The theoretical model of developing education

V.V. Repkin

Independent Scientific-Methodological Center «Developing Education», Kharkiv, Ukraine

N.V. Repkina

LNU named after Taras Shevchenko, Starobelsk, Ukraine

Article info

Repkin, V.V., Repkina, N.V. (2018). The theoretical model of developing education. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 142–164.

Accepted 29.06.2018

Independent Scientific-
Methodological Center
«Developing Education»,
Kharkiv, Ukraine
nvrepkina@gmail.com
+380963563848

LNU named after Taras
Shevchenko, Starobelsk,
Ukraine
nvrepkina@gmail.com
+380963563848

Репкин, В.В., Репкина, Н.В.
(2018). Теоретическая
модель развивающего
обучения. Fundamental and
applied researches in
practice of leading scientific
schools, 27 (3), 142–164.

The article outlines representations of nodal components of theoretical model of developing education (further – DE) which were put in the basics of its variant developed by Kharkov research group and implemented in the form of programs and DE textbooks of language 1-9 grades and mathematics in primary school.

Source component of this modal is the representation of DE specific function which is to transmit historical experience of constructive creative rather than reproductive and performing, object-transformative activity and student preparation to participate in it. The implementation of this function is possible only providing that goals and methods of creative activity are not transmitted but are re-created and designed in the process of studying by students themselves with the help of a teacher.

Within the framework of such constructive-recreating learning activity a student is in a position of its subject that has to set the goals and find the means of achieving them. Due to this a student acquires and develops an ability to reasonable self-organization of his actions which is a necessary condition of involving an individual into creative activity. The main goal of DE is to develop students first as subjects of simplest object-transformative actions, regulated by cultural norms, and then as subjects of self-transformation.

Specificity of tasks conduces the characteristics of education content. The main contents in the first stage are general methods of action allowing a student to solve independently the whole class of homogeneous practical problems; in the second stage – various holistic functional natural and social systems and theoretical notions explaining their essence, developing the understanding the meaning of different aspects of activity, which is the background of creativity.

Activity in the learning process according to its content and structure unfolds as independent production and solution of increasingly complex learning tasks which have personal meaning for the students. Teacher's attitude to the student not as an object of learning but as a subject of learning in the form of educational dialogue helps to deploy those forms of learning activity which provide achieving the DE goals.

These components of DE participants determine it as holistic educational system subordinated to the goal of student developing as a subject of unproductive transformative activity and then as a creative personality.

Key words: goal of developing education; educational activities; subject of the learning; education content.

Теоретическая модель развивающего обучения

В.В. Репкин

Н.В.Репкина

ННМЦ Харьков, Украина

ЛНУ имени Тараса Шевченко, Старобельск, Украина

В статье изложены представления об узловых компонентах теоретической модели развивающего обучения (далее – РО), которые были положены в основу его варианта, разработанного харьковской исследовательской группой и реализованного в виде программ и учебников РО языку в 1- 9 классах и математики в начальной школе.

Исходным компонентом этой модели является представление о специфической функции РО. Она состоит в передаче культурно-исторического опыта созидательно-творческой и подготовке учащихся к участию в ней. Реализация этой функции возможна только при условии, что цели и способы творческой деятельности не транслируются а воссоздаются, конструируются в процессе обучения самими учащимися совместно с учителем.

Основная цель РО и заключается в развитии учащихся сначала как субъектов простейших предметно-преобразовательных действий, регулируемых нормами культуры, а затем как субъектов самоизменения.

Основным содержанием на первой стадии являются общие способы действия, позволяющие ученику самостоятельно решать целый класс однородных практических задач; на второй стадии – различные целостные функциональные природные и социальные системы и теоретические понятия.

Эти компоненты в совокупности с особенностями учебной активности и взаимодействия участников РО характеризуют его как целостную образовательную систему, подчиненную задаче развития ученика как субъекта нерепродуктивной преобразовательной деятельности, а затем и творческой личности.

Ключевые слова: функции развивающего обучения; учебная деятельность; субъект учебной деятельности; цель развивающего обучения; содержание обучения.

Введение

Прошло более двадцати лет с тех пор, как в общеобразовательных школах Украины и ряда стран СНГ получила права гражданства система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Практика не только подтвердила жизнеспособность и высокую эффективность предложенной системы обучения, но и обнаружила ряд существенных трудностей, связанных с ее освоением. За это время появилось несколько вариантов комплектов учебников для начальной школы, каждый из которых претендовал на свою особую интерпретацию системы. Не меньшим разнообразием толкований системы отличаются многочисленные статьи исследователей и методистов. Все перечисленное затрудняет практическую реализацию развивающего обучения (далее – РО) и обусловлено, прежде всего, тем, что его теория остается незавершенной.

Именно с попыток создания такой теории и начала разработку альтернативной системы обучения группа психологов под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, ибо такая система не могла быть создана путем обобщения передового педагогического опыта, накопленного в рамках традиционного обучения. В своей монографии Давыдов попытался обобщить результаты этой работы и выстроить теоретическую модель РО (Davydov, 1996). Однако, в силу ряда причин, полностью реализовать свой замысел ему не удалось.

Самая актуальная задача на современном этапе становления РО, по нашему мнению, заключается в том,

чтобы довести начатое В.В. Давыдовым дело до логического завершения, построив целостную непротиворечивую теоретическую модель РО.

В качестве одного из возможных вариантов такой модели мы предлагаем вниманию читателей модель РО, разработанную группой харьковских психологов и методистов в процессе их участия в предпринятом Д.Б. Эльconiным и В.В. Давыдовым генетико-моделирующем эксперименте, направленном на создание принципиально новой системы обучения.

При разработке указанной модели ее авторы исходили из некоторых утвердившихся в современной философии и психологии положений, вытекающих из понимания о творческой, преобразовательной деятельности как сущности человека как родового существа. Это, во-первых, положение о потребности в непрерывном саморазвитии как одной из базовых потребностей, без удовлетворения которой невозможна преобразовательная деятельность, то есть само существование человека. Это, во-вторых, положение о творчески-преобразовательной деятельности как источнике саморазвития: изменяя мир, человек тем самым изменяет самого себя. В-третьих, это положение о том, что творческое взаимодействие человека с миром постоянно усложняется, его границы расширяются, а это требует подготовки к творчеству и включения в него в качестве его субъектов все более широкого круга индивидов. В-четвертых, массовую подготовку индивидов к включению в творчество обучение может обеспечить, если оно опирается на представление о культурно-исторической природе человеческой

психики (способности являются не предпосылкой творчества, а одним из результатов).

Эти положения легли в основу представлений о функции РО; о способе передачи опыта творчества, на который опирается РО; о его целях; о его содержании; о специфике учебной активности в РО; об учебном диалоге как форме взаимодействия участников РО. Эти представления и стали компонентами той теоретической модели, которая предлагается вниманию читателей.

Функция РО

Любая форма жизни опирается на опыт, накопленный в процессе эволюции того или иного биологического вида. Поэтому передача видового опыта от поколения к поколению является необходимым условием самого существования и дальнейшего развития любого вида, в том числе и человека. Но если функцию передачи видового опыта в природе выполняют, в основном, механизмы наследственности, то в жизни человека их роль сведена к минимуму. Это обусловлено природой активности человека, обеспечивающей само его существование. В отличие от приспосабливающей активности животных, она является творчески-преобразовательной. Человек не довольствуется тем, что находит в природе в готовом виде, а преобразует ее в соответствии со своими потребностями и интересами, создавая тем самым принципиально новый, очеловеченный мир культуры. Совершенно очевидно, что стремительно меняющееся содержание и способы такой активности не могут быть закреплены в анатомо-физиологических структурах, передающихся по наследству. Один из важнейших результатов эволюции, приведший к возникновению человека, и заключался в освобождении его предков от генетически заданного инстинктивного поведения и в переходе к прижизненно складывающимся разумным действиям. Подчеркнем, что речь идет о разрушении механизмов наследственности только в поведенческой сфере жизни человека. Но без передачи опыта, накопленного в этой важнейшей сфере жизни, человечество существовать и развиваться не может. Эта передача опыта и осуществляется посредством обучения. Основная функция любого обучения заключается в передаче опыта человеческой деятельности для сохранения преемственности культурно-исторического развития и включения новых поколений в те или иные виды предметно-преобразовательной деятельности.

Решающее влияние на выполнение обучением указанной функции оказывает тот факт, что предметно-преобразовательная деятельность человека осуществляется в двух принципиально различных формах. Ее исходной формой является творчество, преобразование природы, то есть созидание того, чего до нее не существовало. Но обязательным атрибутом человеческой жизни его результаты могут стать только тогда, когда они оказываются достоянием массы людей, то есть тиражируются, воссоздаются в производстве.

Эти две формы преобразовательной деятельности по своему содержанию и способам осуществления

настолько различны, что передача накопленного в них опыта и подготовка к включению в каждую из них невозможны в рамках единого обучения. Этим обусловлена историческая необходимость двух систем обучения, различных по своим функциям. Отметим, что различие между этими системами отчетливо обнаруживается только в эпоху, когда обучение, в связи с развитием общественного производства, приобрело организованный и массовый характер. Разные его функции, существовавшие до этого в формах стихийного, преимущественно индивидуального обучения, резко не разграничивались, хотя в различных случаях на первый план выходила то одна, то другая из них.

Исторически исходной явилась система массового обучения, функция которого заключалась в подготовке новых поколений к включению в воспроизводящие, тиражирующие виды деятельности. Создание такой системы было продиктовано необходимостью подготовки рабочих для бурно развивающегося фабричного (машинного) производства. Эта система складывалась на протяжении пятнадцатого – шестнадцатого веков и была окончательно оформлена в виде классно-урочной системы Я.А. Коменского.

Свою функцию эта система обучения реализует посредством трансляции культурных норм, в силу определенных исторических причин фиксирующих в знаковой форме преимущественно технические, исполнительские компоненты предметно-преобразовательных действий, оставляя без внимания их содержательно-смысловую сторону. Естественно, что трансляция таких норм могла подготовить учеников к участию в предметно-преобразовательной деятельности в качестве исполнителей. Сказанное не означает, что в рамках такого обучения не передается опыт творчества. Но так как это обучение для передачи такого опыта не предназначено, осуществляется она нецеленаправленно, стихийно, и поэтому ее результаты чисто случайны, непредсказуемы.

Передача опыта творческой деятельности и подготовка учащихся к участию в ней – это специфическая функция второй системы обучения. В отличие от рассмотренной выше системы, она не могла появиться как результат «обобщения передового педагогического опыта», поскольку опыт такого обучения, если и существовал, то только в форме педагогического искусства отдельных учителей, которое, как всякое искусство, не поддается обобщению и распространению. Новая система обучения могла появиться только в результате специальных научных исследований, которые и были предприняты в начале 60-х годов прошлого столетия Д.Б. Элькониним и В.В.Давыдовым. Отметим, что, говоря о передаче опыта творческой деятельности, под творчеством в данном контексте имеется в виду деятельность, направленная на получение принципиально нового результата или уже известного результата принципиально новым способом, но не обязательно связанная с какой-либо творческой профессией.

Основная трудность в разработке новой системы обучения заключалась в том, что для передачи опыта творческой деятельности абсолютно непригодна

трансляция культурных норм, которая рассматривалась как единственно возможный способ передачи культурно-исторического опыта. Новая система обучения требовала поиска других путей и возможностей передачи культурных норм в обучении.

Способы передачи культурных норм в обучении

Любое обучение предполагает передачу обучаемым элементов культурно-исторического опыта. Такая передача оказывается возможной благодаря тому, что опыт человеческой деятельности, накапливающийся в форме знаний и умений, так или иначе обобщается и фиксируется в знаковой форме в виде норм культуры. Знаковая форма норм культуры позволяет транслировать их учащимся, которые в процессе усвоения преобразуют эти нормы в исходную психологическую форму, то есть в форму знаний и умений.

Особенность культурных норм заключается в том, что в них фиксируются конечные результаты человеческого опыта, то есть способы осуществления тех или иных действий. Отражая исполнительские, технологические компоненты опыта (представленные в виде правил, предписаний, понятий, обихих представлений и т.п.), нормы культуры фактически не касаются содержательно-смысловой сущности, определяющей эти результаты.

Обучение, функция которого заключается в подготовке к исполнительской деятельности, опирается на нормы культуры первого типа, которые легко поддаются знаковому обозначению и в такой форме могут быть транслированы в процессе обучения.

Способ передачи элементов культурно-исторического опыта путем трансляции культурных норм является характерным для всех исторически сложившихся систем обучения, в том числе и для современной традиционной школы. Более того, современная педагогика рассматривает этот способ передачи опыта как единственно пригодный для обучения. Между тем, в силу указанной выше специфики, этот способ передачи культурно-исторического опыта, будучи вполне пригодным для передачи опыта деятельности репродуктивного типа, оказывается совершенно недостаточным для передачи опыта творческой деятельности. Это объясняется тем, что в процессе творчества индивид не может ограничиться опорой на уже выработанные человечеством знания и умения. Оказываясь в принципиально новой проблемной ситуации, относительно которой у индивида нет и не может быть никаких знаний, он вынужден самостоятельно решать вопрос о том, что и как ему делать дальше, при этом он может опираться только на специфически человеческие способности осуществлять разумную деятельность, которые и являются психологическим механизмом творчества. Однако, в отличие от знаний и умений, способности, будучи сугубо внутренними психологическими структурами, не могут быть зафиксированы в знаковой форме и, следовательно, транслированы в процессе обучения. А это ставит под

вопрос возможность передачи посредством обучения опыта творческой деятельности.

Однако существует иной способ передачи культурно-исторического опыта предметно-преобразовательной деятельности. Он заключается в том, что способы действия не транслируются в виде культурных норм, а воссоздаются учеником совместно с человеком, уже владеющим данными способами (и следовательно, лежащими в их основании способностями).

Этим способом широко пользуются взрослые при обучении детей раннего возраста. Вместо того чтобы сообщать правила выполнения того или иного действия, взрослый выполняет его вместе с ребенком, обсуждая с ним каждый последующий шаг. В результате дети не только выполняют нужное действие, но и овладевают лежащими в его основании способностями, а также регулирующей его культурной нормой. Но как отмечал Л.С. Выготский, этот способ приобщения детей к культурно-историческому опыту может быть использован и в процессе школьного обучения (Vygotsky, 2005). Предложив ученикам выполнить хорошо освоенное и осознанное ими действие в ситуации, требующей некоторого изменения способа этого действия, которое ученики сами выполнить не могут, учитель помогает детям понять, в чем причина возникшего у них затруднения, что и как нужно сделать, чтобы устранить его и довести нужное действие до конца. В результате такой совместной работы ученики открывают для себя ранее неизвестную культурную норму, конструируя ее в виде уточненного правила или соответствующей модели. Но главный результат заключается в том, что, конструируя эту норму, они хотя бы на маленький шагок продвинулись вперед в развитии своих способностей, позволяющих им действовать в качестве субъектов творческой деятельности.

Из сказанного не следует, что в процессе такого обучения все культурные нормы, которыми предстоит овладеть ученику, должны быть воссозданы, открыты им самостоятельно. Конечно, такое «творчество» учеников и бессмысленно и невозможно, но оно и не предполагается при организации обучения.

Таким образом, если рассматривать обучение как функциональную систему, предназначенную для передачи культурно-исторического опыта, то следует признать, что, в силу неоднородности самого культурно-исторического опыта, обучение может существовать только как две системы, различные по своим функциям и способам передачи культурно-исторического опыта. Разумеется, что эти системы отличаются друг от друга и другими своими компонентами, в частности – целями обучения.

Цели обучения

Различие функций двух систем обучения определяет и различие в их целях, под которыми имеются в виду результаты обучения, позволяющие ему выполнить свою функцию, то есть подготовить индивида к участию в том или ином виде человеческой деятельности. Следует различать два аспекта такой подготовки:

психологический, предполагающий наличие у индивида желания участвовать в данном виде деятельности, и предметно-технологический, предполагающий наличие знаний и умений, необходимых для участия в данной деятельности. Оба эти аспекта связаны с обучением, но в рамках каждой из двух его систем эта связь различна.

При определении целей системы обучения, функция которой заключается в подготовке учеников к репродуктивно-исполнительской деятельности, на первых этапах становления этой системы, когда общее и профессиональное обучение еще не были дифференцированы, а массовые профессии, к которым школа призвана была подготовить учащихся, опирались на элементарные общекультурные знания и умения, на передний план, естественно, выдвигалась предметно-технологическая сторона обучения. Действительно, для успешного овладения профессией ткача или прядильщицы достаточно было элементарных знаний, овладение которыми и выделялось в качестве цели обучения. Положение, однако, начало существенно изменяться, по мере того, как расширялся круг массовых профессий, а сами они все более усложнялись. Это приводило к невозможности более или менее четко определить круг знаний, овладение которыми обеспечивало успешное участие в производственной деятельности. Иными словами, цели обучения утрачивали содержательную связь с его функцией, то есть становились все более формальными. Однако они оказались очень удобными с точки зрения регуляции обучения и оценки его результатов. В значительной степени именно благодаря этому они окончательно утвердились в качестве целей общего образования после отделения от него профессионального обучения. Наивысшей точки формализация целей как общего, так и профессионального традиционного обучения, достигла в первой половине 20 столетия, что и явилось, по-видимому, одной из основных причин глубокого кризиса этой системы.

Психологический аспект подготовки учеников к участию в репродуктивной производственной деятельности мы рассмотрим несколько ниже, а пока обратимся к целям обучения, призванного готовить учащихся к участию в не репродуктивной творческой деятельности.

Поскольку творчество опирается не столько на знания, сколько на соответствующие способности и потребности индивида, при определении целей системы обучения, предназначенной для подготовки учащихся к творческой деятельности, на передний план выдвигается не предметно-технологический, а психологический аспект этой проблемы. Обучение может подготовить учащихся к творчеству только в том случае, если его основной целью является развитие у них соответствующих потребностей и способностей. Однако, обучение и развитие в традиционной психологии и педагогике, рассматриваются как два, хотя и тесно связанных, но различных процесса. В самом деле, обучение, транслирующее готовые знания, практически не способствует развитию, а нередко и тормозит его. Но положение существенно меняется в том случае, если элементы культурно-исторического опыта не транслируются учащимся, а воссоздаются ими

совместно с учителем. В этом случае обучение выступает как форма развития, то есть, оба процесса сливаются воедино. Но именно такое обучение и характерно для системы, призванной подготовить учащихся к творчеству. Это и дает возможность в качестве основной цели такой системы выдвигать развитие потребности в творчестве и способности к нему.

Вопрос о цели обучения, готовящего учеников к творчеству и заключается прежде всего в том, что и как необходимо развивать в процессе обучения. Ответ на этот вопрос по ходу исследования, предпринятого Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, претерпел серьезные изменения.

Начиная исследование, Д.Б. Эльконин с В.В.Давыдовым видели свою задачу в том, чтобы устранить те препятствия, которые создает ТО на пути развития способностей учеников. Позже из числа этих способностей было выделено теоретическое мышление, развитию которого В.В. Давыдов придавал особое значение, а задача исследования была сведена к разработке такой системы начального обучения, которая обеспечивала бы развитие именно этого вида мышления. При этом он опирался на прочно утвердившееся в школе А.Н. Леонтьева отождествление развития с усвоением. Исходя из этого, были разработаны курс русской грамматики, в котором вводилось понятие морфосемантической структуры слова, и начальный курс математики, опиравшийся на понятие числа как отношения величины к мере. Предполагалось, что усвоение этих теоретических понятий приведет к появлению у учеников хотя бы элементарных форм теоретического мышления (Elkonin, Davydov, 1966). На деле, однако, этого не произошло, что объясняется отнюдь не недоступностью теоретических понятий, а их ненужностью для младших школьников. Без труда, и даже с явным интересом, анализируя структуру слова, или изобретая хитроумные способы измерения величин, они при переходе к письму тех же слов, были вынуждены пользоваться обычными эмпирическими орфографическими правилами, а при сложении или вычитании чисел – опираться на результаты счета, а не измерения. Иными словами, весьма интересные сами по себе факты теории, оказались ненужными им как субъектам практического действия, и потому были отвергнуты ими. Стало очевидным, что развить мышление, игнорируя логику развития ученика как субъекта учения, принципиально невозможно. Именно поэтому харьковские исследователи пришли к выводу, что основной целью системы обучения, призванной подготовить учащихся к творчеству, является не развитие мышления самого по себе, а развитие учеников как субъектов учения, которым для решения возникающих перед ними задач, оказывается необходимым мышление (Repkin, Repkina, 1997). Этот вывод в общем совпадал с мыслью Л.С. Выготского о том, что влияние обучения на развитие ребенка опосредовано его собственными действиями, выполняемыми совместно со взрослым (Vygotsky, 2005).

Такое понимание основной цели РО потребовало уточнения самого понятия субъекта. Следует отметить,

что для психологии деятельности, основным постулатом которой являлось представление о творческой преобразовательной активности человека, вопрос о субъекте как источнике этой активности долгое время не рассматривался. Вероятно, это было связано с тем, что в философии, на которую опиралась психология деятельности, понятие субъекта употреблялось преимущественно в гносеологическом плане: субъект рассматривался как источник различных интерпретаций объективной истины и искажения ее. Психологи, рассматривая источник творчества, предпочитали говорить не о субъекте, а о личности. Но даже в том случае, когда понятие субъекта включалось в психологическую теорию деятельности, оно рассматривалось примерно с тех же позиций, что и в гносеологии, т.е. субъект понимался не как источник активности, а как ее носитель, вся совокупность индивидуальных особенностей которого так или иначе оказывала влияние на его деятельность (А.В. Брушлинский, 2001). Естественно, что такое понимание субъекта оказалось бесперспективным при разработке системы РО. Поэтому В.В. Давыдов не обращался к нему вплоть до написания своей монографии. Однако и в ней он предпочел «коллекционному» понятию субъекта его понятие как ученика, который хочет и умеет учиться, предложенное Г.А. Цукерман для характеристики основной цели РО (Davydov, 1996). Однако такое понимание субъекта, в основе которого лежит оценка степени самостоятельности ученика в процессе учения, странно сочетавшееся с пониманием субъекта как индивида, самоопределившегося в учебной общности, оказалось для теории РО столь же бесполезным, как и гносеологическое понятие субъекта, или представление о нем как носителе деятельности. Оно не только не решало вопрос об индивиде как источнике творческой деятельности, но даже и не ставило его. Первые серьезные шаги в решении этой проблемы были связаны с изучением особенности учебной активности в процессе РО. Важную роль в этом отношении сыграло, в частности, исследование В.В. Давыдовым и его сотрудниками системы действий, обеспечивающих решение учебной задачи поисково-исследовательского типа (Davydov, 1996). Однако наиболее полное и последовательное решение проблема субъекта нашла в исследованиях учебной деятельности, осуществленных харьковской группой. Было показано, что исходным моментом учебной активности в РО является постановка новой учебной задачи самим учеником, опирающаяся на потребность в уточнении ранее усвоенного способа действия. Тем самым, ученик рассматривался не только с точки зрения умения самостоятельно или с помощью учителя решить поставленную последним учебную задачу, но и как источник учебной активности, направленной на его самоизменение. Так было внесено существенное уточнение в понимание цели РО. Она стала рассматриваться не как развитие способностей ученика, а как его развитие в качестве субъекта учебной деятельности, то есть как индивида, способного самостоятельно ставить перед собой новые учебные задачи и находить способы их решения (Repkin, Repkina, 1997; 2018). При таком понимании цели обучения

существенно изменялось и представление о развитии ученика в ходе обучения.

Если под субъектом учения имеется в виду ученик, умеющий и желающий самостоятельно учиться, то совершенно естественно, что стать таким субъектом он сможет лишь после того, как овладеет умением учиться, на что потребуются значительное время. Причем таким умением первоначально ученик овладевает в рамках совместного действия с другими учениками. Поэтому авторы такой концепции субъекта учения считают, что он формируется к концу начальной школы, и то в коллективной форме (субъектом учения оказывается целиком весь класс), и только к концу подросткового возраста, путем интериоризации коллективного умения учиться, осуществляется индивидуализация субъекта учения (Tsukerman, Wenger, 2010). При этом остается неясным, оказываются ли субъектами учения все ученики класса или только часть из них. Еще более непонятной оказывается связь с интериоризацией желания учиться. Во всяком случае, опыт показывает, что к середине подросткового возраста оно у значительной части учеников ослабевает, а то и исчезает вовсе (Tsukerman, Wenger, 2010).

Принципиально по-иному выглядит эта картина, если ученик рассматривается как субъект в собственном смысле этого слова. Во-первых, развитие субъекта, являющееся начальным этапом развития личности, носит строго индивидуальный, а не коллективный характер. Во-вторых, развитие ребенка как субъекта начинается с первых месяцев его жизни и к началу школьного обучения он обладает богатым опытом субъекта общения и простейших действий по самообслуживанию, орудийных и игровых действий. Однако его возможности как субъекта ограничены действиями, которые, так или иначе, опираются на его собственный, индивидуальный опыт. В процессе школьного обучения ему предстоит стать субъектом действий, далеко выходящих за пределы его индивидуального опыта.

В процессе школьного обучения ребенок как субъект деятельности проходит две стадии развития. На первой из них как субъект деятельности он становится субъектом практических действий, способы выполнения которых регулируются культурными нормами (письмо, чтение, арифметические действия). На этой стадии происходит интенсивное развитие культурного понимания (Zinchenko, 2002), выделение предметных оснований способов осуществления осваиваемых действий, оформленных сначала в виде чувственных представлений, а затем и понятий, содержательного анализа компонентов способа действия, рефлексивной оценки результатов осуществленных действий. На второй стадии овладение новыми способами действий отодвигается на второй план, а в центре внимания оказывается изменение индивидом самого себя как понимающего субъекта, что предполагает понимание сущности различных природных и социальных систем, а также возможностей деятельности в них человека. На заключительном этапе этой стадии развития ученик опробует свои возможности включения в тот или иной вид

творческой деятельности, то есть определяет перспективы своего развития как творческой личности.

Таким образом, основная цель РО не является статичной, заданной с самого начала и остающейся неизменной на всем протяжении обучения. Она динамично изменяется по мере развития ученика как субъекта.

Говоря о субъекте как основной цели РО, необходимо уточнить его соотношение с понятием личности. Среди многочисленных, и часто взаимоисключающих, определений личности наиболее содержательным и перспективным нам представляется ее понимание как субъекта творчества (В.В. Давыдов, 1996). Разумеется, между понятиями личности и субъекта действия существуют различия. Во-первых, личность в своем творчестве опирается на индивидуальное понимание смысла мира или его фрагментов, в то время как субъект практического или учебного действия исходит из общепринятого, утвердившегося понимания и в случае обнаружения несовпадения индивидуального понимания с общепринятым в первую очередь стремится уточнить, скорректировать свой взгляд на мир. Совершенно очевидно, что то понимание мира, на которое опирается творческая личность, является высшим уровнем его развития, который обеспечен всей предшествующей деятельностью индивида. Во-вторых, стремясь реализовать свое понимание мира, личность оценивает это намерение с точки зрения его соответствия нормам нравственности. Такая оценка либо оказывается побудительным и смыслообразующим мотивом творчества, либо налагает на него жесткое табу. Совершенно очевидно, что необходимость такого нравственного выбора возникает перед индивидом только тогда, когда результаты его деятельности приобретают общественно значимый характер.

Из такого понимания личности следует, что развитие субъекта и развитие личности представляют собой два тесно связанных между собой, но не тождественных процесса. Развитие субъекта действия, осуществляющееся в процессе овладения той или иной деятельностью, является предпосылкой развития личности. Развитие личности, происходящее в процессе осуществления деятельности, которой человек уже овладел, оказывается логическим завершением развития субъекта, его конечным результатом.

Исходя из сказанного, следует еще раз подчеркнуть, что основной целью РО является развитие индивида именно как субъекта предметно-преобразовательного действия. А его развитие как личности является продолжением этого процесса, но осуществляется, в основном, за пределами школьного обучения.

С выводом о том, что основной целью проектируемой системы обучения может быть развитие ученика как субъекта учебной деятельности, соглашался и В.В. Давыдов. Однако при этом он сохранял и свою интерпретацию этой цели как развитие теоретического мышления (Davydov, 1996). Тем самым, в московском и харьковском вариантах системы основная ее цель, точнее, психологический аспект этой цели, трактовалась по-разному.

Однако при любой интерпретации этот аспект принципиально отличается от соответствующего аспекта традиционного обучения, который обычно в педагогике не рассматривается, но, тем не менее, оказывает весьма серьезное влияние на весь процесс ТО и его результаты. В самом деле, любые усвоенные индивидом знания и умения не гарантируют его успешного участия в репродуктивной производственной деятельности. Для этого необходима, по крайней мере, одна чисто психологическая предпосылка: индивид должен быть готов действовать, руководствуясь не собственным пониманием ситуации и ранее приобретенным опытом, а внешними требованиями и указаниями. Но такая готовность не возникает сама собой при предъявлении внешних требований, поскольку она противоречит очень рано появляющейся потребности ребенка в реализации себя как субъекта действия (знаменитое детское «Я сам»). Воспитание, точнее, навязывание такой готовности и является важнейшим психологическим аспектом целей обучения, готовящего ребенка к репродуктивной деятельности. Именно с этой целью с первых шагов школьного обучения насаждается культ беспрекословного подчинения правилу и требованию учителя. Этой же цели служит и последовательный отказ от рассмотрения излишних с прагматической точки зрения обоснований способов действия и правил («незачем забивать голову первоклассника рассуждениями о том, почему после Ч пишется а, достаточно осознания того факта, что так писать принято»). Иными словами, цель ТО заключается не в том, чтобы развить ученика как субъекта действия, а в том, чтобы приспособить его к действию по извне заданным образцам.

Если сопоставить эту цель с основной целью системы, готовящей учеников к участию в творческой деятельности, то становится понятным, почему и В.В. Давыдов, и А.Г. Асмолов охарактеризовали эту систему как систему развивающего обучения, в то время, как традиционное обучение А.Г. Асмолов характеризовал как приспособительное, то есть не имеющее отношения к собственному развитию. Именно о таком обучении Л.С. Выготский говорил, что оно плетется в хвосте развития. Конечно, и в этом случае развитие возможно, но оно осуществляется стихийно, и часто не благодаря обучению, а вопреки ему.

Различие между двумя системами обучения не исчерпывается психологическим аспектом их целей. Оно в полной мере касается и их предметно-технологического аспекта. Выше отмечалось, что именно этот аспект является основным компонентом целей ТО. Но будучи содержательно не связанным с его функцией, он неизбежно оказывается формальным. Ученик усваивает задаваемые ему знания неизвестно для чего, на всякий случай, что отрицательно сказывается на их качестве, особенно на возможности их применения в практической деятельности, если оно выходит за рамки рутинных навыков.

В системе РО предметно-технологический аспект отнюдь не является основным, но он обязательно присутствует в качестве вспомогательной цели. В самом деле, невозможно стать субъектом действия, не

учитывая его предметную специфику в процессе планирования и осуществления. А это неизбежно влечет за собой овладение не абстрактными, а конкретно-предметными способами действия. При этом, будучи мотивированными интересами субъекта, они оказываются необходимыми ему, приобретают глубокий личностный смысл, становясь ядром, зародышем будущих способностей и потребностей.

Содержание РО

Достижение цели обучения зависит, прежде всего, от его содержания, то есть от того, какие нормы культуры будут отобраны для передачи их учащимся.

Поскольку основная цель ТО, в утвердившемся ее понимании, состоит в том, чтобы ученики овладели некоторой суммой умений, необходимых в профессиональной деятельности и повседневной жизни, для трансляции отбираются нормы культуры, регламентирующие такие умения. Основными критериями при отборе этих норм являются их практическая ценность и предельная простота, то есть отсутствие каких-либо дополнительных компонентов, кроме тех, которые регламентируют техническую исполнительную структуру способа действия. Опирающиеся на такие нормы формально-обобщенные способы осуществления различных действий и составляют основной компонент содержания ТО. Что касается знаний, то они в содержании этого обучения играют вспомогательную роль, а их отбор опирается на те же критерии полезности и простоты, что и отбор способов действия. Поэтому, для ТО, даже в современных условиях, когда его непосредственной целью стала подготовка учеников к обучению в колледжах и университетах, характерно стремление избегать теоретических понятий как чрезмерно сложных и практически бесполезных. Такой подход рождает субъективизм в определении содержания этого обучения и его неустойчивость.

Принципиально с иных позиций решается проблема содержания РО. Оно планируется не в соответствии с предполагаемыми требованиями будущей деятельности, к которой нужно подготовить учащихся, а как средство для достижения целей самого обучения, то есть намечаемого развития учащихся. Поскольку РО является исследовательским проектом, представления о цели этого обучения и, следовательно, о содержании могут существенно изменяться. Первоначально в качестве цели РО рассматривалось развитие у учащихся теоретического содержательного мышления, которое противопоставлялось мышлению эмпирическому, опирающемуся на формальные обобщения. В качестве основного содержания такого обучения В.В. Давыдов рассматривал систему теоретических понятий, с введения которых и следует начинать школьное обучение.

Так, на начальном этапе исследования, когда В.В. Давыдов исходил из того, что цель обучения заключается в развитии теоретического мышления, в качестве основного содержания такого обучения он рассматривал систему теоретических понятий (Davydov, 1972).

Такое представление о содержании обучения с самого начала оказалось остро дискуссионным. Естественно, против него решительно возражали сторонники ТО, аргументируя свои возражения принципом доступности, поскольку речь шла об обучении младших школьников. Гораздо серьезнее звучали возражения тех сторонников РО, которые настаивали на том, что обучение теоретическим знаниям вовсе не обязательно для достижения его целей. Тем более что теоретические и эмпирические знания, по их мнению, идентичны по своему содержанию, а различия между ними являются чисто методическими, что несущественно для развития ребенка (Tsukerman, Wenger, 2010). Сам опыт РО, казалось бы, подтверждал справедливость этих возражений. В самом деле, если, изучая грамматику во втором классе, ученики успешно оперировали понятиями, то ни о каких понятиях не могло быть и речи при обучении грамоте в букварный период. Такие же противоречия обнаруживались и при обучении математике, где понятие числа как отношение величины и меры мирно уживалось с чисто эмпирическими обобщениями при обучении арифметическим действиям или решении арифметических задач.

Стремясь обосновать возможность и необходимость использования теоретических понятий с самого начала школьного обучения, В.В. Давыдов ввел понятие общего способа действия (Davydov, 1996). К сожалению, это понятие не было оценено по достоинству. Методисты РО восприняли термин общий способ действия как более приемлемый в разговорах с учителем синоним теоретического понятия. Оппоненты В.В. Давыдова восприняли тот же термин как синоним обобщенного способа действия и тем самым как фактическое признание правильности представлений традиционной педагогики о содержании школьного обучения. Однако предложенное В.В. Давыдовым понятие не было синонимом ни теоретического понятия, ни обобщенного способа действия. Фактически оно отражало более глубокое и точное понимание роли теоретического знания в развитии разума и поэтому явилось предпосылкой для определения содержания РО, обеспечивающего как овладение теоретическими знаниями, так и формирование практических умений. Ввиду принципиальной важности этого понятия для понимания особенностей содержания РО, остановимся на его отличии от обобщенного способа действия более подробно.

Для простоты рассмотрим этот вопрос на примере способов орфографического действия в русском языке.

Обобщенный способ орфографического действия, который усваивают школьники в условиях ТО, заключается в указании способов проверки орфограмм определенного типа. Он выделяется на основе формального обобщения фонетических особенностей орфограмм и их включения в ту или иную морфему. Каждый такой тип ассоциативно связывается с так называемыми «опорными написаниями», которые не требуют никакой проверки. Правила, в которых фиксируется этот способ, не содержат никаких указаний на его основания.

Общий способ орфографического действия опирается на понятие буквы как знака фонемы и предусматривает, что для выбора буквы, обозначающей фонему в слабой позиции (то есть в том случае, когда она по своему звучанию не отличается от другой фонемы), ее необходимо привести к сильной позиции. Этот способ дает возможность решать весь класс орфографических задач, связанных с буквенным обозначением фонем в слабой позиции, независимо от фонетических особенностей фонемы и ее места в морфемной структуре слова.

Совершенно очевидно, что данный способ включает в себя не только характеристику операционного состава, но и его предметного основания, заключающегося в отношении буквы и фонемы (фонематический принцип письма) (Repkin, Repkina, 1997).

Именно это отличие общего способа действия от обобщенного способа и имел в виду В.В. Давыдов, рассматривая общий способ как исходную форму понятия (Davydov, 1996). Такое отождествление нам представляется не вполне корректным. Логичней было бы говорить об общем способе как способе, опирающемся на понятие, обобщающее предметное основание целого класса однотипных способов действия (например, способов проверки орфограмм слабых позиций разного типа).

Необходимость такого уточнения вытекает из того факта, что далеко не каждое научное понятие обобщает предметные основания действий. Важнейшая функция научных понятий заключается в фиксации сущности той или иной системы и закономерностей ее функционирования, развития и изменения. Опираясь на такие понятия, вряд ли можно установить общий способ решения тех или иных задач, не связанных непосредственно с функционированием данной системы. Именно такие факты обнаружились уже при первых пробах реализации экспериментальных программ РО русскому языку и математике. Так, работая по программе Л.И. Айдаровой, ученики более или менее успешно овладевали понятием слова как морфосемантической структуры (Elkonin, Davydov, 1966), но оно ничего не давало им для проверки орфограмм, и, осуществляя ее, ученики вынуждены были опираться все на те же формально обобщенные способы, на которые всегда опиралась школа. Точно так же, разобравшись в начале курса математики с понятием числа как отношения величины к мере, при переходе к способам арифметических действий первоклассники вынуждены были прибегать к тому же пересчету и присчитыванию, на которые всегда опиралось традиционное обучение арифметике (Elkonin, Davydov, 1966).

Значение понятия общего способа действия заключалось в том, что оно открывало принципиальную возможность построить содержание школьного обучения с самого начала таким образом, чтобы оно обеспечивало развитие учеников как субъектов учения. Выше уже отмечалось, что продолжение развития ребенка как субъекта действия в начале школьного обучения предполагает переход от непосредственного эмоционального понимания способов действия,

опирающихся на индивидуальный опыт ребенка, к их рациональному пониманию, опосредованному знанием предметных оснований способов действия, зафиксированных в нормах культуры. Но при традиционном обучении грамоте и арифметике предметные основания соответствующих действий не рассматриваются. Поэтому их выделение оказалось исходной исследовательской задачей при определении содержания, отвечающего целям РО.

Одна из трудностей обучения русскому письму на начальном этапе состоит в выборе буквы для обозначения гласного звука, что обусловлено наличием или отсутствием у гласных букв дополнительных функций в зависимости от их позиции в буквенной структуре слова. Именно дополнительная функция гласных букв и была выделена в качестве предметного основания выбора буквы для обозначения того или иного гласного звука. Опора на знание этого основания позволила первоклассникам с самого начала записывать слова не вслепую, а осознанно, с пониманием того, почему они пишут именно так, а не иначе, то есть действовать как реальные субъекты письма. Заметим, что указанное основание письма не вытекает из его сущности, то есть является условным. Поэтому оно может быть обобщено только в форме общего представления, а не понятия. Однако уже на следующем этапе обучения письму, когда ученики столкнулись с написаниями, неоднозначно связанными с обозначаемыми звуками (безударные гласные, сомнительные согласные), в качестве предметного основания письма потребовалось выделить отношения между буквой и системой функционально тождественных звуков в структуре морфемы, то есть фонемой. Тем самым в качестве предметного основания способа действия в деятельности учеников впервые появилось научное понятие в собственном смысле этого слова, а способ действия, опирающийся на это понятие, приобрел характер общего способа, позволяющего ученикам самостоятельно решать широкий круг задач, связанных с обозначением орфограмм слабых позиций. Конкретизация этого общего способа применительно к каждому из классов орфограмм потребовала включения в программу РО понятия морфемы. Заметим, что в данном случае не требовалось раскрытия содержания этого понятия в том объеме, в котором оно предстает при изучении языка как знаковой системы. Тем не менее, нельзя было ограничиться и теми формально обобщенными признаками того или иного типа морфем, которыми оперирует ТО. Было необходимо выделить то минимальное содержание этих понятий, которое позволило бы ученикам неформально отождествлять разные фонетические варианты морфемы при решении орфографических задач. Наиболее серьезные изменения пришлось вносить в традиционное понимание падежных окончаний имен существительных, позволившие содержательно исследовать эту морфему не только с орфографической, но и морфологической точки зрения. Отметим, что такой подход к морфологическим понятиям существенно отличался не только от ТО, но и от экспериментальной программы Л.И. Айдаровой, поскольку включал устанавливаемые понятия в деятельность учеников как важнейшее

средство самостоятельного решения актуальных для них орфографических задач, а не как любопытные факты. Таким образом, основным содержанием РО грамоте явилась постепенно усложняющаяся система предметных оснований, на которые опирается действие письма. Если в начале обучения в качестве такого основания выступала дополнительная функция гласных букв, то в дальнейшем письмо, приобретающее характер орфографического действия, опиралось сначала на понятие буквы как знака фонемы, а затем и на понятие морфемы как значимой единицы языка, звуковую оболочку которой образуют фонемы, обозначаемые на письме буквами (Repkin, Repkina, 1997).

Аналогичное усложнение содержания РО происходило и при изучении арифметики. Начав с понятия числа как отношения между величиной и мерой, ученики на основе этого понятия освоили понятие системы счисления и вытекающее из него понятие позиционного (разрядного) числа, определившего общий способ арифметических действий (такие действия выполняются отдельно с каждым разрядом многозначного числа). Дальнейшее обучение строилось как конкретизация этого общего способа применительно к каждому из четырех арифметических действий.

Такое одинаковое для обоих основных предметов начального обучения усложнение их содержания не только обеспечивает развитие учеников как субъектов практического действия, но и кардинально изменяет личностный смысл мыслительных операций, осуществляемых ими в процессе выполнения таких действий. Если вначале эти операции обеспечивали нахождение нужного способа действия, то по мере овладения ими ученики все больше убеждались в том, что они существенно расширяют их возможности самостоятельного действия как субъектов. А это означало принципиальное изменение мотивации учебных действий. Теперь они начинают осуществляться учеником не ради достижения практических результатов, а ради расширения своих возможностей как субъекта. То есть приобретают смысл особой деятельности, направленной на самоизменение субъекта.

Именно такое изменение мотивов учения является необходимой предпосылкой для перехода учеников на вторую стадию развития, когда они становятся субъектами самоизменения. На этой стадии существенно изменяется и содержание РО. Хотя оно опирается на понятия, проанализированные в конце предшествующей стадии, однако содержание этих понятий существенно изменяется. Теперь они фиксируют не предметные основания общих способов действия, а сущность различных общественных и природных функциональных систем и обусловленные этой сущностью закономерности их функционирования, изменения и возможности преобразования. Опираясь на такие понятия, ученик оказывается в состоянии все глубже и правильнее понимать смысл происходящих событий и строить свое отношение к ним в соответствии с этим пониманием.

Тем самым, создаются предпосылки для перехода на качественно новый этап развития, когда индивид

начинает реализовывать свое особое понимание мира в творческой деятельности по его преобразованию. Но эта стадия развития осуществляется за пределами школьного обучения, хотя нередко берет свое начало именно в его рамках.

Таким образом, характеризуя содержание РО, следует отметить, что оно не остается статичным, неизменным от начала обучения до его конца, а постепенно усложняется, причем это усложнение продиктовано закономерной сменой стадий и этапов развития учеников как субъектов действия, и само обеспечивает переход от одной стадии развития к другой. Говоря словами Л.С. Выготского, можно было бы сказать, что содержание РО не плетется в хвосте развития, а забегают вперед его и ведет его за собой (Vygotksy, 2005).

Характеризуя общее направление усложнения содержания РО, отметим, что оно осуществляется как переход от общих представлений, фиксирующих в чувственной форме наиболее простые предметные основания способов осуществляемых предметных действий к понятиям, все более полно и точно отображающим сущность предметных оснований общих способов действия и условий их конкретизации. В целом, если принять во внимание отмеченное выше различие между понятиями, фиксирующими сущность функциональных систем, и понятиями, фиксирующими предметные основания способов действия, то можно согласиться с В.В. Давыдовым, что в основании содержания РО лежит постепенно усложняющаяся система понятий (Davydov, 1996).

Первые из этих понятий являются основным компонентом содержания РО на первой стадии развития ученика как субъекта, вторые характеризуют содержание РО на второй стадии развития субъекта.

Разумеется, в содержание РО могут включаться компоненты, непосредственно не связанные с его целью (например, расширяющий и углубляющий представления учащихся об окружающем мире или отдельных его аспектах). Однако целесообразность включения таких компонентов в программу РО и требования к их содержанию должны обсуждаться с позиций их влияния на развитие ученика как субъекта деятельности и творческой личности.

Учебная активность учащихся

Центральным компонентом любого обучения, определяющим его успешность, является учебная активность учащихся. Под учебной активностью в данном случае имеются в виду действия учеников, направленные на достижение поставленных самостоятельно или учителем целей (понять правило, проверить орфограмму, решить задачу и т.п.). Эта активность может осуществляться как в форме учебных действий, так и в форме деятельности. Эти психологические формы учебной активности существенно отличаются друг от друга. Но прежде чем говорить об их различиях, необходимо рассмотреть общие особенности учебной активности, в одинаковой мере присущие обеим ее формам.

Анализ особенностей учебной активности в процессе РО предполагает, во-первых, определение ее содержания, то есть ее целей, оформленных в виде учебных задач, во-вторых, выяснение структуры учебной активности, то есть системы учебных действий, обеспечивающих решение каждой учебной задачи, в-третьих, определение потребностно-мотивационной основы учебной активности, то есть системы мотивов учения, определяющих его личностный смысл, от которого существенно зависит влияние учебной активности на развитие ученика.

Учебные задачи в РО. В качестве одной из важнейших характеристик активности учащихся в процессе РО авторы описываемой теоретической модели рассматривали ее содержание, то есть те цели, на достижение которых она направлена. (Отметим несовпадение понятия цели учебной активности с понятием цель обучения. Цель учебной активности – это намеченный самим учеником или заданный ему учителем результат, на достижение которого направлены усилия ученика при выполнении конкретного учебного действия. Подчеркнем: достижение учебной цели – это всегда результат индивидуальных усилий ученика. С понятием цели активности непосредственно связано понятие задачи, под которой имеется в виду цель действия, заданная в определенных условиях. Цель обучения – это результат, достигаемый совместными усилиями всех его участников и обеспечивающий реализацию функции обучения).

При определении цели учебной активности авторы исходили из введенного Д.Б. Элькониним понятия учебной задачи, специфику которой он видел в том, что ее целью является изменение самого ученика как субъекта, а не получение практического результата (El'konin, 1989). Однако в понятие учебной задачи, введенной Д.Б. Элькониним, были внесены существенные коррективы в понимание того изменения учащегося как субъекта, которое является результатом решения учебной задачи.

Д.Б. Эльконин усматривал его в овладении новыми знаниями и умениями (El'konin, 1989). Но овладение заданными знаниями и умениями само по себе не приводит к изменению ученика как субъекта учения, то есть не обогащает его новыми способностями, обеспечивающими расширение сферы самостоятельных действий.

На это обстоятельство обратил внимание в свое время В.В. Давыдов. Он полагал, что решение учебной задачи приводит к достижению ее цели, то есть к изменению самого ученика, которое заключается, по мнению В.В. Давыдова, не в овладении знаниями и умениями, а в развитии теоретического мышления – только в том случае, если оно осуществляется не как усвоение заданных знаний или способов действия, а как их целенаправленный поиск, анализ и конструирование. Иными словами, по мнению В.В. Давыдова, учение обеспечивает изменение ученика только при условии, что оно осуществляется как решение квазиисследовательской учебной задачи (Davydov, 1996).

В.В. Давыдов, безусловно, прав, полагая, что планомерное развитие учащихся в процессе обучения возможно только в том случае, если их учебная активность представляет собой не репродуктивное усвоение заданных знаний, а систему самостоятельных учебных предметно-преобразовательных действий. Его несомненная заслуга и заключается в том, что он доказал принципиальную возможность такого вида учебной активности в обучении школьников и достаточно подробно изучил и описал ее структуру. Однако с ним трудно согласиться в том, что основной целью и результатом этой учебной активности является развитие у учащихся теоретического мышления. Как было показано выше, развитие способностей, в том числе и мышления, не является целью и прямым результатом обучения. Влиять на развитие способностей обучение может лишь при условии, что оно обеспечивает развитие субъекта, для деятельности которого эти способности оказываются необходимыми.

Изложенные представления Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова легли в основу решения харьковскими исследователями проблемы цели учебной активности. Соглашаясь с точкой зрения Д.Б. Эльконина, что такой целью является изменение ученика как субъекта (El'konin, 1989), они исходили из того, что это изменение заключается в развитии всего комплекса способностей, обеспечивающих индивиду возможность разумной организации своей деятельности и, прежде всего, – понимания и мышления, на которые опирается индивид, определяя цели и способы предстоящих действий.

Исходя из этого, цель учебной активности в РО могла бы быть определена как развитие понимания и мышления учащихся. Однако сформулированная таким образом ментальная цель оказывается предельно абстрактной и поэтому недостижимой. Для того чтобы какие-либо сдвиги в понимании или мышлении ученика стали возможными, он должен столкнуться с необходимостью что-то понять, осмыслить в процессе выполнения конкретного поискового действия. Поэтому постановка ментальной цели в обучении должна быть увязана с поисковой предметно-преобразовательной целью. Таким образом, по мнению харьковских исследователей, учебная задача, решение которой обеспечивает достижение целей РО, представляет собой систему двух взаимообусловленных целей учения, одна из которых (предметная) характеризует его внешний результат (новый способ действия, понятие), а другая (ментальная) – его внутренний, психологический результат (развитие способностей). Такое понимание двуединой цели учебной задачи дает возможность уточнить и представления об ученике как субъекте учения. В рамках достижения первой из указанных целей ученик действует как субъект учебного предметно-преобразовательного действия, при достижении второй цели он же действует как субъект понимания и мышления.

Коротко прокомментируем это представление об учебной задаче, которое существенно отличается от ее понимания Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым. Для того чтобы обеспечить развитие ученика как субъекта

учения, перед ним должна возникнуть квазиисследовательская учебная задача, предполагающая поиск и анализ нового для ученика способа действия. Разумеется, решение такой задачи должно быть подготовлено всем предшествующим обучением, то есть она должна представлять собой логическое продолжение системы предшествующих учебных задач. Так, если учитель хочет предложить ученикам исследовать способ обозначения буквой гласного звука [а] после [ч], то он должен предварительно проанализировать с ними способ обозначения мягкости-твердости согласных звуков с помощью гласных букв, конкретизацией которого и является правило относительно **ча – ща**. Разумеется, задать для усвоения правило о написании **ча – ща** можно и без этого (что и происходит в традиционном обучении грамоте), но сделать это правило предметом самостоятельного поиска и исследования в таком случае невозможно. Добавим, что анализ способов обозначения мягкости-твердости согласных с помощью гласных букв должен быть содержательным, то есть вскрывать предметные основания этого способа. Формальное введение соответствующего правила («после твердых согласных пишется А, после мягких – Я») необходимых предпосылок для содержательного анализа способа обозначения гласных звуков после Ч не дает.

Решение учебной задачи предполагает не только обнаружение и анализ нового способа действия, но и определенный шаг в развитии тех способностей, и прежде всего – понимания, на которые опирается учебное действие. Это возможно лишь при условии, что ученики обнаружат соответствующую недостаточность своего понимания и осознают необходимость ее устранения как особую учебную цель. Заметим, что и то, и другое должно быть сделано не в результате и не в процессе решения задачи на поиск нового способа действия, а предвдвять ее постановку. Это значит, что цель, предполагающая выяснение недостаточности достигнутого уровня понимания и ее устранение, должна быть поставлена в процессе рефлексивной оценки ранее освоенного способа действия.

Так, познакомившись в новой буквой Ч и выяснив, что обозначаемый ею согласный звук может быть только мягким, ученики, записав под диктовку учителя слово **кляча**, с удивлением обнаруживают, что после мягкого [ч] в нем можно написать вместо Я – А. Хотя такое написание никак не мешает пониманию слова, оно противоречит только что освоенному способу обозначения гласных звуков после согласных. А значит, соответствующее правило не дает однозначного ответа, какую букву писать после Ч. Следовательно, при его анализе какая-то его особенность осталась неучтенной, непонятой, что и явилось причиной неопределенности правила, без устранения которой пользоваться им невозможно. Так перед учениками возникает цель – установить причину неточности, неполноты понимания уже освоенного способа действия.

Рефлексивный контроль записанного слова приводит первоклассников к выводу, что причина возникшего затруднения заключается в том, что так как звук [ч] может быть только мягким, то обозначать его мягкость не нужно. Следовательно, у гласной буквы

после Ч остается только одна работа – обозначить гласный звук [а], которую с одинаковым успехом могут выполнить обе гласные буквы А и Я, чем и обусловлена возможность их взаимозамены в данном случае. Тем самым, перед учениками возникает вопрос о том, какую же из двух возможных букв следует выбрать для обозначения гласного звука [а] после Ч. Но это и есть постановка учебной задачи на поиск нового способа действия.

Таким образом, исходным моментом учебной задачи в РО является обнаружение недостаточности понимания ранее усвоенного способа действия и выяснение причин, породивших эту недостаточность. Установление этих причин закономерно приводит к поиску способов их устранения, что означает постановку задачи на поиск и исследование нового способа действия.

Необходимо подчеркнуть, что уточнение понимания ранее усвоенного способа действия является не только исходным моментом учебной активности в РО, но и в значительной мере определяет особенности всего акта решения квазиисследовательской учебной задачи. Во-первых, именно эта цель определяет позицию учащегося в процессе РО как позицию субъекта, самостоятельно ставящего перед собой новые учебные задачи. Действительно, поставить задачу на понимание извне принципиально невозможно, ее может поставить перед собой только человек, обнаруживший, что он чего-то не понимает. Во-вторых, стремление понять причину возникшего затруднения диктует логику дальнейшего развертывания учебной задачи: обнаружив причину неоднозначности усвоенного способа, ученик будет искать возможность ее устранения, то есть доопределения, реконструкции ранее установленного правила. В-третьих, эта задача предъявляет достаточно жесткие требования ко всем компонентам системы обучения: к его содержанию, форме взаимодействия между его участниками, оценке результатов обучения. Иными словами, РО развертывается в парадигме понимания, а не усвоения, что присуще ТО.

Рассмотренные особенности характерны для любой учебной задачи в процессе РО. Однако это не означает, что они являются одинаковыми, начиная с первого и кончая девятым классом. Развитие субъекта предполагает, что в процессе обучения перед ним возникают все более сложные учебные задачи. Это усложнение касается, прежде всего, предметного содержания учебных задач, то есть тех способов действия и понятий, которыми должны овладеть ученики. Совершенно естественно, что такое усложнение предметного содержания учебных задач неизбежно влечет за собой и усложнение их ментальных целей.

Были выделены три вида учебных задач, которые закономерно сменяют друг друга по мере развития учащихся как субъектов учения. На начальной стадии, когда ученик развивается как субъект практического действия, единственно возможным видом учебных задач являются учебно-практические задачи, цель которых заключается в выяснении предметных оснований практических действий, регулируемых

культурными нормами (чтение, письмо, арифметические действия). В процессе решения этих задач происходит интенсивное развитие прежде всего процессов понимания, а затем рефлексии и способов содержательного анализа, что позволяет ученикам овладевать указанными действиями в качестве их субъектов. В то же время у них появляется возможность для анализа понятий, фиксирующих общие способы действия и обеспечивающих возможность их конкретизации. Такие понятия представляют содержание учебно-познавательных задач, завершающих стадию развития учеников как субъектов практического действия.

На следующей стадии развития, когда ученики становятся субъектами самоизменения, основными становятся учебно-теоретические задачи, целью которых являются понятия, отражающие сущность изучаемой природной или общественной функциональной системы и закономерности ее функционирования, развития и изменения. Соответственно, на новый уровень поднимаются способности, регулирующие самостоятельный анализ таких понятий и закономерностей (понимание, мышление, рефлексия и т.д.). Такое последовательное усложнение содержания учебных задач и обеспечивает, в конечном итоге, достижение целей РО.

Структура учебной активности в РО. Выше было показано, что достижение цели РО решающим образом зависит от содержания учебной активности, т.е. тех целей, на достижение которых она направлена. Не менее существенное значение имеет и то, насколько управляемым является достижение целей учения: достигаются ли они стихийно, или ученик может управлять их достижением. А это зависит от того, как понимается и осуществляется учение. Для традиционной психологии и педагогики характерно его понимание как процесса усвоения, аналогичного процессам памяти, мышления и т.д. В рамках ТО учение и осуществляется в форме процесса усвоения и, как всякий процесс, оказывается слабо управляемым, стихийным. Но учение можно понимать иначе, опираясь на предложенное А.Н. Леонтьевым понимание психических процессов как внутренних психологических действий, направленных на достижение определенных целей. При этом А.Н. Леонтьев различал конечную цель, ради достижения которой осуществляется действие (он называл ее целью-мотивом), и вспомогательные, промежуточные цели, достижение которых обеспечивает реализацию цели-мотива. Тем самым, психический процесс приобретал форму целостного деятельностного акта, направленного на решение определенной задачи. Под задачей А.Н. Леонтьев понимал конечную цель-мотив, заданную в тех или иных условиях ее достижения (Leontiev, 1983). Но такая деятельностная форма открывала возможности управления психическим процессом, регулировки его путем изменения системы промежуточных целей, способов их достижения и т.п.

Первая попытка рассмотреть учебную активность как особую форму не процессуальной, а деятельностной активности принадлежит Д.Б. Эльконину. Хотя Д.Б. Эльконин сохранил в качестве цели-мотива учения

усвоение заданных знаний или умений, он считал, что для ее реализации ученик должен осуществить ряд действий, направленных на достижение промежуточных целей (среди них он особо выделял как собственно учебные действия контроля и оценки) (El'konin, 1989).

Как известно, В.В. Давыдов считал, что РО должно опираться на учебную активность, осуществляемую не как усвоение заданных в готовом виде понятий и способов действия, а как их направленный поиск и конструирование в процессе решения квазиисследовательской учебной задачи. Естественно, что ему пришлось кардинально пересмотреть и описанную Д.Б. Эльconiным структуру учебной активности.

Рассматривая решение квазиисследовательской учебной задачи как целостный деятельностный акт, В.В. Давыдов выделял в его структуре три функциональных блока. В качестве исходного блока он рассматривал введение учеников в учебную ситуацию путем или принятия ими учебной задачи, поставленной учителем, или самостоятельной ее постановки. Основное внимание В.В. Давыдов уделяет рассмотрению рабочего блока, то есть той системы учебных действий, которые обеспечивают достижение промежуточных целей в процессе решения поставленной квазиисследовательской учебной задачи.

В качестве первого из этих действий В.В. Давыдов выделяет анализ, цель которого состоит в обнаружении отношения, являющегося генетической основой рассматриваемой системы. На начальных этапах обучения такой анализ выполняется не в вербально-абстрактной, а в чувственно-предметной форме, т.е. путем практического преобразования изучаемого предмета. В качестве следующего действия он рассматривает моделирование, то есть отображение в знаковой форме отношения между элементами изучаемой системы, обнаруженного в процессе анализа. В.В. Давыдов рассматривал учебную модель как одно из средств анализа изучаемой системы, то есть выделения ее свойств, как специфическую форму обобщения выделенных в результате анализа свойств изучаемой системы и как важное средство усвоения понятий. Заметим, что В.В. Давыдов не отождествлял модель как специфическое для науки средство выражения содержания понятий с часто применяемой в ТО схемой как одним из видов наглядности. Важную роль в структуре учебной активности В.В. Давыдов отводил действию, которое заключается в преобразовании модели, обеспечивающему возможность изучения выделенного всеобщего отношения в «чистом виде» и тем самым более полное обнаружение его особенностей. Последним звеном в решении квазиисследовательской учебной задачи, по мнению В.В. Давыдова, является построение системы частных задач на основе конкретизации обнаруженного общего отношения, являющегося генетической основой изучаемой системы. В результате построения такой системы задач конкретизируется как исходное понятие, так и опирающийся на него общий способ действия (Davudov, 1996). Характеристика В.В. Давыдовым действий, входящих в состав контрольно-оценочного блока

учебной активности, в основном совпадает с их характеристикой Д.Б. Эльконина, поэтому останавливаться специально на нем мы не будем.

Предложенная В.В. Давыдовым структура учебной активности, при внесении в нее некоторых уточнений, действительно обеспечивает решение квазиисследовательской учебной задачи независимо от того, возникает ли она в процессе развивающего или традиционного обучения (например, в рамках так называемого «проблемного обучения»). Однако успешное решение такой задачи отнюдь не обязательно приводит к достижению целей РО, независимо от того, трактуются ли они как развитие теоретического мышления или как развитие субъекта деятельности. Учебная активность влечет за собой развитие ученика только в том случае, если он осуществляет ее как субъект учения, а не как объект обучения. В последнем случае самостоятельное решение даже самой сложной квазиисследовательской или проблемной задачи не обязательно приводит к развитию ученика. Его результаты могут ограничиваться тем, что расширяется круг поставленных перед учеником задач, которые он может успешно решать самостоятельно, то есть он становится более компетентным исполнителем, но не субъектом учения, способным самостоятельно ставить перед собой новую учебную задачу.

Между тем, В.В. Давыдов, исходя из понимания содержания РО как развития теоретического мышления, рассматривал решение квазиисследовательской учебной задачи как мыслительный акт, и соответствующим образом описывал его структуру. Это описание регламентирует мышление ученика при решении учебной задачи независимо от того, является он субъектом учения или объектом обучения. Но решение учебной задачи, прежде всего, является деятельностью, который может совпадать, а может и не совпадать с мыслительным актом. Продуктивность последнего непосредственно зависит от того, насколько успешно решается задача. А для того, чтобы самостоятельно решить ее, ученик должен уметь поставить перед собой необходимые промежуточные цели. Но для этого они должны быть определены при проектировании учебной активности как деятельностного, а не мыслительного акта. Исходя из этого, структуру учебного акта, разработанную В. В. Давыдовым, были внесены соответствующие коррективы.

Это, прежде всего, относится к введению ученика в учебную ситуацию. Именно при ее рассмотрении В.В. Давыдов отождествляет ученика как субъекта учения с учеником как объектом обучения, указывая, что учебная задача может быть поставлена перед учеником учителем (в данном случае ученик выступает как объект обучения) и самим учеником (в данном случае он выступает как субъект учения). При этом В.В. Давыдов сосредотачивает основное внимание на выяснении условий, при которых поставленная учителем задача может быть принята учениками, но эти условия должен обеспечить учитель (Davydov, 1996). Иными словами, обеспечение условий для принятия задачи – это характеристика скорее деятельности учителя, чем учебной активности школьника. Что

касается постановки учебной задачи самими учениками, то В.В. Давыдов ограничивается указанием на то, что она возможна при наличии у учащихся устойчивых учебных интересов, не рассматривая особенностей этого звена учебной активности (Davydov, 1996). Но это приводит к игнорированию, по крайней мере, трех проблем, важнейших для теории РО. Во-первых, это проблема ученика как субъекта учения, важнейшая функция которого заключается как раз не в решении задачи, поставленной учителем, а в самостоятельной ее постановке. Во-вторых, это проблема понимания как одного из важнейших «инструментов» учебной активности, развитие которого является одной из целей РО. В-третьих, это та особая функция, которую выполняет в учебной активности самостоятельная постановка учебной задачи. Поскольку решение двух первых из указанных проблем в рассматриваемом варианте теоретической модели РО было изложено выше, коротко остановимся на третьей из указанных проблем.

Учебная цель, как и цель в практической деятельности, может возникнуть из трех разных источников: индивид может поставить ее перед собой самостоятельно, опираясь на свое понимание и оценку ситуации, ее может поставить перед ним другой человек (учитель, мастер и т.п.), она может возникнуть как конкретизация какого-либо актуального для индивида мотива (научиться грамотно писать, заработать хорошую отметку и т.п.). В обоих последних случаях цель навязывается индивиду, то есть характеризует его не как субъекта, а как исполнителя, зависящего либо от воли другого человека, либо от сложившихся ранее потребностей и привычек. Такая цель выполняет в основном чисто ориентировочную функцию, придавая действию целенаправленный характер, и тем самым обеспечивает относительное единство выполняемых операций. Самостоятельно поставленная индивидом цель (в психологии процесс самостоятельной постановки цели называют целеполаганием) является не только завершением процесса понимания, но и первым шагом в попытке реализовать это понимание, претворить его в действительность.. Целеполагание является необходимым звеном любой нерепродуктивной, творческой деятельности. Цель, являющаяся результатом целеполагания, представляет собой первоначальную модель пока еще неизвестного результата, в котором будет воплощено понимание действительности субъектом. Часто цель, выполняющую функцию такой модели, образно называют «знанием о незнании» («Я не знаю, по какому правилу нужно обозначать звук [а] после [ч], но знаю, каким требованиям должно удовлетворять это правило»). Именно это «знание о незнании», а не сам факт осознания незнания открывает перед учеником возможность совершенствования усвоенного способа или замены его другим. Цель, первоначально выступающая в форме знания о незнании, выполняет в учебно-поисковой активности ряд важнейших функций. Она не только ориентирует предстоящие действия ученика, но и побуждает к их выполнению, то есть придает им характер целеустремленности. Кроме того, вместе с мотивом она выполняет смыслообразующую

функцию, придавая осуществляемым действиям личностный смысл.

Признание ученика субъектом учебной активности потребовало внесения изменений не только в трактовку В.В. Давыдовым постановки учебной задачи, но и в характеристики некоторых учебных действий в процессе ее решения. Это, прежде всего, относится к действию анализа.

Как уже отмечалось, в качестве цели анализа в учебной деятельности Давыдов рассматривал выделение наиболее общих отношений, фиксируемых в форме понятий, являющихся генетической основой рассматриваемой функциональной системы (Davydov, 1996). Анализ в процессе обучения действительно может быть направлен на достижение такой цели, но только в том случае, если предметом изучения является целостная функциональная система. Но изучение таких систем осуществляется на сравнительно поздних этапах обучения. На начальных его этапах ученики имеют дело со способами практических действий. Анализ при изучении этих способов заключается отнюдь не в обнаружении их генетической основы, а в выяснении того предметного основания, на которое они опираются. Так, например, выбирая букву для обозначения звука [а] в слове **ядя**, ученик опирается на обнаруженную им дополнительную функцию гласной буквы, которая отнюдь не может рассматриваться как генетическая основа обозначения всех гласных звуков в любом случае. Различие между двумя указанными целями анализа фактически означает разграничение двух его видов, каждый из которых играет ведущую роль в зависимости от ступени развития ученика как субъекта учения. На начальных этапах РО, когда ученик является субъектом практического действия, осуществляемый им анализ направлен исключительно на выяснение предметных оснований способа отдельного практического действия или основания общего способа осуществления целого класса практических действий. На более поздних этапах обучения, когда ученик становится субъектом самоизменения, предметом его анализа действительно становится генетическая основа изучаемой системы, выяснение которой позволяет понять закономерности функционирования, изменения системы и возможности действия в ней. Естественно, что оба эти вида анализа должны быть предусмотрены в модели РО.

Некоторое уточнение необходимо внести и в характеристику учебного действия, которое по В.В. Давыдову, состоит в преобразовании модели, обеспечивающем выделение отношений между элементами ситуации в «чистом виде» с целью их более глубокого понимания (Davydov, 1996). Такой метод изучения отношений вполне возможен в реальном научном исследовании. Однако в его учебной модели, т.е. квазиисследовательской задаче, он практически неприменим, особенно на начальных этапах обучения. Построив звукобуквенную модель слова **кляча**, ученик обнаружил то отношение между звуком и буквой, которое позволяет заменить одну букву другой. Однако выделение этого отношения в чистом виде вряд ли поможет ему сделать выбор между двумя возможными буквами. Для этого ему необходимо перестроить не

модель, а саму предметную ситуацию, заменив рассматриваемое слово другим, в котором установленное отношение между гласным звуком и обозначающей его буквой действительно выступит в чистом виде, т.е. не будет замаскировано наличием предшествующего согласного звука. Поэтому действие, позволяющее более конкретно изучить выделенное в результате анализа общее отношение, должно быть понято как изменение предметной ситуации действия с опорой на модель выделенного отношения.

Наконец, серьезные возражения вызывает включение В.В. Давыдовым в структуру деятельностного акта, обеспечивающего решение квазиисследовательской учебной задачи, действия, заключающегося в построении системы частных задач, решаемых выделенным общим способом. По мнению В.В. Давыдова, такая система задач может быть построена путем конкретизации выделенного отношения, являющегося генетической основой системы (Davydov, 1996). Конечно, при решении некоторых учебных задач действительно возникает необходимость конкретизации установленного общего способа действия. Однако как правило, такая конкретизация оказывается возможной, если она выступает в качестве особой учебной задачи. Например, выяснение того факта, что орфограммы слабых позиций проверяются путем приведения фонемы к сильной позиции не только в корнях, но и в окончаниях имен существительных, прилагательных и глаголов, возможно только в результате решения соответствующих учебных задач. Таким образом, указанное положение В.В. Давыдова характеризует не отдельный акт учебной активности, а саму учебную активность как некоторую систему деятельностных актов, связанных между собою общностью учебных целей.

Описанные выше содержание учебной активности в РО и ее структура, учитывая сформулированные выше уточнения и дополнения, по мнению авторов теоретической модели, достаточны для достижения тех целей РО, которые касаются развития субъекта как индивида, способного разумно проектировать свою деятельность и управлять ею. Но реальное развитие способностей, характеризующих ученика как субъекта действия, возможно только при условии, что он сам заинтересован в их развитии, что они необходимы, нужны ему, а это зависит от мотивов, которые побуждают ученика учиться и придают его учению определенный личностный смысл. Поэтому эти мотивы являются таким же неотъемлемым компонентом характеристики учебной активности, как ее содержание и структура.

Мотивы учения в РО. Под мотивом авторы рассматриваемого варианта теоретической модели РО, вслед за А.Н. Леонтьевым, имеют в виду предмет (в широком смысле этого слова), ради получения которого осуществляется действие. Правда, это понятие пришлось несколько уточнить. Обычно в функции мотивов выступают результаты действия, которые одновременно являются и его целями. А.Н. Леонтьев называл такой результат целью-мотивом (Leontiev,

1988). Различие между целью и мотивом в этом случае заключается не в их предметном содержании, оно совпадает, а в оценке субъектом той роли, которую они играют в действии. При выделении результата действия в качестве его цели учитывается господствующее положение этого результата в структуре действия (цель подчиняет себе способы действия, которые направлены на ее достижение). При выделении того же результата в качестве мотива учитывается его оценка с точки зрения значимости для действующего индивида. Такая оценка значимости результата действия для субъекта может осознаваться или не осознаваться индивидом, но она всегда непосредственно переживается им в форме эмоций. На этом основании различают мотивы осознаваемые и неосознаваемые. Планируемый или фактический результат действия может быть значим для индивида с двух точек зрения: во-первых, он может быть полезен ему, во-вторых, его получение может способствовать реализации или развитию индивида как субъекта действия. И в том, и в другом случае результат действия выступает в качестве его мотива, но его психологические особенности оказываются разными. Имея в виду это обстоятельство, харьковские исследователи рассматривают мотив, связанный с реализацией или изменением субъекта действия, как интерес. То есть интерес в их *понимании* – это особый вид мотивов. Такое понимание интереса существенно отличается от того значения, в котором это понятие обычно употребляется в психологии и педагогике, где оно рассматривается как проявление познавательной потребности, которое выполняет те же функции, что и мотив, не являясь им по существу. Безусловно, интерес связан с потребностью, но эта связь характеризует предметное содержание интереса, а не его сущность. Сущность же интереса заключается в том, что он является мотивом, отражающим возможность самореализации или самоизменения субъекта в действии. Поскольку одно и то же действие может выполняться разными людьми для удовлетворения разных потребностей, возникающие у них интересы будут отличаться по своему предметному содержанию. Так, при чтении статьи в научном журнале у коммерсанта может возникнуть коммерческий интерес, у ученого-экономиста та же статья вызовет исследовательский интерес, а студент, готовящийся к экзамену, проявит к ней учебный, хотя и чисто ситуативный, неустойчивый интерес, но сущность интереса во всех трех случаях останется одной и той же: он будет фиксировать значимость статьи для каждого из читающих ее. Все сказанное относится к мотивам, в качестве которых функционируют результаты действия (А.Н.Леонтьев называл такие мотивы внутренними) (Leontiev,1988), но кроме них в функции мотивов могут выступать и предметы (в широком смысле этого слова), не являющиеся результатами действия, лишь косвенно связанные с ним (ученик может учиться не ради знаний, а ради отметки). По определению А.Н. Леонтьева, такие мотивы являются внешними. В отличие от внутренних мотивов, которые могут быть неосознанными, внешние мотивы обязательно осознаются (Leontiev,1983).

Рассмотрим функции мотивов в осуществляемой субъектом активности. Оценка субъектом значимости

результатов действия всегда является иерархической. Из всех планируемых или фактических результатов действия он выделяет один, который имеет для него наиболее важное значение. Тем самым этот результат оказывается основным мотивом, определяющим смысл действия для субъекта. Остальные результаты действия оцениваются им как второстепенные мотивы, в отличие от основного они выполняют в действии не смыслообразующую, а побудительную функцию. Подчеркнем, что поскольку субъект, выполняющий то или иное действие, осуществляет его одновременно с разных позиций, то в качестве основного смыслообразующего мотива может выступать любой результат действия. Так, первоклассник, решающий проблему обозначения буквой звука [а] после [ч], выступает одновременно и с позиций субъекта понимания (ему нужно понять, почему ранее усвоенное правило оказывается недостаточным для решения возникшей проблемы), и с позиций субъекта практического действия (ему нужно выбрать букву для обозначения звука), и с позиций субъекта познания (ему нужно выяснить, годится ли найденный общий способ действия для обозначения любого гласного звука после [ч]). Любой из этих трех результатов действия может быть оценен субъектом как наиболее значимый для него, то есть смыслообразующий мотив учебного действия, может выступить и в форме познавательного интереса, и в форме практического интереса. В зависимости от этого, учебная активность приобретает характер либо учебно-познавательного, либо учебно-практического действия. Конечно, в качестве смыслообразующего мотива может быть выделен и тот результат учебного действия, который заключается в изменении способностей ученика проектировать и осуществлять такое действие. В этом случае смыслообразующим мотивом учебной активности оказывается учебный интерес, который в реальности обязательно сочетается либо с познавательным, либо с практическим интересом. Смыслообразующие и побудительные мотивы связаны между собой иерархическими отношениями. Смыслообразующий мотив, если он не совпадает с побудительным, всегда оказывается более значимым для субъекта. Ученик, который пишет диктант и очень хочет получить за него хорошую отметку, все-таки не станет списывать у своего более грамотного соседа, если для него важнее убедиться в своей грамотности.

Кроме смыслообразующей, основной мотив может выполнять еще одну важнейшую функцию, обнаруженную в свое время А.Н. Леонтьевым. По его мнению, знания, выступающие в функции такого мотива (А.Н. Леонтьев называл его личностным), обладают особым качеством, которое образно он характеризовал как «живое знание» (Leontiev, 1988). Не касаясь особенностей этих знаний (проблему подробно исследовал В.П. Зинченко (Zinchenko, 2002), остановимся на важном с нашей точки зрения факте, обнаруженном А.Н. Леонтьевым в связи с рассмотрением личностного смысла. Этот факт заключается в том, что смыслообразующий мотив не всегда определяет личностный смысл знания, и вследствие этого последнее не приобретает качества живого знания,

оставаясь инструментом, пылящимся на полках памяти ученика в ожидании того часа, когда он может ему понадобиться. А.Н. Леонтьев объяснял этот факт тем, что ученик не осознал той особой значимости, которую имеет для него усваиваемое знание. Отсюда следовал вывод, что учитель обязан помочь осознать эту значимость, то есть мотив, придающий знаниям личностный смысл, нужно воспитывать (Leontiev, 1988). Такое объяснение вызывает, по крайней мере, два возражения. Во-первых, говоря о личностном смысле знания, А.Н. Леонтьев ничего не говорит о том, результатом какого действия явилось это знание. А между тем именно от этого, по нашему мнению, решающим образом зависит, приобретет ли знание для ученика личностный смысл или нет. В самом деле, если под личностным смыслом знания иметь в виду ту особую значимость, которую оно приобретает для человека не как индивида, а как действующей личности, то становится понятным, что один и тот же результат действия для разных его субъектов может приобретать разный смысл. Если вернуться к приведенному выше примеру с научной статьей и ее читателями, то нетрудно понять, что почерпнутое из статьи одно и то же знание для каждого из них могло приобрести разный личностный смысл. Для студента полученное знание, если оно потребовалось ему только для сдачи экзамена, не приобрело никакого личностного смысла, то есть оказалось незначимым для него не только как для личности, но и как студента, субъекта учения. То же можно сказать и о смысле этого знания для ученого-экономиста, который, убедившись в несостоятельности приводимых в статье доводов, быстро забыл о ней. А вот для коммерсанта, который пришел к выводу, что рассматриваемая в статье ситуация открывают надежный путь к коммерческому успеху, статья действительно приобрела серьезный личностный смысл. Но точно такая же ситуация возможна и в обучении. Если ученик, записывая слово *чайка*, вдруг засомневался, какую букву писать после Ч, то полученный от учительницы ответ на его вопрос вряд ли приобрел для него какой-то личностный смысл. Точно так же, если он случайно обратил внимание на то, что после Ч пишется А, а не Я, и с помощью учительницы понял, чем объясняется такое странное правило, то это знание также вряд ли окажется личностно значимым для него, для него гораздо важнее знать *как* писать, чем *почему*. Но если ученик, опираясь на только что усвоенное правило, написал это слово с буквой Я и, трижды проверив, убедился, что написал в соответствии с усвоенным правилом, вдруг обнаружил, что вместо Я вполне можно писать А, то это открытие вызывает у него недоумение: чего же он не учел, не понял в правиле, по которому действовал. Поэтому знание, снимающее это недоумение, оказывается чрезвычайно значимым для него именно как для субъекта учения, уточняющего свое понимание, то есть приобретает личностный смысл. Иными словами, личностный смысл для ученика знания могут иметь лишь в том случае, если их усвоение мотивировано непосредственно учебным интересом или, по крайней мере, тесно связано с его реализацией. Реализация учебного интереса, обеспечивающего личностный смысл учения и его

результатов, предполагает целенаправленное изменение умственных способностей ученика, прежде всего, понимания ситуации и мышления.

Но тем самым личностный смысл приобретают и все остальные компоненты учебного действия, непосредственно связанные с изменением умственных способностей. В частности и в особенности, это относится к усваиваемым знаниям, которые тесно переплетаются, буквально сростаются с изменившимся пониманием или мышлением, становясь неотъемлемым компонентом этих функциональных органов субъекта – по-видимому, именно это давало А.Н. Леонтьеву основания характеризовать такие знания как «живые».

Во-вторых, нам представляется сомнительным утверждение А.Н. Леонтьева о необходимости воспитывать мотивы, определяющие личностный смысл знаний. Более того, вызывает сомнение сама возможность воспитания таких мотивов и мотивов вообще. Воспитание мотивов предполагает, что они могут быть заданы извне, например, учителем. Конечно, учитель может определить цель учебного действия, то есть объяснить ученику, что он должен сделать. При желании он может объяснить, зачем ему нужно это делать (а именно ответ на этот вопрос определяет смысл действия), но это объяснение оказывается пониманием мотива с точки зрения учителя. При всей своей убедительности, для ученика оно может оказаться только знанием о значимости усваиваемых знаний, то есть, по выражению А.Н. Леонтьева, «знаемым мотивом» (Leontiev, 1983; 1988), не имеющим ничего общего с тем реальным смыслом, который усваиваемое знание приобретает для ученика. Этот смысл может определить только сам ученик в процессе своей деятельности. Сумеет ли он определить этот смысл и каким именно он окажется, зависит, во-первых, от содержания учебной деятельности, а во-вторых, от ее организации. Иными словами, учебные мотивы, определяющие личностный смысл знаний, не воспитываются, а возникают в процессе самой учебной деятельности.

Обеспечение условий для становления полноценных мотивов учения является одной из важнейших задач любого обучения, особенно развивающего.

Учебный интерес является необходимым мотивом любого акта учебной активности в РО, но функцию смыслообразующего мотива, определяющего личностный смысл учения, он выполняет не всегда. На начальных этапах обучения, когда ученики овладевают способами простейших практических действий, этот мотив оказывается частным, ситуативным и требующим значительных усилий, а нередко и помощи учителя, для его осознания. Такой мотив выполняет побудительную функцию в рамках данного конкретного учебного действия, но он не может быть смыслообразующим мотивом. Такую функцию на начальных этапах РО выполняют обычно практические, а иногда познавательные интересы.

Однако по мере усложнения учебных задач, особенно когда ученики начинают решать учебно-познавательные задачи, они все более отчетливо осознают зависимость возможности самостоятельного

решения практических задач от тех изменений в их способностях, которые происходят в процессе учения. Это приводит к тому, что именно этот результат учения осознается как наиболее значимый, то есть смыслообразующая функция переходит к учебному интересу, который к этому времени становится достаточно обобщенным и устойчивым, независимым от конкретной ситуации. Но, выполняя функции смыслообразующего мотива учения, он тем самым оказывается мотивом, определяющим личностный смысл учения для учащихся. Такая перестройка мотивации учения является необходимым условием перехода ученика на следующую стадию развития, когда ему предстоит стать субъектом самоизменения. Быть таким субъектом ученик может лишь в том случае, если основной интерес для него представляют не практические результаты его действий, а те его способности, которые позволяют достигать этих результатов. Необходимой предпосылкой такого изменения отношения к учению и является сформировавшийся учебный интерес как смыслообразующий мотив учения. Но такой мотив может реализоваться при условии, что учебные задачи не будут способствовать актуализации практического интереса, который был наиболее значимым мотивом для учеников на предыдущей стадии их развития. Именно это обстоятельство диктует необходимость изменения содержания РО на этом этапе развития, которое, как указывалось ранее, заключается в переходе от учебно-практических и познавательных задач к задачам учебно-теоретическим. Основная особенность этих задач заключается в том, что их предметом являются функциональные системы, непосредственно не связанные с практическими действиями. В самом деле, изучая грамматическую систему родного языка, ученик не овладевает никакими новыми для себя практическими умениями: еще в дошкольном возрасте он научился безошибочно практически пользоваться существительными, глаголами и другими частями речи, даже не подозревая об их существовании. Поэтому его основные усилия при изучении грамматики направлены на то, чтобы понять, что такое часть речи, чем одна часть речи отличается от другой, как она устроена и т.п. Возникающие при этом трудности требуют от ученика объективной самооценки своих способностей и их корректировки, в чем и заключается, собственно говоря, развитие субъекта. В процессе решения таких учебных задач достигает своей высшей точки развития и учебный интерес, который превращается в учебную потребность, то есть в потребность ученика в изменении самого себя как субъекта учения.

Таким образом, учебный интерес как специфический смыслообразующий мотив учения не воспитывается, а закономерно возникает и развивается в процессе РО по мере усложнения его содержания и структуры учебной активности. В своем развитии он проходит сложный путь от неустойчивого, частного, ситуационного интереса к обобщенному устойчивому учебному мотиву, способному определить личностный смысл учения и его результатов, и от него – к учебной потребности, то есть к потребности ученика в изменении себя как субъекта учения. Такая качественная перестройка

мотивационной базы учения является, с одной стороны, результатом развития ученика как субъекта учения, а с другой стороны – необходимым условием этого развития.

Изложенное представление об учебной потребности как конечном результате развития мотивов учения, на первый взгляд, противоречит распространенному представлению о мотивах как конкретном проявлении потребности. Но такое представление, безусловно, справедливо по отношению к витальным потребностям, однако вряд ли применимо к потребностям социогенным, которые и лежат в основании специфически человеческой предметно-преобразовательной деятельности. Такие потребности возникают прижизненно, по мере включения индивида в тот или иной вид человеческой деятельности. Появление в жизни индивида новой потребности, под которой авторы рассматриваемой модели имеют в виду предельно обобщенное предметное содержание отдельной линии взаимодействия индивида с миром, принципиально изменяет характер этого взаимодействия, то есть активности индивида. До появления новой социогенной потребности соответствующая активность индивида в значительной степени ситуационно обусловлена, то есть возникает в определенной ситуации, которая и обуславливает цели и мотивы активности. С появлением потребности активность утрачивает свою зависимость от ситуации. Индивид начинает действовать, руководствуясь целями, которые определяются не конкретной ситуацией, а возникшей потребностью. Но это означает, что из всей совокупности предметов, с которыми взаимодействует индивид, выделяется один, который оказывается объектом целенаправленного действия индивида. Но, тем самым, взаимодействие с этим предметом приобретает характер устойчивого отношения к нему, которое заключается в целенаправленном его изменении. Вместе с тем, меняется и характер активности индивида. Из ситуационных, разовых целенаправленных действий она превращается во внеситуационную устойчивую предметно-преобразовательную деятельность, а индивид оказывается ее субъектом.

Если все вышесказанное применить к учению как форме активности, то предметом, с которым ученик вступает во взаимодействие, является он сам как субъект учения. Это взаимодействие, заключающееся в изменении учеником себя как субъекта учения, осуществляется как система ситуационных учебных действий. Появление учебной потребности придает актуальность этому самоизменению не только в рамках обучения, но и везде, где индивиду приходится действовать как субъекту. А это значит, что самоизменение индивида как субъекта превращается в его особое устойчивое отношение к самому себе, то есть выделяется как особая сфера жизни, а реализующая это отношение учебная деятельность становится одной из особых форм жизнедеятельности индивида. Но осуществляющий эту деятельность индивид оказывается уже не просто субъектом учения, а саморазвивающейся личностью. В самом деле, необходимость самостоятельно решать, чему и как

учиться (раньше за ученика это решал учитель), предполагает не только наличие у индивида способности решать подобные проблемы, но и готовности нести ответственность за то или иное их решение. Но это характеризует индивида уже не только как субъекта действия, но и как социально ответственную личность, дальнейшее развитие которой осуществляется уже за пределами школьного обучения. Достижение этого высшего уровня развития субъекта и является основной целью РО в общеобразовательной школе, и достигнут он может быть в конце подросткового возраста.

Особенности описанной учебной активности, т.е. ее содержание, структура, мотивация, по мнению авторов теоретической модели, вполне достаточны для достижения этой основной цели РО, но при условии, что эта активность будет осуществляться учениками как субъектами учения, а не объектами обучения. А это решающим образом зависит от того, удастся ли с самого начала РО построить отношения между учителем и учениками как субъект-субъектные, т.е. как отношения между деловыми партнерами, совместно делающими одно общее дело. Такие отношения, реализующиеся в форме учебного диалога и являются последним компонентом описываемой теоретической модели РО.

Учебный диалог в РО

Важнейшим компонентом любого обучения, обеспечивающим реализацию его целей, является взаимодействие учителя с учениками. В РО, основной целью которого является развитие учеников как субъектов деятельности, такое взаимодействие опирается на признание учителем учеников как самостоятельных субъектов учения. Это признание реализуется в отношениях, складывающихся между учителем и учениками в процессе обучения. Учитель не учит детей, а предоставляет им возможность овладевать новыми знаниями и умениями самостоятельно, опираясь на собственное их понимание. Свою задачу учитель видит в том, чтобы помочь им в этом понимании. Формой такой помощи и является организуемый учителем учебный диалог.

Под диалогом в данном случае имеется в виду совместное мышление, в результате которого его субъекты приходят к общему пониманию целей и способов осуществления предстоящего действия. Л.С. Выготский полагал, что взаимодействие ребенка со взрослым, развертывающееся в виде диалога, может стать формой развития высших психических функций ребенка, под которыми он имел в виду способности (Vygotsky, 2005). Эта гипотеза и стала отправным пунктом при разработке учебного диалога в РО. При этом, естественно, потребовалось конкретизировать гипотезу Л.С. Выготского, и прежде всего – уточнить функции учебного диалога.

Как уже отмечалось, учебный диалог рассматривался как возможность включения ученика в обучение в качестве субъекта, который не просто усваивает заданные ему способы действия, а самостоятельно конструирует их, опираясь на свое понимание. Начальным моментом диалога является актуализация

того ранее усвоенного способа действия, на который учитель планирует опираться при решении новой задачи, и установление факта его неполноты. Так, познакомив детей с буквой Ч и установив, что обозначаемый ею согласный звук всегда является мягким, учитель предлагает детям написать слово **кляча**. Выяснив, как они обозначили гласную букву после Ч, и выслушав обоснование этого написания (ученики только что усвоили правило обозначения твердости-мягкости согласных с помощью гласных букв), учитель спрашивает их мнение относительно возможности замены написанной буквы Я буквой А. Получив утвердительный ответ (слово при такой замене остается понятным), он подводит учеников к выводу, что правило неточное и, чтобы пользоваться им, эту неточность нужно устранить, но для этого сначала надо найти ее причину. Так перед детьми возникает цель: понять, чем вызвана неточность правила. Совершенно очевидно, что поставить перед собой эту цель может только сам ученик, убедившийся в том, что он чего-то не понимает. Иными словами, эту цель ставит перед собой каждый отдельный ученик как субъект мышления. Далее учитель предлагает выяснить, всегда ли возможна замена Я на А и почему она возможна после Ч. Ученики пытаются найти ответы на эти вопросы, построив по совету учителя звукобуквенную модель записанного слова. И построение модели, и обсуждение возможных ответов на поставленные вопросы происходит в процессе коллективного диалога, в котором каждый ученик участвует уже в качестве субъекта предметно-конструктивного действия. В результате этого диалога ученики приходят к выводу, что причиной неточности правила является то, что в нем не учтено отсутствие у мягкого Ч твердой пары, вследствие чего обозначать его мягкость не нужно, и значит, у буквы Я остается только одна – основная – работа (обозначить звук [а]), которая одинакова с основной работой буквы А. Этот вывод, сделанный учениками как субъектами практического действия, учитывается ими же как субъектами мышления, позволяя им понять, что сфера действия правила ограничена: «правило точное, но применимо только в том случае, если у мягкого согласного есть твердая пара». Но сейчас же перед ними возникает новая проблема: какой же из двух возможных букв нужно обозначить гласный звук [а] после Ч. В поиск ответа на этот вопрос вновь они включаются как субъекты предметного действия, которые по совету учителя проверяют, какой буквой может быть обозначен звук [а] в начале слова, где у гласной буквы тоже одна работа, как и после буквы Ч. Выяснив, почему в начале слова **арка** вместо А нельзя написать Я, дети высказывают предположение, что так же надо обозначать звук [а] и после Ч. После того как ученики убедились в правильности этой гипотезы с помощью учителя, он предлагает им проверить, годится ли она для обозначения других гласных звуков после Ч. Совместно осуществив эту проверку, ученики приходят к окончательному уточнению правила: после Ч гласные звуки надо обозначать теми же буквами, которыми обозначаются гласные звуки в начале слова.

Таким образом, учебный диалог не только привел учеников к установлению способа решения новой задачи, но и позволил им понять, что причиной неполноты ранее сконструированного правила явилось то, что они не учли всех тех условий, в которых оно будет применяться.

Этот важный шаг в развитии мышления стал возможным потому, что каждый ученик участвовал в учебном диалоге и как отдельный субъект мышления, и как субъект коллективного поиска нового способа действия, который с помощью учителя и обнаруживал, что нужно изменить в ранее усвоенном правиле, чтобы оно годилось и для обозначения гласных звуков после Ч.

Таким образом, учебный диалог выполняет две разные, хотя и тесно связанные между собой функции. С одной стороны – это чисто учебная функция, заключающаяся в поиске нового способа и конструировании соответствующей культурной нормы, с другой стороны – это функция развития мышления учеников. Если рассматривать диалог с точки зрения его чисто учебной функции, то он разворачивается между всеми учениками класса как субъектами учения. Но тот же диалог, рассматриваемый как форма развития мышления, носит не коллективный, а сугубо индивидуальный характер, разворачиваясь как внутренний диалог каждого отдельного ученика как субъекта мышления с самим собой как с субъектом предметно-конструктивного действия. Этот диалог осуществляется с помощью учителя, опосредованной коллективным диалогом учеников как субъектов учения. Такое понимание учебного диалога не совпадает с представлением о диалоге как форме «единой учебной деятельности» (М.В. Каминская), в которой сливаются педагогическая активность и активность учеников, то есть учебный диалог рассматривается как двусубъектная форма учебной деятельности (Kaminskaya, 2003). С такой точкой зрения трудно согласиться хотя бы потому, что учебный диалог является формой учения, субъектом которого может быть только ученик. Учитель, конечно, включается в учебный диалог, но в качестве не его субъекта, а одного из участников, функция которого заключается в том, чтобы оказать помощь ученикам в коррекции сложившегося у них понимания уже освоенного учебного материала. Но свои указания относительно этой коррекции учитель не высказывает, а предлагает ученикам (как это было показано выше при описании урока) специально сконструированные проблемные ситуации, коллективное обсуждение которых и приводит к формулировке нужных рекомендаций. Еще раз подчеркнем, что как бы активно учитель ни участвовал в учебном диалоге, он никогда не становится его субъектом, оставаясь источником тех изменений и уточнений, которые ученики должны внести в свое понимание изучаемого материала и в сложившиеся способы мышления.

Важнейшая функция учебного диалога в РО заключается в том, что включая ученика в обучение одновременно и как субъекта учения, и как субъекта мышления, он обеспечивает развитие у него тех способностей, которые позволяют ему стать субъектом разумного предметно-преобразовательного действия.

Эта функция реализуется оптимально в том случае, если квазиисследовательскую задачу ставят перед собой сами ученики в процессе уточнения своего понимания ранее усвоенного способа действия, на который, по замыслу учителя, должно опираться решение новой задачи. В этом случае и сама постановка новой задачи, и поиск способа ее решения являются моментами решения исходной задачи, направленной на уточнение понимания ранее усвоенного способа действия.

Однако квазиисследовательская задача может быть поставлена перед учениками и учителем. В этом случае перед учениками проблема уточнения ранее усвоенного способа действия не возникает, и учебный диалог оказывается направленным исключительно на поиск способов решения поставленной задачи. Результатом такого диалога является овладение новым способом действия, усвоение его предметного основания, даже если оно обобщено в форме теоретического понятия. Но ученики участвуют в этом диалоге только как субъекты учебно-поисковых действий, а не субъекты мышления, стремящиеся восполнить его недостатки, поскольку такая проблема при постановке задачи учителем перед ними не возникала и не могла возникнуть. Поэтому такой диалог оказывает значительно меньшее влияние на развитие мышления, чем в том случае, когда учебную задачу ставят перед собой сами ученики как субъекты мышления, убедившиеся в том, что оно не обеспечивает им полного понимания усваиваемого способа действия.

Но даже в таком упрощенном варианте учебный диалог принципиально отличается от тех форм коллективной работы, опирающейся на учебное общение учеников между собой без участия учителя, которое некоторые исследователи считают единственно приемлемыми для РО (Tsukerman, Wenger, 2010). Однако такое «учебное общение» обесмысливает обучение как таковое, которое в любом случае предполагает передачу элементов культуры ученикам путем их взаимодействия с учителем. На самом деле, как это обнаруживается при рассмотрении описанных образцов такого общения (Tsukerman, Wenger, 2010), и оно само, и его результаты регламентируются учителем значительно более жестко, чем в ТО. Конечно, в РО вполне применимы формы групповой работы учащихся без участия учителя (парная работа, микрогруппы и др.), но они не заменяют собой учебного диалога и могут использоваться только на его основе.

Коротко остановимся на некоторых других функциях учебного диалога. Как уже было показано выше, он является основной формой развития ученика как субъекта разумной деятельности. Но не менее важную роль диалог играет и в его развитии как субъекта общения. Общение отнюдь не сводится к взаимной информации о тех или иных фактах, а предполагает обмен мнениями о них. Но такой обмен возможен только в том случае, если собеседники понимают скрытый за словами смысл, а он как раз в высказываниях собеседников нередко отсутствует, что вызвано, с одной стороны, бедностью самого мышления, а с другой стороны – неумением выразить в словах даже имеющиеся мысли. Учебный диалог, разворачивающийся

в процессе РО, интенсивно генерируя мысли, развивает в то же время потребность обсудить их с соучениками и учителем и способность точно выразить свою мысль в словах. Это приводит к быстрому развитию речи, что в первую очередь и бросается в глаза постороннему наблюдателю, впервые попавшему в класс РО. Одновременно с развитием речи ученик овладевает умением все более точно воспринимать мысли, содержащиеся в высказываниях собеседника. А это существенно расширяет его возможности корректировать в процессе диалога свои действия и мысли, опираясь на помощь учителя. Вначале он мог это делать только при условии, что эта помощь опосредована коллективным диалогом. По мере развития способности понимать мысль собеседника необходимость в таком опосредовании отпадает и ученик может вступить в диалог с учителем непосредственно. Еще несколько позже он оказывается в состоянии вступать в диалог не с учителем, а, например, с автором учебника, справочника и т.д., правда, вначале мнения автора должны быть опосредованы коллективным диалогом, но очень скоро он оказывается возможным и без такого опосредования. Но это означает, что у ученика сформировалось умение самостоятельно работать с различными источниками учебной информации, что очень важно на этапе, когда ученик становится субъектом самоизменения.

Если рассматривать учебный диалог с точки зрения участия в нем учителя, то он выступает как универсальный метод РО, противопоставленный иллюстративно-объяснительным методам ТО. Разумеется, этот метод, заключающийся в организации учебного диалога и управлении им, предъявляет очень высокие требования к учителю, прежде всего – к его глубоким знаниям предмета, который он преподает, без чего он не сможет организовать учебный диалог. Не менее серьезные требования к профессиональной подготовке учителя предъявляет сама организация учебного диалога и управление им. Однако все трудности, которые приходится преодолевать учителю, окупаются тем, что его педагогическое мастерство поднимается до уровня, доступного лишь немногим наиболее талантливым учителям. Но оно опирается не на талант, которым, к сожалению, оделены далеко не все учителя, а на достаточно разработанную технологию. Именно она делает доступным РО практически для каждого учителя, который захотел им овладеть, не побоялся трудностей и приложил должные усилия для их преодоления.

Наконец, отметим еще одну очень важную функцию диалога в РО. Как уже отмечалось, отношения между учителем и учеником в РО опираются на признание учителем ученика как самостоятельного субъекта учения и, следовательно, как становящейся личности. Это признание и реализуется в учебном диалоге как специфической форме взаимодействия учителя с учениками. Вместо того чтобы объяснять новый способ действия, учитель предоставляет ученикам возможность самостоятельно отыскать его совместными усилиями, обсудив все соображения, возникающие по этому поводу. В процессе такого обсуждения ученик и проявляет себя как субъект

учения, то есть как личность – пусть еще не оформившаяся, только начинающая развиваться, но все-таки личность.

Если попытаться свести воедино различные, часто противоречащие друг другу представления о сущности личности, то личность можно охарактеризовать как индивида, строящего свою деятельность и жизнь в целом, опираясь на особое понимание смысла мира или какого-либо его фрагмента. Если, по мнению индивида, реализация его понимания имеет существенное значение для других людей, то у него появляется настоятельная потребность реализовать свое понимание путем перестройки соответствующего фрагмента действительности, то есть творчества, которое некоторые авторы рассматривают как способ бытия личности (Davydov, 1996). Конечно, личность может реализовать себя не только в творчестве. Если по каким-либо причинам творчество оказывается невозможным, то понимание мира индивидом может быть реализовано в виде мечты. Очень важной формой реализации личности является межличностное общение (не обязательно деловое), которое в то же время является одним из важнейших источников развития личности, особенно в детстве. Но именно в процессе творчества наиболее ярко проявляются те свойства индивида, которые характеризуют его как личность. Действительно, осуществляя акт творчества, индивиду приходится проявлять решительность, связанную с принятием решения, противоречащего общепринятым нормам и правилам, брать на себя ответственность не только перед людьми, но и перед самим собой, за принятое решение и проявлять другие качества личности.

Конечно, ничего подобного от ученика, участвующего в учебном диалоге, не требуется. Но сам факт его участия в диалоге свидетельствует о наличии у него фундаментальной способности личности по-своему понимать ситуацию действия и потребности обсуждать это понимание с другими участниками диалога. Именно эта потребность и побуждает ученика вступать в учебный диалог. Важнейшим условием такого вступления является уверенность ученика в том, что другие участники диалога, и прежде всего учитель, будут заинтересованы в его понимании происходящего. Но такую уверенность может породить у учеников только учитель – при условии, что все свои отношения с ними он строит не как с объектами обучения, а как с обучающимися с его помощью личностями. Таким образом, ученик вступает в учебный диалог именно как личность, и только по ходу диалога он выясняет, что и как ему предстоит сделать, то есть определяется как субъект действия.

Следовательно, учебный диалог оказывается формой не только делового сотрудничества, но и межличностного общения, а оно, как было сказано выше, является важнейшим источником развития ребенка как личности. А это значит, что функция учебного диалога не сводится к развитию учеников как субъектов учения, не менее важно, что он обеспечивает и их развитие как личностей.

Эта развивающая функция учебного диалога касается не только учеников, но и их учителей.

Организовать учебный диалог учитель может только как форму межличностного общения, участником которого является и он сам. Но если для учеников диалог, по мере его развертывания, становится формой их развития как субъектов учения и мышления, то для учителя он становится формой реализации его собственного понимания смысла педагогической деятельности. Иными словами, учебный диалог для учителя из формы межличностного общения превращается в форму профессионального творчества, в которой учитель и реализует себя и развивается как творческая личность. Таким образом, РО оказывается формой и источником развития не только учеников, но и их учителя (Dusavitsky, Pogrebnyak, 2006; Repkin, Repkina, 2018). Причем есть все основания полагать, что именно от того, насколько успешным будет развитие учителя как творческой личности, в решающей степени зависит успех РО в целом.

Выводы

В настоящей статье мы попытались изложить основные положения теоретической модели РО, разработанной группой харьковских исследователей в ходе их участия в генетико-моделирующем эксперименте, направленном на выяснение возможностей и путей построения принципиальной новой системы обучения. Еще раз кратко сформулируем сущность этих положений.

Во-первых, в качестве основной функции РО рассматривается передача культурно-исторического опыта созидательно-творческой, а не репродуктивно-исполнительской, предметно-преобразовательной деятельности и подготовка учащихся к участию в ней.

Во-вторых, передача опыта творческой деятельности, возможна только при условии, что она осуществляется не путем трансляции культурных норм, в которых он запечатлен, а их воссоздания в процессе обучения.

В-третьих, подготовка учащихся к участию в творческой деятельности предполагает их развитие как субъектов деятельности, то есть индивидов, способных самостоятельно, опираясь на собственное понимание ситуации, определять цели своих действий и способы их достижения. Именно такое развитие, а не усвоение транслируемых знаний, является основной целью РО.

В-четвертых, содержание РО определяется закономерностями развития субъекта. Это означает, что оно должно быть специфическим для каждой из стадий этого развития. На первой стадии, когда ученик становится субъектом практического действия, основным содержанием обучения являются предметные основания способов осуществления осваиваемых действий, обобщенные в виде наглядных представлений или понятий. На второй стадии, когда ученик становится субъектом самоизменения, основным содержанием обучения оказывается понятие, раскрывающее сущность изучаемых функциональных систем и помогающее понять закономерности их функционирования, возможности и способы осуществления их преобразования.

В-пятых, развитие учащихся как субъектов деятельности возможно только при условии, что их активность в процессе обучения по своему содержанию и структуре развертывается как самостоятельная постановка и решение все более сложных учебных задач, имеющих личностный смысл для учеников.

Такая активность, обеспечивая воссоздание культурных норм, при определенных условиях может оказаться формой развития тех способностей учащихся, которые позволяют им быть субъектами предметно-преобразовательной деятельности.

В-шестых, основным условием реализации развивающих возможностей учебной активности является отношение учителя к ученику не как к объекту обучения, а как субъекту учения. Такое отношение реализуется в организации учебного процесса в форме учебного диалога. Именно он позволяет развернуть такие формы учебной активности, которые обеспечивают достижение целей РО.

Описанная модель была положена в основу программы и учебников РО русскому языку в 1- 9 классах (В.В. Репкин и др.) и математики в начальной школе (А.М. Захарова и др.). Многолетняя практическая проверка этих материалов в общеобразовательной массовой школе показала их высокую обучающую и развивающую эффективность и тем самым подтвердила правильность положенной в их основу теоретической модели. Тем не менее, мы не рассматриваем ее как законченный и единственно возможный вариант теории РО. Однако эта модель, по-видимому, может и должна служить отправной точкой при решении проблем, связанных как с ее уточнением и конкретизацией, так и с разработкой других вариантов теории РО.

Литература / References

- Brushlinsky, A.V. (2001) The psychology of the subject. V.V. Signs (ed.). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, St. Petersburg "Aletaya".
- Брушлинский, А.В. (2001) Психология субъекта. В.В. Знаков (ред.). Москва: Институт психологии РАН, СПб «Алетейя».
- Elkonin, D.B., Davydov, V.V. (ed.) (1966). Age opportunities for mastering knowledge. Junior classes of the school. Moscow: Enlightenment.
- Эльконин, Д.Б., Давыдов, В.В. (ред.) (1966). Возрастные возможности усвоения знаний. Младшие классы школы. Москва: Просвещение.
- Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of human development. Moscow : Izd-vo Sense; Eksmo.
- Выготский, Л. С. (2005). Психология развития человека. Москва.: Изд-во Смысл; Эксмо.
- Galperin, P. Ya. (1966). The psychology of thinking and the doctrine of the step-by-step formation of mental actions. Studies of thinking in Soviet psychology, pp. 27-69. Moscow.
- Гальперин, П. Я. (1966). Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии, С. 27-69. Москва.
- Davydov, V.V. (1972). Types of generalizations in teaching (logical and psychological problems of constructing learning subjects). Moscow: Pedagogy.
- Давыдов, В. В. (1972). Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). Москва: Педагогика.

- Davydov, V.V. (1996). The theory of developmental learning. Moscow: Inter.
- Давыдов, В. В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва: Интор.
- Dusavitsky, A.K., Pogrebnyak, O.N. (2006). Pedagogical activity in developing education. Ascent to the personality. Kharkov: Ed. Center of the Kharkiv National University. V.N. Karazin.
- Дусавицкий, А. К., Погребняк, О. Н. (2006). Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности. Харьков: Изд. Центр Харьковского национального ун-та им. В. Н. Каразина.
- Zinchenko, V.P. (2002). Psychological foundations of pedagogy. - Moscow: "Gardariki".
- Зинченко, В. П. (2002). Психологические основы педагогики. - Москва: «Гардарики».
- Kaminskaya, M.V. (2003). Pedagogical dialogue in the activity of a modern teacher. Moscow: Meaning.
- Каминская, М. В. (2003). Педагогический диалог в деятельности современного учителя. Москва: Смысл.
- Leontiev, A.N. (1988). Selected psychological works. In two volumes Volume II Ed. V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, A.A. Leontiev, and A.V. Petrovsky. Moscow "Pedagogics"
- Леонтьев, А. Н. (1988). Избранные психологические произведения. В двух томах Том II Под редакцией. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. Москва «Педагогика»
- Leontiev, A.N. (1983). Psychological questions of the consciousness of learning / A.N. Leont'ev Selected psychological works. In two volumes Volume I Ed. V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, A.A. Leontiev, and A.V. Petrovsky. Moscow "Pedagogy", 358 - 380.
- Леонтьев, А. Н. (1983). Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев Избранные психологические произведения. В двух томах Том I Под редакцией. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. Москва «Педагогика», 358 – 380.
- Repkin, V.V., Repkina, N.V. (1997). Developing training: theory and practice. Articles. Tomsk Bearing.
- Репкин, В.В., Репкина, Н.В. (1997). Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. Томск Пеленг.
- Repkin, V.V., Repkina, N.V. (2018). What is developmental learning: a view from the past to the future. Moscow: Non-Commercial Partnership "Author's Club".
- Репкин, В.В., Репкина, Н.В. (2018). Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее. Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб».
- Tsukerman, G.A., Wenger, A.L. (2010). Development of educational independence. Moscow: Open Institute "Developmental Education".
- Цукерман, Г.А., Венгер, А.Л. (2010). Развитие учебной самостоятельности. Москва: Открытый институт "Развивающее образование".
- El'konin, D.B. (1989). Selected psychological works. Moscow: Pedagogy.
- Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. Москва: Педагогика.