипулятивная – 106–108, 134, 442, 459, 462.

– игровая – 28, 29, 92, 99, 102, 103, 108–110, 134–139, 145, 156, 194, 195, 213, 323, 331, 388, 426, 428, 441–443, 464–466, 475, 504.

– учебная – 8, 28, 29, 110, 111, 117, 145–149, 153, 154, 160, 164, 171, 173, 180, 186, 194–196, 215, 216, 225, 248–251, 262, 268–273, 277, 292, 313, 321, 322, 353, 383, 386, 390, 391, 467, 475, 504, 520.

– общественно-значимая – 102, 103, 112, 113, 118.

– учебно-профессиональная – 103, 114, 141.

– художественная – 28, 47, 103, 112, 113, 135, 140, 141, 145, 149, 251, 271, 354, 442, 504.

Диалектика

– материалистическая – 10–19, 31, 35, 396, 432, 479, 494.

– как логика и теория познания – 11.

З

Задача

– ее понятие – 28.

– учебная – 157–159, 163, 165, 180, 189, 267, 300, 467, 468.

– частная (конкретная) – 158, 189, 190.

Знак – 83, 128, 153, 212, 223, 227, 262, 295, 300, 398, 405, 407, 409, 411–413, 416, 444, 483, 485, 495, 498, 500–506, 512, 513.

Знания

– теоретические – 72–73, 146, 150–152, 230, 483, 507.

– эмпирические – 72, 73, 229.

Значение – 36, 42.

– знака – 407.

– слова – 36, 42, 409, 410.

– языковое – 40, 296.

Зона ближайшего развития (по Л. С. Выготскому) – 82–83, 204, 223, 315, 316, 352, 353, 371–374, 382, 385, 482, 495, 503.

И

Игра – 99, 102, 134, 135, 156, 442, 464, 465.

Идеальное – 20, 33–44, 46, 91–93, 106, 151, 394, 404, 405, 486, 488, 493, 511, 518.

– как философская категория – 34–38, 480.

– как аспект культуры – 36, 480–482, 492.

– как психологическое понятие – 34, 43, 404, 405.

– надиндивидуальное – 404, 480–482.

– индивидуальное – 39, 54.

Индивидуальность – 57, 58.

Интересы – 40–42, 103, 114, 120, 156, 174–177, 179, 202, 203, 358, 359, 443, 451, 476.

Инстинкты – 32, 33, 427, 458.

Интерриоризация – 22, 23, 26, 44, 75, 79, 84, 155, 160, 204, 269, 270, 393, 401, 403, 406, 431, 447, 473, 498, 520.

Историческое и логическое – 13, 90–91, 145, 153, 387, 473, 484.

К

Категории

– логические – 35, 85, 480, 483.

Классификация (систематизация) как мыслительное действие – 24, 66, 71, 321, 346–349.

"Клеточка" целого (в диалектической логике) – 13, 18, 58, 153, 154, 162, 264.

Коллектив – 46, 103, 112–115, 140, 430, 466, 471, 484.

Коммуникация – 105, 133, 205, 206, 243, 246, 247, 410, 512.

Композиция (в искусстве) – 354–356.

Конкретизация как мыслительное действие

– содержательно-теоретическая – 73.

– формально-эмпирическая – 73.

Конкретное

– в диалектической логике – 13, 65, 483.

Контроль как учебное действие – 133, 134, 160, 163, 168, 174–178, 207, 214–216, 221–224, 249, 256, 261, 290, 299, 329, 353, 448, 449, 468, 481.

Кооперация

– учебная – 210–212, 216.

Культура

– ее общая форма – 37, 91–92, 492.

– материальная – 42, 93, 427, 429, 458, 485.

– духовная – 42, 93, 152–155, 194, 427, 429, 458, 485.

– и идеальное – 36, 37, 91, 405, 486.

Л

Личность

– как философско-социологическая категория – 44–47, 484.

– как психологическое понятие – 49–57, 115–117, 276, 443.

– ее развитие у ребенка – 58, 86, 117, 123–144, 228, 270, 358, 366, 444, 450, 481–483, 520.

– и творческое воображение – 126, 144, 353, 357.

– и творчество – 45–48, 53–58, 126, 132, 134, 143, 217, 251, 270, 484.

Логика – 23, 80.

– диалектическая – 4, 6, 10–13, 24, 48, 60, 61, 65, 66, 68, 268, 483.

– формальная – 5, 24, 61, 71.

М

Материализм – 35, 71.

– диалектический – 11, 35, 480.

Метод

– обучения – 4, 6, 75, 79, 171, 256, 266, 274, 277, 280, 282, 427, 450, 475, 476, 519.

– объяснительно-иллюстративный – 255, 277.

– проблемного обучения – 256, 327.

– решения учебных задач – 249, 268.

– исследования – 438, 444, 486.

– проектирования – 506–513.

(см. также *Эксперимент*)

Методика

– обучения – 321, 322, 376–379, 440, 469.

– исследования – 55, 77, 189, 196–201, 209, 210, 230–237, 243, 261, 272, 331–346, 354–364, 379, 380, 452, 472, 521.

Моделирование

– исследовательское – 228, 283, 518.

– как учебное действие – 159–162, 166, 167, 176, 222, 224, 281, 329, 468.

Модель – 128, 276, 281.

– дидактическая – 225, 226.

– знаковая – 206, 281.

– предметная – 128, 206.

– и наглядность – 128, 135.

– мысленная – 164, 402.

– учебная – 161, 162, 236, 276, 300.

Монизм – 13, 17.

Морфема – 291–295, 305.

Мотив

– деятельности – 42, 49, 51, 125, 358.

– действия – 157, 238, 442–444.

– учебно-познавательный – 102, 137, 157, 164, 173–175, 179, 193, 196, 202–204, 261, 270, 358, 359, 449–551, 462, 467.

Мышление – 28, 42, 155.

– и сознание – 69, 102, 146, 149, 172, 320.

– теоретическое (разумно-теоретическое) – 6, 62, 63, 65, 68–70, 72, 102, 147, 149, 262, 273, 320, 321, 350, 351, 362, 383.

– эмпирическое (рассудочно-эмпирическое) – 5, 59, 60, 62, 70–72, 250, 280, 321, 351.

– наглядно-действенное – 102, 107, 413.

– наглядно-образное – 322.

– словесно-дискурсивное – 336, 337.

– речевое – 409.

Н

Навыки

– орфографические – 297, 317, 474.

Наглядность в традиционном обучении – 278, 282, 323.

Непосредственное – 148, 419, 488.

Новообразования психологические – 97, 98, 100, 401, 461.

– младенческого возраста – 102, 106, 124.

– дошкольного возраста – 102, 107, 124.

– дошкольного возраста – 102, 110, 124, 195, 442, 461.

– младшего школьного возраста – 102, 111, 117, 124, 195, 247, 249, 259, 328, 329, 357, 379, 383, 390, 391.

– подросткового возраста – 103, 112, 113, 124, 470, 471.

– старшего школьного (юношеского) возраста – 103, 124.

– переломных возрастов – 121–123.

Нормы

- общекультурные - 15, 55.
- правовые - 110.
- моральные - 56, 152.

О

Образ

- чувственный (наглядный) - 60, 62.

- идеальный - 36, 37, 41.
- и воображение - 128-130.

Обобщение как мыслительное действие

- содержательно-теоретическое - 66, 67, 153, 158, 159, 168, 229, 264, 267, 281, 290, 328, 350, 384.
- формально-эмпирическое - 66, 70, 71, 159, 324, 328, 384.
- и сознание - 408.
- и общение - 409-411.
- виды обобщения (у Л.С. Выготского) - 413, 414, 416.

Образование - 146-150.

- развивающее - 3, 4, 7, 142, 250.

Обучение - 74, 446-448.

- развивающее - 8, 9, 179, 180, 281.
- как научное понятие - 517.
- как система - 376, 385, 386, 519.
- проблемное - 265.
- программированное - 450.
- и действие - 248, 257, 262-264, 276, 447, 448.

Общение - 19, 20, 30, 113, 116, 118, 409, 410.

- непосредственно-эмоциональное - 104-106, 213, 459, 488.

- детей и взрослых - 104, 212, 213, 413, 430.

- детей-сверстников - 211, 212, 220, 360, 361.

- школьников и учителя - 220.

- индивидов - 430, 458, 485.

- личное - 111, 112.

- материальное - 37.

- духовное - 37.

- речевое - 22, 40, 413, 430.

Общий способ действия - 67, 158, 162, 173, 182, 183, 193, 200-202, 209, 468.

Операционный состав действия - 339.

Опосредствование - 65, 116, 407, 426, 444, 454, 495-497, 501-503.

Опробование - 34, 42, 222, 338.

Орфограмма - 293, 294, 301, 304-310.

Отношение

- внутреннее (существенное) - 72, 222, 329.

- генетически исходное (всеобщее) - 67, 72, 212, 276, 328.

- общественное - 12, 14, 18, 19, 31, 38-41, 45, 49, 52, 53.

- личностное - 360.

Оценка как учебное действие - 133, 134, 160, 163, 174-178, 207, 214-216, 221-224, 249, 261.

Ощущение - 42, 60, 254, 410.

П

Память - 27, 42.

- произвольная - 351-353.

- произвольная - 316, 351-353, 443.

- и мышление - 350, 351.

Педагогика - 5, 7, 10, 29, 44, 58, 81, 82, 86, 186, 228, 252-256, 266, 392, 427, 452.

Педология - 437-440, 451.

Периодизация психического развития ребенка - 94-97, 115-117.

Периоды психического развития ребенка

- младенческий возраст - 102, 104-106.

- преддошкольный возраст - 102, 106-108.

- дошкольный возраст - 102, 108-110.

- младший школьный возраст - 102, 110, 111.

- подростковый возраст - 102, 103, 111-114, 118.

- старший школьный (юношеский) возраст - 103, 114, 115.

Письмо буквенное - 148, 149.

Планирование как мыслительное действие - 69.

- содержательно-теоретическое - 69, 102, 111, 193, 223, 236, 272, 321, 328-330, 363, 380, 383, 384, 391, 407, 520.

- формально-эмпирическое - 341, 342.

Поведение - 467.

Подражание - 106, 112, 127, 215, 226, 471, 491, 492.

Поиск (в психологии) - 42.

Понятие

- теоретическое - 63, 67, 154.

- научное - 152, 424, 517.

- эмпирическое - 70, 71, 424.

- житейское - 70, 71, 424, 517

- "искусственное" - 410, 411.

- и мыслительное действие - 63.

Потребность

- общее понятие - 33, 34, 42, 122, 123.

- в учебной деятельности - 156, 157, 194-196, 267.

Практика

- материально-производственная - 12, 14, 18, 19, 62.

- общественно-историческая - 12-14, 19, 22, 35, 38.

Предметность

- деятельности - 21, 22, 281, 282.

Представление

- коллективное - 495.

- и мышление - 63, 72.

Предвидение - 34.

Преобразование (в деятельности, в действии)

- предметов (объектов) - 18, 23-26, 28, 35-36, 62.

- мысленное - 62, 63, 67, 69.

- учебной ситуации - 164, 176, 249, 341.

Принцип фонематический (в русской орфографии) - 292-295.

Присвоение — 84, 85, 101, 152, 155, 427, 429, 431, 433, 434, 446, 458, 459, 461, 482, 485, 489, 493.

Лектирование — 29, 283, 286, 287, 393, 486, 493, 506—511, 513, 517—519.

Происхождение понятия — 67.

Пролепс — 492, 493.

Противоречие — 17, 187, 213—217, 225, 242, 432—434, 437, 441, 460, 461, 502.

Процессы

— интерпсихические — 83, 84, 178, 212, 243, 313.

— интрапсихические — 83, 84, 178, 212, 314.

Психика — 20, 104, 397, 402, 486, 488.

Психическое развитие ребенка

— источники — 428, 429, 460, 482, 485, 487, 488.

— движущие силы — 428, 429, 460.

— противоречия — 108, 118, 195, 432—434, 441, 460, 461.

— и воспроизводящая деятельность — 101, 103, 429, 431, 433.

— и созревание организма — 460.

— и психологические новообразования — 101, 329.

— основные закономерности — 429—433, 487.

— исторический характер — 428.

(см. также Развитие психики)

Психодиагностика — 272, 437, 438, 457, 472.

Психодидактика — 391.

Психология

— детская — 186, 282, 283, 319.

— педагогическая — 282.

— классическая — 473—474.

— неклассическая — 473, 474.

Р

Развитие

— деятельности — 145, 170, 171, 428, 429.

— психики — 123, 429.

— сознания — 89.

— личности — 123—126, 138, 141—144, 353—363.

— мышления — 3, 75—79, 330—350.

Разум — 60—62, 69, 140, 480, 492.

Рассудок — 59—62.

Рациональное — 59, 60, 71.

Речь и сознание — 40.

Рефлексия как мыслительное действие — 43.

— содержательно-теоретическая — 60, 61, 69, 102, 103, 111, 117, 140, 141, 148, 163, 164, 178, 193, 205, 212—215, 223, 229, 236, 240—248, 272, 321, 328, 329, 334, 335, 346, 349, 352, 362, 363, 383—384, 398, 408, 419, 425, 512, 520.

— формально-эмпирическая — 328, 346.

Решение задач

— теоретическим способом — 70, 191.

— эмпирическим способом — 191.

С

Самосознание — 112, 124, 125, 245, 246, 471.

Связь

— внутренняя, существенная — 71, 72.

Связь всеобщего и единичного в мышлении — 73.

Связь психического развития ребенка с его обучением и воспитанием — 82—88, 191—193.

Сенсуализм (классический) — 71, 72, 253, 280, 281.

Символ — 64, 128.

— и воображение 128, 129.

Синтез как мыслительное действие

— содержательно-теоретический — 61, 157, 416.

Система — 65, 66, 73.

Ситуация

— воображаемая — 109, 442.

— социальная — 400

— проблемная — 254, 258, 265, 267.

Созерцание — 41, 59, 60, 65, 131, 321, 419, 507.

Сознание — 43, 102, 115, 460.

— как проявление идеального — 38—41, 43, 481.

— как философская категория — 38—40.

— как психологическое понятие — 43, 54, 500, 501.

— и воображение — 41, 132.

— общественное — 68, 69.

— индивидуальное — 40, 41, 45, 403—405, 408, 461.

— теоретическое — 110, 149.

— практическое — 118, 141, 250.

— художественное — 110, 115, 130, 131, 150—152.

Соответствие онтогенеза и истории сознания — 88—94, 152—154.

Сотрудничество — 83, 102—106, 173, 174, 187, 211—216, 219—221, 224—226, 243, 246, 247, 361, 372, 373, 382, 385, 393, 487, 488, 517.

Спонтанность (имманентность) психического развития

— в традиционной психологии — 76, 434, 486.

— в психологии Л.С. Выготского — 432—434, 487, 488.

Социальная ситуация развития — 97—99, 104.

Способ изложения — 151, 152.

Способ исследования — 151.

Способности — 38, 428, 435, 436, 445, 493.

Сравнение как мыслительное действие — 60, 71, 72.

Сравнительные данные о влиянии экспериментального и обычного обучения на формирование и развитие

— анализа — 344—336, 349.

— воображения — 354—357.

— личности — 353—363.

— обобщения — 330—334.

— памяти — 351, 352.

- планирования - 330, 334-336, 349.
- рефлексии - 197-200, 334, 346-349.
- теоретического мышления (целостного) - 191, 192, 336-343.

Субъект

- деятельности - 14, 15, 51, 52, 170, 185, 237, 433, 461.
- индивидуальный - 26, 27, 45, 51, 57, 170, 403, 490-491.
- коллективный - 26, 27, 44, 51, 404, 433, 454, 490, 491, 520.
- развития - 170, 433.

Суждение - 68

Сущность

- в диалектической логике - 24-26, 63, 67, 68, 71.
- в формальной логике - 24.

Т

Творчество

- в жизни детей - 136, 140, 143.
- и личность - 45-48, 55, 56, 217.

Теория (в психологии и дидактике)

- деятельности - 17-22, 35, 36, 502-504, 509-513.
- идеального - 35, 36, 39, 42, 43, 404, 405.
- сознания - 39-44.
- личности - 45-58, 123-125, 142-144.
- учения
 - ассоциативно-рефлекторная - 252-257.
 - деятельностная - 257-266.

- культурно-исторического развития психики - 170, 227, 372, 400-408, 427, 457, 478-483, 503, 506, 508, 517.

- обобщения (по Л. С. Выготскому) - 412-425.

- периодизации психического развития (по Д. Б. Эльконину) - 101-103, 461, 462.

- связи психического развития с обучением и воспитанием - 74, 82, 85, 319, 320.

- имманентного (спонтанного) психического развития - 75, 433, 434, 487, 488.

- учебной деятельности - 145-251.

- развивающего обучения - 367-375, 389-390.

- коллектива Л. В. Занкова - 376-382.

- коллектива Д. Б. Эльконина - 382-384, 387-389, 469, 517.

- коллектива Ш. А. Амонашвили - 385.

- коллектива В. С. Библера - 385-387.

- эмпирического мышления - 71, 322, 323.

- развития детского интеллекта (Ж. Пиаже) - 75-82.

Тестология - 439, 455.

Тожество

- абстрактное - 60, 61.
- конкретное - 60, 61.

Трансформация деятельности - 16, 43, 44.

У

Умственное развитие (см. Развитие мышления)

- Упражнение - 80, 81, 88, 92, 254, 259.

- Усвоение (учение) - 145, 146, 149, 482.

Учебная деятельность

- содержание - 146, 147.
- структура (строение) - 155-170.

Учебный предмет - 7, 275, 276.

- программа - 7, 275, 276.
- общепринятый - 277.
- экспериментальный - 287-290.
- логико-психологические основы - 101, 177, 259-261, 267, 268, 276.

- Учение (усвоение) - 114, 145, 149, 171.

Ф

Фонема - 290-309.

Формирование

- деятельности - 87, 145, 146, 175-180, 204, 222, 250, 251, 260, 322, 383, 388, 429, 430, 520.
- способностей - 44, 87, 354, 355, 435-437, 446, 454, 455.
- мышления - 61, 78, 111, 204, 240, 261, 275, 280, 343-346, 362, 468.
- понятий - 6, 161, 162, 202, 265, 278, 325-327, 410, 418, 419, 444, 499.
- общего способа - 158, 159, 162, 177, 332.

- личности - 7, 115, 124, 140-142, 286, 361, 426, 443.

- сознания - 88, 91, 95, 111, 398, 405.

- и развитие - 170-172, 262, 270.

Функции

- сознания - 40-43.
- теоретического мышления - 62-63, 65, 66, 68, 69.
- эмпирического мышления - 60, 62, 70, 71.

Ц

Целое (целостная система)

- в предметном мире - 65, 66.
- в теоретическом мышлении - 65, 66.

Цель

- как образ будущего - 14, 34.
- сознательная - 34.

Ценности - 114, 152, 157, 194, 229, 248, 249.

- нравственные - 248, 361, 510.
- религиозные - 111, 229, 248.
- художественные - 510.

Ч

Человек

- как родовое (общественное) существо - 18, 19, 38-41.
- как индивид - 45-47, 52, 53.
- как личность - 46-48, 51, 52.
- Число - 165-168, 174, 329, 344, 345, 385, 386.
- Чтение - 175, 290, 291.
- Чувства - 28, 44.

Чувственное

- в диалектической теории познания - 63, 65, 129, 133, 148-151.
- в теории рассудочно-эмпирического мышления - 60, 379.

Ш

Школа Л.С. Выготского (научная) - 8, 485, 505, 506, 514, 515.

Э

Эксперимент

- предметно-чувственный - 62, 137, 265.
 - мысленный - 62, 63, 69, 137, 265, 321.
- Эксперимент (исследовательский)
- констатирующий - 283, 286, 455, 517.

- каузально-генетический (по Л.С. Выготскому) - 260, 283, 444, 445.

- генетико-моделирующий - 284, 517- 519.

- формирующий - 156, 260, 270, 282-287, 374-376, 445, 467, 517, 518.

- обучающий - 217-219, 283, 440.

Экстериоризация - 513.

Эмоции - 103-107, 141, 155, 164, 213, 354, 359, 370, 377, 401, 459, 461, 499-502.

Я

Явление - 71.

Язык - 40, 73.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аванесов Р. И. - 293.

Аверин А. М. - 230.

Амонашвили Ш. А. - 375, 385.

Амуд Б. Г. - 332, 333.

Ананьев Б. Г. - 49, 50, 52, 95, 133, 324.

Анцыферова Л. И. - 54.

Аросьев Д. А. - 246.

Асмолов А. Г. - 55.

Б

Бандура А. - 258.

Бахтин М. М. - 398, 399.

Бернштейн Н. А. - 397, 399, 402.

Берталанфи Л. - 400.

Берцфаи Л. В. - 187.

Библер В. С. - 63, 265, 385, 387.

Блондель Ш. - 27, 495.

Блонский П. П. - 74, 82, 90, 95, 118, 323, 428, 457.

Богоявленский Д. Н. - 254, 264.

Боданский Ф. Г. - 344.

Бодуэн де Куртенэ И. А. - 292.

Божович Л. И. - 95, 123-125, 395.

Болдуин Дж. - 90.

Брунер Дж. - 95, 258.

Брушлинский А. В. - 489, 495.

Бутрименко Е. А. - 475.

Бюлер Ш. - 95, 406.

В

Вагнер В. А. - 397.

Валлон А. - 95.

ван Урс Б. - 226-227, 488.

Вебер М. - 15.

Вертч Дж. - 504.

Ветлугина Н. А. - 136.

Выготский Л. С. - 4, 8, 16, 23, 70, 74, 76, 77, 80, 82-85, 95-99, 101, 104, 106-108, 115, 119-121, 123, 125, 126, 128, 134, 140, 143, 144, 157, 170, 185, 204, 211, 223, 226, 227, 269, 283, 319, 366-376, 379, 380, 382, 387, 388, 394-426, 428, 431, 438, 440, 444, 445, 447, 457, 460, 461, 463, 467, 468, 473, 474, 478, 481-488, 494-505, 508, 514-518.

Г

Гайденко П. П. - 26.

Гальперин П. Я. - 30, 82, 258, 262- 264, 267, 284, 374, 395, 445, 485, 492.

Гартли Д. - 253.

Гвоздев А. Н. — 292, 297.
Гегель Г. В. — 11, 12, 57, 59,
60, 89, 91, 148, 149, 381, 483,
496.
Гезелл А. — 75, 95, 319, 368.
Гербарт И. — 253.
Громыко Ю. В. — 509.
Гузман Р. Я. — 204, 209.
Гуружапов В. А. — 353.

Д

Давыдов В. В. — 383, 384.
Джеймс В. — 368.
Дистерверг А. — 257, 374.
Дмитриев Д. Б. — 192.
Дорохина В. Т. — 203.
Драгунова Т. В. — 111, 112,
471.
Дробницкий О. Г. — 68.
Дусавицкий А. К. — 202,
358–361.
Дьюи Дж. — 15, 257.
Дьяченко О. М. — 135.
Дюркгейм Э. — 27, 495.

Е

Евланова Н. С. — 361.

Ж

Жане П. — 495.
Жедек П. С. — 474.
Жуйков С. Ф. — 304.
Журова Л. Е. — 475.

З

Заика Е. В. — 350.
Зак А. З. — 334, 336.
Занков Л. В. — 324, 367, 375,
376, 379–382, 384.
Запорожец А. В. — 82, 374,
395, 445, 461, 485, 488, 502.
Зельц О. — 374.
Зинченко П. И. — 395.
Золотых Л. К. — 204.

И

Иванова Е. Ф. — 350, 352.
Ивич И. — 129.
Извольский Н. — 154.
Ильенков Э. В. — 8, 11, 35–
37, 39, 41, 46, 47, 64, 126,
131, 152, 405, 478–485, 487,
493, 494.
Ильинская И. С. — 293.
Ильясов И. И. — 265.
Йенш Э. — 413

К

Каптерев П. Ф. — 154, 257.
Карандашев Ю. Н. — 115.
Карпей Ж. — 227.
Кедров Б. М. — 66, 70, 89,
90, 381.
Кемеров В. Е. — 47.
Клапаред Э. — 90.
Кобелев Ю. В. — 353.
Копнин П. В. — 62.
Коростылев А. Ю. — 204, 209.
Костюк Г. С. — 82, 319, 370,
374.

Коул М. — 492–494, 497, 504.
Коффка К. — 370.
Кравцов Г. Г. — 204.
Кравцова Е. Е. — 137.
Краевский В. В. — 255.
Кревин Д. — 350.
Крутецкий В. А. — 159.
Кудина Г. Н. — 204, 357.

Л

Ле Тхи Кхань Кхо — 337.
Леви-Брюль Л. — 27, 495.
Лейтес Н. С. — 489.
Лекторский В. Л. — 27, 403.
Лернер И. Я. — 255.
Ленин В. И. — 11, 12.
Леонтьев А. Н. — 8, 16, 17,
21, 22, 27, 34, 49, 50, 56, 82,
84–86, 90, 96–99, 101, 115,
116, 120, 121, 125, 155, 258,
259, 262, 264, 319, 374, 388,
395, 401, 426–457, 461, 463,
478, 485, 487, 496–500, 502–
504.
Ломов Б. Ф. — 19, 50.
Ломоносов М. В. — 292.
Ломпшер Й. — 260–262, 266.
Лисина М. И. — 105.
Лурия А. Р. — 82, 395, 461,
485, 487, 503.

М

Маккоби Е. — 258.
Максимов Л. К. — 346, 348,
349.
Максимова Г. П. — 223.
Малеев А. Л. — 230.

Маркарян Э. С. — 93.
Маркова А. К. — 296.
Маркс К. — 10, 11, 25, 31, 32,
34, 35, 38, 39, 45, 47, 48, 52,
53, 65, 71, 93, 94, 151, 483,
496.
Марр Н. Я. — 398.
Маслоу А. — 55.
Матис Т. А. — 204, 222, 353.
Махлах Е. С. — 350.
Махмутов М. И. — 265.
Менчинская Н. А. — 82, 254,
264, 319, 370, 374.
Мещеряков А. И. — 82, 478.
Мид М. — 16.
Мид Дж. Г. — 211.
Микулина Г. Г. — 230.
Московичи С. — 494, 495.
Мясищев В. Н. — 20, 50.

Н

Новлянская З. Н. — 357.

О

Обухова Л. Ф. — 491.
Обуховский К. — 54.
Орлов А. Б. — 489.

П

Павлов И. П. — 455.
Панов М. В. — 293.
Пейперт С. — 258.
Перре-Клермон А. — 26, 211.
Петровский В. А. — 53.
Петровский А. В. — 53, 115–
118.

Пиаже Ж. — 16, 30, 75–81, 95, 211, 319, 368, 410, 434, 495, 504.

Пирс Ч. — 16.

Полуянов Ю. А. — 204, 205, 216, 222, 353, 357, 383.

Пономарев Я. А. — 330.

Поппер К. — 16.

Прангишвили А. С. — 50.

Пушкин В. Н. — 331, 332.

Пушкина А. Г. — 332.

Р

Репкин В. В. — 175, 180, 181, 198, 202, 358, 383, 389–392, 474.

Репкина Н. В. — 352.

Романко В. Г. — 222.

Рубинштейн С. Л. — 17, 49–51, 70, 82, 85, 86, 258, 374, 478, 487, 500.

Рубцов В. В. — 26, 204, 205, 209, 211, 212, 222, 383, 406.

С

Савельева О. В. — 230.

Сапогова Е. Е. — 122.

Сахаров Л. С. — 380, 411, 412, 444, 499.

Северцев А. Н. — 397.

Сеченов И. М. — 253.

Скаткин М. Н. — 169, 266, 325–327.

Скиннер Б. — 254.

Соколянский И. А. — 478.

Т

Талызина Н. Ф. — 264.

Торндайк Э. — 254.

Торренс Е. — 125.

Третьяковский В. К. — 292.

Трунова Н. М. — 361.

Тулмин Ст. — 396.

У

Узнадзе Д. Н. — 116.

Ушаков Д. П. — 292.

Ушинский К. Д. — 254, 374.

Ухтомский А. А. — 397.

Ф

Фарапонова Э. А. — 204.

Федоров Н. Ф. — 507, 508.

Фокина Н. Э. — 361.

Фребель Ф. — 257.

Фрейд З. — 75, 95, 319, 368.

Х

Холл С. — 90.

Хольцкамп К. — 17, 504.

Ц

Цукерман Г. А. — 196, 205, 212, 222, 242, 271, 383, 406, 475.

Ч

Чудновский В. Э. — 486, 488, 489.

Ш

Шанявский А. Л. — 395.

Шаповаленко И. В. — 491.

Шацкий С. Т. — 58.

Шеварев П. А. — 255.

Шиф Ж. И. — 367, 418, 423.

Шмидт Г. Д. — 115.

Шпет Г. Г. — 398.

Штерн В. — 410.

Шулешко Е. Е. — 205.

Щ

Щерба Л. В. — 292.

Щегинин М. П. — 250.

Э

Элиас Н. — 129, 227.

Эльконин Д. Б. — 8, 9, 82, 95–97, 101, 110–112, 115, 116, 129, 132, 133, 158, 181, 223, 227, 239, 243, 258, 259, 266, 267, 287, 290, 319, 324, 367, 374, 375, 382–384, 395, 428, 445, 457–478, 481, 482, 485, 488, 493, 495, 497, 504, 515, 519.

Энгельс Ф. — 61, 89, 147.

Энгештрем Ю. — 16, 17, 26, 262, 266, 406, 504, 511.

Ю

Юдина Э. Г. — 412.

Я

Яблочков П. Н. — 130.

Яковлев Н. Ф. — 293.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
ЧАСТЬ ПЕРВАЯ	
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	10
ГЛАВА I	
ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	10
1. Деятельность	10
2. Идеальное и сознание	33
3. Личность	44
ГЛАВА II	
ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ И ВИДЫ ОБОБЩЕНИЯ	59
1. Различие рассудочно-эмпирического и разумно-теоретического мышления	59
2. Особенности теоретического и эмпирического обобщения	66
ГЛАВА III	
ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	74
1. Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психики ребенка	74
2. Основные периоды психического развития ребенка	94
3. Происхождение и развитие личности в детском возрасте	123
ЧАСТЬ ВТОРАЯ	
ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145
ГЛАВА I	
ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145
1. Содержание и строение учебной деятельности	145
2. Формирование и развитие учебной деятельности	170
3. Формирование учебных действий	204
4. Усвоение теоретических знаний	228
5. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности	237
6. Основные положения теории учебной деятельности	247

ГЛАВА II	
ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	252
1. Основные теории учения	252
2. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности	266
ГЛАВА III	
ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	275
1. Связь теории учебной деятельности с построением учебных предметов	275
2. Особенности формирующего эксперимента	282
3. Экспериментальные учебные предметы	287
3.1. Русский язык	290
ГЛАВА IV	
РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ СИСТЕМАМ	319
1. Общие вопросы связи психического развития и обучения школьников	319
2. Развитие познавательных процессов	327
3. Развитие личности	353
4. О понятии развивающего обучения	366
ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ	
ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ШКОЛЫ Л.С. ВЫГОТСКОГО)	394
ГЛАВА I	
ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО О ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА	394
1. Исторические предпосылки культурно-исторической теории	394
2. Основные положения культурно-исторической теории	400
3. Проблема обобщения	408
ГЛАВА II	
ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ТРУДАХ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА	426
ГЛАВА III	
ДОСТИЖЕНИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА В ОБЛАСТИ ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	457
ГЛАВА IV	
ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В РАБОТАХ Э.В. ИЛЬЕНКОВА	478

ГЛАВА V	
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ	
Л.С. ВЫГОТСКОГО	485
Заключение	517
Предметный указатель	523
Именной указатель	535

Давыдов Василий Васильевич

ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Редактор И.Г.Екимова
Корректор Е.К.Шарикова
Верстка С.В.Тялина

«ОПЦ ИНТОР». Лицензия ЛР № 064732 от 27.08.96
Адрес: 129515, Москва, а/я 33"Д"
Тел./факс: (095) 291-85-69, 290-51-84

Подписано в печать 01.10.96. Формат 60x90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 34,0. Тираж 10000 экз.
Заказ № 1561.

ПФ «Полиграфист», 160001, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.