Developmental didactic of activity: V. V. Repkin's contributions to the Elkonin-Davidov system

Roberto Valdés Puentes

Federal University of Uberlandia, Minas Gerais, Brazil

Paula Alves Prudente Amorim

National College, Uberlandia, Minas Gerais, Brazil

Cecília Garcia Coelho Cardoso

PPGED-FACED-UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil

Article info

Puentes, R., Amorim, A., Cardozo, S. (2018). Developmental didactic of activity: V. V. Repkin's contributions to the Elkonin-Davidov system. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 188–195.

Accepted 29.06.2018

The article is part of a research project that received financial support from Capes, CNPq and Fapemig

Federal University of
Uberlandia, Minas Gerais,
Brazil
robertopuentes@faced.ufu.br

National College, Uberlandia,
Minas Gerais, Brazil
paulaped.alves@yahoo.com.br

PPGED-FACED-UFU,
Uberlândia, Minas Gerais,
Brazil
ceciliagcc@yahoo.com.br

Пуэнтес, Р., Аморим, П.,
Кардозо, С. (2018).
Дидактика развития
деятельности: вклад В. В.
Репкина в систему
Эльконина-Давыдова.
Fundamental and applied
researches in practice of
leading scientific schools, 27
(3), 188–195.

The Ukrainian philologist, philosopher, psychologist and didactic V. V. Repkin (1927) is the third most important figure in the Elkonin-Davidov system, however, his work is virtually unknown in the West, especially in Brazil. This educator and scientist made important contributions to the system and, in general, to the developmental didactic of activity in fields as diverse as: theory of study activity, Russian language teaching methodology, teacher training, transition between different levels of education, system diagnosis, creation and consolidation of groups and research centers, as well as the foundation of the International Association of Developmental Education. This article specifically approaches Repkin's theoretical and methodological contributions in three specific fields of knowledge: 1) activity (content, objectives, tasks and structure); 2) transition from the primary to the secondary level of studies (the new contents of the learning activity, new methods and teacher training) and; 3) developmental teaching of language and the problem of orthographic alphabetization (the phonetic principle, the formation of the phoneme concept, and orthographic writing). One has concluded that most of the work written by V.V.Repkin remains in the Russian and Ukrainian language, which makes it difficult to know its contributions, mainly in the field of the psychological and didactics theory of the Study Activity and the specific didactics of the Russian language. V.V.Repkin, besides criticizing the traditional school because it wrongly tries to prepare for a whole life, formulated a new proposal for the basis of the idea of developmental teaching, whose fundamental aim is to form in the subject the Study Activity that leads to his own transformation via theoretical thought formation (scientific concepts, ways of action and principles of action). Within the study activity theory, V.V.Repkin has contributed specifically in relation to, on one side, the study of developing cognitive interests, its differences to the needs, as well as the attachment existing between them; on the other side, going deeply into the principles of action as a component of the theoretical thought. About the transition process from a level to another, V.V.Repkin contributed pointing to the main challenges inherent to such question, mainly, the methods and contents belonging to the next level and the kind of suitable formation that was necessary for teachers. One has also considered that for the teaching of the Russian language the same hypothesis elaborated for primary teaching could be used, at the same time defended a specific way of Study Activity that had permitted the intimate and personal communication of the adolescents, as well as the learning of regulations of social and organizational work. Based on these and other contributions, it is possible to measure the magnitude of the theoretical and didactics work of V.V.Repkin, which still may be of great utility in the current Brazilian context, taking into consideration the different realities for the improvement of teaching and education.

Keywords: developmental didactic of activity; Elkonin-Davidov system; V. V. Repkin.

Volume 27, Number 3, 2018

Дидактика развития деятельности: вклад В. В. Репкина в систему Эльконина-Давыдова

**Роберто Вальдес Пуэнтес
Паула Алвес Пруденте Аморим
Сецилия Гарсия Коельо Кардозо**

*Федеральный университет Уберландии, Минас-Жерайс, Бразилия
Национальный колледж, Уберландия, Минас-Жерайс, Бразилия
PPGED-FACED-UFU, Uberlândia, Минас-Жерайс, Бразилия*

Украинский филолог, психолог и дидакт В. В. Репкин - это третья по значимости личность в системе Эльконина-Давыдова, однако его работы практически неизвестны на западе. Этот учитель и ученый внес значительный вклад в систему как таковую и в развивающее обучение в целом. В частности, что касается развивающего обучения, В. В. Репкин внес вклад в теорию учебной деятельности, методологию обучения русскому языку, обучение учителей, процессы перехода между разными уровнями обучения, диагностику системы, создание и сплочение исследовательских центров и групп, а также основание Международной Ассоциации Развивающего обучения. В настоящей статье конкретно рассматриваются теоретические и методологические вклады Репкина в трех конкретных областях знаний: 1) теория учебной деятельности (содержание, цели, задачи и структура); 2) переход от начального уровня к среднему (новое содержание учебной деятельности, новые методы и подготовка учителей); 3) развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности (фонематический принцип, формирование концепции фонемы и орфографического письма).

Ключевые слова: дидактика развития деятельности; Система Эльконина-Давыдова; В. В. Репкин.

Статья является частью исследовательского проекта, который получил финансовую поддержку Capes, CNPq и Fapemig

Введение

Развивающая дидактика возникла в бывшем Советском Союзе в конце 1950-х годов, связанная, в частности, с культурно-исторической психологией и порожденная на основе разных тенденций, которая породила две основные концепции обучения: 1) развивающая дидактика деятельности и 2) развивающая дидактика личности¹

Развивающая дидактика деятельности, имея общую теоретическую матрицу, вдохновленную работой Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, по-разному трактует некоторые из основных постулатов этих авторов, особенно Выготского, что провоцирует появление по меньшей мере трех различных систем обучения: а) Занкова, б) Гальперина-Талызиной и в) Эльконина-Давыдова².

Следует отметить, что в системе Эльконина-Давыдова фундаментальные положения были разработаны, основываясь на работе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в сотрудничестве с большой группой ученых и профессоров из Москвы, Харькова, Киева, Душанбе, Тулы, Уфы, Волгограда, Томска, Тольятти, Таганрога, Риги и Медного (Калининская область), в частности, на основе теоретико-экспериментальных исследований, разработанных более чем за пятьдесят лет непрерывной работы в области психологии развития, педагогической психологии, дидактики и методологии обучения.

Идея состояла в том, чтобы экспериментально подтвердить теоретический тезис Л. С. Выготского о существенной роли обучения детей в их психическом развитии и установить психологические законы развивающей дидактики. Отправным предположением было то, что основы сознания и теоретического мышления формируются у младших школьников во время усвоения содержательных знаний и умений в процессе учебной деятельности.

Одной из личностей, которые больше всего способствовали консолидации системы Эльконина-Давыдова, особенно в городе Харькове и в Украине, был психолог, филолог и дидакт В. В. Репкин. После Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, В. В. Репкин был самым важным лидером этой концепции. Он внес

¹ Вдохновленная в значительной степени мыслями Л. С. Выготского; она категорически отрицает тезисы Леонтьева о теории деятельности, ассимиляции и интернализации и приближается к работе авторов, таких как С. Л. Рубинштейн и Л. И. Божович, которые поддерживают идею активного характера человеческой психики и единство познавательного и аффективного.

² Точка пересечения этих систем находится в следующих тезисах Выготского: а) правильное учение является внутренне необходимым и универсальным аспектом процесса развития человеческих характеристик; (б) «... педагогика не должна ориентироваться на прошлое, а на будущее (завтра), развития ...» (ВЫГОТСКИЙ, 2010, с.114)

значительный вклад в теорию и практику в области развивающего обучения, особенно в области дидактики русского языка; в создание, укрепление и консолидацию харьковской группы, лидером которой он являлся в течении десятилетий; в создание новых групп и лабораторий в других советских республиках, а также в создание Международной ассоциации развивающего обучения, в которой он стал вице-президентом.

Научно-теоретическое наследие В. В. Репкина представлено относительно небольшим числом напечатанных работ, если сравнивать с другими бывшими советскими психологами и учеными: три монографии, несколько брошюр, статьи в научных журналах и психолого-педагогических сборниках. С другой стороны, его дидактическое наследие значительно более существенно: около 350 книг, в том числе учебников по русскому языку для начальных и средних школ, методических рекомендаций для учителей и словарей.

В настоящей работе рассматриваются наиболее актуальные аспекты работы В. В. Репкина, основанные на анализе его основных теоретико-методологических вкладов в трех конкретных областях: 1) теория учебной деятельности; 2) переход от начальной к средней школе и 3) развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности.

Развитие

Биографические данные

Владимир Владимирович Репкин (В. В. Репкин) родился в украинском городе Николаеве 25 декабря 1927 года и в настоящее время живет со своей дочерью Н. В. Репкиной в городе Литине (Украина). Он изучал филологию, философию и психологию. Он был учеником важных российских психологов, таких как А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, А.В. Запорожца П.И. Зинченко и др. Свою деятельность он начал во второй половине 1940-х годов в качестве учителя русского языка; в 1950-х годах его первые теоретико-экспериментальные исследования (РЕПКИН, 1960), и в начале 1960-х годов поселился со своей семьей в Харькове, так как поступил в аспирантуру к Петру Ивановичу Зинченко.

Под влиянием П. И. Зинченко он решил сосредоточиться на взаимосвязи между памятью и обучением. С этого момента в его интеллектуальной и академической жизни начался новый этап. Обучался в аспирантуре Харьковского университета; инициировал первые дидактико-формирующие эксперименты (позднее получившие название развивающего обучения); тесно сотрудничал с Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым и остальной частью московской группы; основал в 1963 году вместе с другими исследователями, так называемую харьковскую группу; защитил в 1966 году диссертацию на получение звания кандидата психологических наук; и с тех пор опубликовал многочисленные статьи по теории развивающего обучения, некоторые из которых стали общеизвестными в контексте развивающего обучения.

Теоретико-методологические вклады

После Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, В. В. Репкина можно рассматривать как самого важного представителя развивающей дидактики деятельности. Его теоретико-методологические вклады были представлены в трех областях: 1) теория учебной деятельности; 2) переход от начального к среднему образованию; и 3) развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности.

Вклады в область теории учебной деятельности

В. В. Репкин был частью группы представителей системы Эльконина-Давыдова, которая в 1960-х годах приняла на себя задачу разработки психологической и дидактической теории, основанной на исследовании форм, типов, структуры и содержания учебной деятельности. По мнению самого теоретика, «изучение этой деятельности важно не только с научной точки зрения, но и, прежде всего, точки зрения ее прикладного и практического значения» (Репкин, 2014, с. 86).

Рассматриваемая проблема учебной деятельности была связана с задачей оценивания того, что именно происходит в процессе обучения, и с какой степенью рациональности ученики используют и развивают свои способности в школе. В этом смысле исследование этой проблемы стремилось ответить на три фундаментальных вопроса: 1) как субъект учится? 2) какие механизмы лежат в основе обучения субъекта? 3) существует ли какой-либо скрытый запас в этих механизмах?

Анализу этих вопросов предшествовал чисто практический аспект, связанный, прежде всего, с первым из этих вопросов: неэффективность традиционной системы образования, которая, помимо сложной и дорогостоящей деятельности, выполняла только чисто функциональные образовательные задачи, не способные обеспечить необходимое человеческое развитие и саморазвитие.

В. В. Репкин резко критиковал традиционную модель преобладающего школьного образования, которая выполняла функцию подготовки к жизни и последующей жизни, исходя из предположения, что можно жить вечно на основе багажа, который «накапливался» в школе.

Предложение, которое могло преодолеть ограничения традиционной модели образования и которое пыталось ответить на вышеуказанные вопросы, должно было быть ориентировано на гуманистическое и развивающее обучение. Необходимость реализации идеи развивающего обучения, направленного на развитие субъекта, привела к тому, что разработчики системы Эльконина-Давыдова, включая В. В. Репкина, смогли прояснить законы, лежащие в основе учебного процесса, а также проанализировать структуру, содержание и генезис учебной деятельности как особой формы деятельности человека. Таким образом появились психологические и дидактические теории, теория генетического моделирования, теория предметного обобщения, а также теория диагностики и

теория подготовка учителей в контексте учебной деятельности.

В. В. Репкин внес значительный вклад в области изучения теории активности, в частности, теории учебной деятельности, уточнив ее содержание, структуру цели и задачи по сравнению с работой, выполненной Д.Б.Элькониным и В.В. Давыдовым, выдвинув важные гипотезы, которые были позже проверены и подтверждены. Его главный вклад был в области дидактической теории учебной деятельности, подготовки учителей и, прежде всего, конкретной дидактики преподавания русского языка и в разработке его педагогического материала.

Опираясь на положения Эльконина (1960), Репкин также пришел к выводу о том, что отличает учебную деятельность от любого другого вида деятельности. Разница заключалась в том, что цель и результат учебной деятельности - это не просто изменение объекта, с которым работает человек, но прежде всего изменения субъекта, который выполняет эту деятельность. Преобразование объекта приобретает важное место в этой концепции, потому что это зависит от самоизменения субъекта.

С другой стороны, Репкин подчеркивает социальную значимость учебной деятельности, признавая, что развитие или преобразование индивида в личность происходит только в той мере, в какой она является субъектом в совместной и социальной деятельности. Но социальное здесь понимается как нечто, что, прежде всего, вне субъекта, задается реальными объектами; во-вторых, он рассматривает только инструментальную роль коммуникации, диалога и личных взаимоотношений в этом процессе. Любая предметная деятельность индивида представляет собой его взаимодействие с другими людьми, то есть является социальной, а любое общение между людьми всегда опосредовано их предметной деятельностью.

В то же время он понимал развитие как процесс развития субъекта; понимая субъекта как источник самостоятельного эффективного действия, актуальной и потенциальной деятельности. Таким образом, развитие и предмет тесно переплетаются.

Учебная деятельность связана с самостоятельным эффективным действием субъекта, что должно быть ответом на определенную потребность в уровне индивидуального развития человека и конкретном историческом плане. В. В. Репкин также рассматривал место познавательных (когнитивных) интересов в учебной деятельности. По мнению автора, познавательный интерес представляет собой важнейшую предпосылку учебной деятельности, мотивационную часть учебной задачи. Когда ученик начинает анализировать проблемную ситуацию, заданную учителем, и убежден, что его предыдущие идеи не дают прочной основы для действия, смысл действия носит объективный характер. Затем объект приобретает особое значение: он становится интересным. В отличие от Давыдова, В. В. Репкин определяет интерес (ДУСАВИЦКИЙ; РЕПКИН, 1975), устанавливает его связь с необходимостью и разъясняет разницу между ними. В то время как нужда - это отсутствие объекта (это может быть необходимость

знать), интерес представляет собой субъективный опыт, который был вызван у субъекта смыслом этого объекта (знания). Репкин также пытается объяснить связь между потребностями и интересами, утверждая, что они дополняют друг друга в определенных диалектических отношениях: интересы рождаются на основе потребностей, так же как новые потребности возникают из этих сформированных интересов.

В работе В. В. Репкина также применяются идеи А. Леонтьева о роли мотивов в преобразовании функциональных потребностей в потребности, производные. Репкин признал, что потребность в знаниях является типом интересов, лежащим в основе учебной деятельности; однако, предупреждает о том, что он (интерес) может быть удовлетворен любой деятельностью, так что необходимость знать сама по себе недостаточно для создания учебной деятельности. Потребность в знаниях должна соответствовать объекту, из которого возникает мотив.

Таким образом, потребность побуждает учащихся к усвоению теоретических знаний; в свою очередь, мотивы ассимилировать процедуры воспроизведения этого знания посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. Таким образом, просматривается близость теории учебной деятельности к основным тезисам А. Н. Леонтьева о интериоризации.

Цель является еще одной составляющей учебной деятельности, которую анализирует В. В. Репкин. По его словам, цель исходит из осознанных внутренних мотивов и действует как прямая детерминанта, которая производит деятельность и обуславливает ее формы и средства. В то же время цель является психологическим механизмом регулирования деятельности и достигается или выполняется только при определении необходимых условий: знаний и навыков субъекта и особых характеристик объекта действия. К набору этих конкретных условий, в которых определяется цель, в психологии деятельности было дано название «задача».

Признание учебной задачи позволяет идентифицировать как объект, так и конкретную цель деятельности. В перспективе развивающего обучения любой тип учебной деятельности - это процесс решения задач, который представляет собой проблему обучения, способную привести к формированию теоретического мышления посредством овладения способами действий, научными концепциями, законами и принципами действия.

В этом смысле задача выполняет две функции: с одной стороны, самоизменение субъекта; с другой - овладение теоретическими знаниями. Обе функции тесно связаны друг с другом: овладевая теоретическими знаниями, субъект трансформируется; когда субъект изменяет себя, субъект доминирует над теоретическим знанием.

Что касается исследовательской деятельности, которая рассматривается как конкретный тип учебной деятельности, важно подчеркнуть, что она основана на формулировании и разрешении проблемных ситуаций (проблем обучения) в смысле несоответствия между планом действий и его представлением о реальных условиях действия. В частности, Репкин (2014)

заявляет: «Проблема в том смысле, что доступные способы действия неадекватны, а других нет. Другими словами, необходимы новые способы действия» (с. 94).

Наконец, мы хотели бы прокомментировать взгляды В. В. Репкина на структуру учебной деятельности. Автор предупреждает, что даже когда культурно-историческая психология принимает деятельностный акт как единицу анализа деятельности, то же самое не относится к анализу самой учебной деятельности, по той простой причине, что «все аспекты деятельности, связанные с их мотивацией и целью, исчезают в действии» (Репкин, 2014, с. 94). В этом смысле он предлагает в качестве своей единицы анализа интегральный акт деятельности, т. е. тот сегмент учебной деятельности, который начинается с формулировки задачи исследования и заканчивается ее решением (планирование, выполнение, контроль и коррекция).

Вклады в области организации развивающего обучения в среднем образовании

Небольшая, но не менее важная часть работы В. В. Репкина была посвящена изучению организации развивающего обучения в среднем образовании. В период с конца 1950-х до первой половины 1990-х годов система Эльконина-Давыдова посвятила свои усилия и исследования развитию теории учебной деятельности для начального образования (1-й, 2-й, 3-й и 4-й классы).

Однако с определенного момента, первые поколения учеников, обучающихся по программам развивающего обучения, начали достигать среднего уровня, где такое обучение не было организовано, таким образом усложнялось обеспечение непрерывности требуемого типа обучения. Эта ситуация создала гигантский вызов для системы: переход от одного уровня образования к другому.

Вторая половина 1990-х годов знаменует собой начало массового движения в системе Эльконина-Давыдова, чтобы расширить дидактические исследования и эксперименты, проводившиеся в начальных классах, на основную школу. В. В. Репкин, как второй по важности лидер системы, после Давыдова, был одним из первых, кто обратил внимание на эту новую проблему.

В статье, написанной в соавторстве с В. В. Давидовым (ДАВИДОВ, РЕПКИН, 1997а), Репкин признает рост, испытываемый системой Эльконина-Давыдова, но также допускает многочисленные проблемы, которые сопровождали это увеличение: речь идет о учениках, чей академический потенциал высок по сравнению со своими сверстниками, обучающимися в традиционных школах; как научить этих учеников таким образом, чтобы их желание активно исследовать мир и самих себя не ослабевало и так, чтобы не истощать импульс для интеллектуального и духовного саморазвития.

По мнению автора, вопрос о содержании и методах обучения учителей требовали решений, которые включали ряд взаимосвязанных и взаимозависимых проблем теоретического (в том числе психологического), технологического (например, преподавания) и организационного характера. С их

точки зрения, решение этих проблем было бы возможно посредством создания рабочих групп, заинтересованных и желающих взять на себя ответственность как объект исследования. Что касается преподавания русского языка на промежуточном уровне, Репкин считал, что основные гипотезы, разработанные и апробированные для образования детей в первые годы учебы были действительными для развития родного языка в контексте массового среднего образования. Достаточно того, что эти гипотезы были подтверждены практикой.

Разработка системы Эльконина-Давыдова невозможна без учета каждой из ее частей, что подразумевает все ее компоненты, включая учебную программу и учебники. Дидактические принципы, разработанные на начальном уровне, основывались на опыте, приобретенном в школьных лабораториях. По этой причине, как вы признает Репкин, с самого начала было ясно, что использование таких концепций в массовой школе всегда потребует некоторой корректировки. Было известно, что на среднем уровне эта ситуация особо не изменится. За прошедшие годы были сделаны некоторые адаптации и накоплен важный опыт работы.

С дидактической точки зрения Репкин вместе с Давыдовым обращают внимание на фундаментальный аспект, то есть на конкретный тип учебной деятельности, подходящий для подростка. Он защищает идею сочетания школьной и внеучебной деятельности, благодаря которым ученик может осваивать систему ценностей, регулирующих межличностные отношения, осваивать нормы и правила социальной и организационной работы. Это предполагает, что учащиеся участвуют в одном или двух видах внеучебных мероприятий, которые позволяют осваивать практические способы коммуникации в группах, соответствующие этой деятельности. В то же время он стремится поддерживать взаимодействие подростков посредством содержания и задач, выполняемых в повседневной жизни, воспроизводя в школе то, чем ученики живут вне школьных стен.

Второй аспект, который обсуждается, – это способ формирования системы ценностей в контексте деятельности, именно ценностей характерных для подросткового возраста. Школа должна включать подростка в деятельность, в которой преподавание и работа учителя помогают ему идентифицировать, анализировать и синтезировать систему ценностей человека, которая лежит в основе этой деятельности. Школьные мероприятия должны учитывать взаимосвязь между индивидуальными ценностями и социальными ценностями, как индивидуальные ценности направляют деятельность, как обобщают и универсализируют эти ценности, основываясь на совместных задачах.

Участие в совместных мероприятиях ставит целью установить моральные стандарты подростков в отношении социальных моральных ценностей, что является важным условием их включения в группу. Учебная программа должна предусматривать основы этики, которые помогают в понимании универсальных моральных ценностей. К концу подросткового возраста

ученики смогут сталкиваться со значительным разнообразием норм и необходимостью регулировать свое поведение на основе социальных требований. Этот процесс контроля не должен быть результатом внешней побудительной силы по отношению к субъекту. Он должен стать результатом сознательного восприятия норм права по отношению к системе ценностей, которая определяет степень свободы и ответственности индивида в обществе.

В другой работе Репкин (Давидов; Репкин, 1997b) пытается объяснить, в сущности, как изменить жизнь подростков и что должны делать школьные руководители и учителя на этом уровне. Для развития у ученика интереса к самоизменению и возможность сделать это самоизменение основным содержанием обучения в подростковом возрасте. В свою очередь, обеспечение необходимых условий для этого обучения является основной целью развивающей дидактики. Оригинальность цели развивающего обучения определяет характеристики его содержания, тип учебной деятельности, методы и формы организации учебного процесса и взаимоотношения между участвующими в нем субъектами, особенности общения.

В анализируемой перспективе ученик может участвовать в образовательном процессе, только если он способен самостоятельно находить и критически оценивать способы – общие способы, которые позволяют ему решать проблемы, с которыми он сталкивается. Это, в свою очередь, возможно только при условии, что учение начнется не с усвоения способов решения конкретных проблем (что характерно для традиционной школы), но с овладения общими способами решения проблем данного класса (лингвистика, математика и т. д.).

Реализация этого метода требует значительного изменения типа отношений между участниками образовательного процесса, во-первых, относительно отношений между учениками и учителем. Приобретение определенного курса действий обычно требует, чтобы учащиеся получали точное руководство от учителя в процессе овладения заданным способом. Однако такое руководство неприемлемо в условиях развивающего обучения, исследовательская деятельность становится бессмысленным, поскольку учитель начинает диктовать содержание и последовательность действий ученикам.

Учебно-исследовательская деятельность также изменяет, во-вторых, взаимосвязь между самими учениками, поскольку она коллективно распределяется, и включает в себя сравнение и критическую оценку различных подходов к решению проблемы. Чем больше ученик учитывает свой прогресс и результаты исследований других учеников, решая одну и ту же проблему, тем больше шансов найти желаемое решение. Этот тип практики порождает у учеников взаимную заинтересованность в работе других людей, поощряя активный анализ и оценку.

Перестройка отношений между участниками учебно-исследовательской деятельности связаны в основном с коммуникативной составляющей развивающего обучения, которая предполагает характер интенсивного межличностного общения, не ограничиваясь простым обменом информацией, который часто присуща

традиционной модели усвоения отдельных видов действий, заданных учителем.

Вклады в области обучения языку развития и проблема орфографической грамотности

Можно с уверенностью утверждать, что наиболее значительный вклад В. В. Репкина в развитие системы Эльконина-Давыдова был дан в области преподавания, особенно методики преподавания русского языка. Он, Репкин, считал себя более дидактом, чем теоретиком и заявил об этом несколько раз, хотя им были написаны критические тексты по теории учебной деятельности, особенно в период между 1965 и 1980 годами.

Начиная с 1970-х годов, В. В. Репкин взял на себя основную часть ответственности за разработку учебников и методических указаний для преподавателей русского языка в начальной школе. Он разделил эту задачу с командой авторов и членов харьковской группы, включающий П. С. Жедек, Т. В. Некрасову, Е. В. Восторгову, Л. В. Чеботкову, В. А. Левина, И. П. Старагину, и др.

В результате начальных усилий, предпринятых харьковской группой, в первых трех классах начальной школы были разработаны первая экспериментальные учебники по преподаванию русского языка. После этого были произведены, рассмотрены и переработаны более пятидесяти различных вариантов, которые были частью учебного комплекта для каждого из четырех классов начального образования (образовательная программа, методические руководства для преподавателей, Методические указания для ученика, Электронная формы, Тест на обучение, Рабочее и Диагностическое Тестирование). Материал, который также был подготовлен для обучения русскому языку в средней школе (5-9 класс)³, здесь не рассматривается.

Основные тезисы Репкина по преподаванию языка были сформулированы в нескольких статьях, опубликованных, в одиночку или в соавторстве, в течение 1970-х и 1980-х годов (Жедек, Репкин, 1972, 1974; Репкин, 1982; Давыдов; Репкин, 1986). Предложение новой методологии преподавания русского языка в развивающей перспективе исходило из критики традиционной модели, основанной на морфологической теории орфографии. Этот принцип направлен на усвоение ребенком орфографических особенностей каждого конкретного типа морфем без учета орфографии любых других морфемных элементов. В результате учащиеся вынуждены получать намеки через многочисленные частичные правила написания, которые не следуют единой линии рассуждений для всех случаев.

Вместо обучения на основе морфологии, Репкин защищал фонематический принцип, на основе которого одни и те же буквы алфавита обозначают фонемы во

³ Необходимо, чтобы весь этот вклад в область конкретной дидактики русского языка, особенно его потенциал для преподавания других языков, должен быть изучен междисциплинарно специалистами в области общей дидактики, а также специальной дидактикой и педагогической психологией. Исследовательские работы в этом смысле еще не были выполнены в Бразилии, среди прочего, из-за трудностей доступа к материалу и его перевода на португальский язык.

всех их вариациях. Общая процедура орфографических действий может быть описана следующим образом: обозначение фонем буквами в слабых позициях (гласные без ударения, согласные которые вызывает сомнение в орфографии) определяются фонемами в сильных позициях (с ударением на гласных, согласные перед гласными и звук в составе морфем), благодаря этому обеспечивается равномерная запись.

Использование фонематического принципа в методологии преподавания русского языка позволяет сформировать концепцию фонемы у детей младшего школьного возраста. Этот принцип служит единственной основой для обучения общему способу, которым все орфографические элементы, усвоенные в начальной школе, могут быть идентифицированы и записаны.

Концепция Репкина была предназначена для того, чтобы дети могли рассматривать буквы как обозначение фонемы, а не как знак звука. Фонема считается единицей звуковой структуры языка, которая выполняет функцию идентификации и дифференциации ее значимых единиц (морфем) и что она не реализуется в едином звуке (или типе звука), а в последовательной системе звуков.

В начале изучения языка ребенок имеет в качестве объекта анализа слово, а не морфему. Таким образом, номинальное значение слова, интерпретируемое в визуальной форме и, следовательно, интуитивно понятное для детей, становится первым объектом в рассматриваемом отношении. Для ребенка фонетическая форма слова является аморфной и недифференцированной, поэтому демаркация и дифференциация ее элементов, т. е. звуковой анализ слова, является первым и очень важным шагом в анализе указанного отношения, которое отвечает на вопросы: какие звуки используются в конкретном слове? Какие функции выполняются этим звуком в этом конкретном слове? В поисках ответов на эти вопросы ребенок выполняет специальные преобразования звуковой формы слова.

Построение односложной модели, отражающей фонологически значимые свойства элементов в их звуковых формах, заставляет детей понять особенности алфавитной записи. Этот процесс осуществляется в контексте учебной деятельности, следуя последовательности сложных задач, требующих построения системы знаков, однозначно коррелированных с системой дифференцированных звуков.

Исследования позволили предположить, что усвоение детьми общего принципа русского правописания, его закономерностей и особенностей гарантировала более высокий уровень формирования умений и навыков правописания.

Однако Репкин (Репкин, 1996) определил, что проблема детской грамотности как навыка в ряде классов начальной школы, несмотря на более высокий уровень по сравнению с соответствующими показателями традиционной школы, все еще сохраняется и в системе Эльконина-Давыдова во второй половине 1990-х годов. Связано это, прежде всего с тем, что учителя, работающие в этих классах,

недооценивают значение орфографического списывания для формирования орфографического навыка, который, как было показано, не обеспечивается усвоением знаний.

Заключение

Появившись в 1950-х годах, Дидактика Развивающей Деятельности проявилась через три основные системы. Система Эльконин-Давыдов по разным причинам наиболее важна, последовательна и признана как на национальном, так и на международном уровне. Среди его ведущих лидеров - В. В. Репкин, внесший инновационный вклад как в теоретическом, в методологическом смысле, а также в свете научного метода.

Большая часть его сочинений остается на русском и украинском языках, что очень затрудняет понимание его вкладов, особенно в области теории исследования и конкретной дидактики русского языка.

Репкин критикует традиционную школу, которая готовит на всю жизнь и формулирует новое предложение развивающего обучения, основной целью которого является формирование субъекта учебной (квасисследовательской) деятельности, которая приводит к его самоизменению посредством формирования теоретического мышления (научные концепции, способы действий и принципы действия).

В рамках теории учебной деятельности Репкин внес особый вклад в отношение, с одной стороны, к изучению развития познавательных интересов, их различий с потребностями, а также связи между ними; с другой, с углублением понимания действия как компонента теоретического мышления.

В процессе перехода от одного этапа обучения к другому, Репкин внес свой вклад, указав основные особенности присущие этой проблеме: с одной стороны, методы и содержание следующего уровня, и вид соответствующей подготовки, необходимой для учителей. Он считал, что для преподавания русского языка одни и те же принципы могут быть использованы для начального и основного образования, в то же время он защищает конкретную форму учебной деятельности, которая позволяет строить подлинно межличностное общение с подростками, а также организовывать совместную социально-значимую внеучебную деятельность.

Исходя из этих и других вкладов, можно оценить величину теоретической и дидактической работы В. В. Репкина, которая все еще может быть очень полезной в нынешнем бразильском контексте с учетом различных реалий для улучшения образования.

Литература / References

- Elkonin, D.B. (1960). Experience of psychological research in the experimental class. *Questions of Psychology*, 5
- Эльконин, Д. Б. (1960). Опыт психологических исследований в экспериментальном классе. *Вопросы психологии*, 5
- Repkin, V.V. (2014). Developing training and learning activities. *Training in Re-Vista*. V. 21, n. 1, p. 85-99.
- Репкин, В.В. (2014). Развивающее обучение и учебная деятельность. *Обучение в Re-Vista*. V. 21, n. 1, p. 85-99.
- Vygotsky, L.S. (2010). Education and development at school age. Q: Language, development and learning. L.S. Vygotsky, L. Luria, A. Leontiev. 11. Release. Sao Paulo: Icon, 103-117.
- Выготский, Л.С. (2010). Обучение и развитие в школьном возрасте. В: Язык, развитие и обучение. Л.С. ВЫГОТСКИЙ, Л. ЛУРИЯ, А. Н. ЛЕОНТЬЕВ. 11. Выпуск. Сан-Паулу: Икона, 103-117.
- Zhedek, P.S., Repkin, V.V. (1974). From the experience of studying the patterns of Russian spelling. Spelling in an eight-year school; A handbook for teachers. Spelling in an eight-year school. A handbook for teachers. Moscow, p. 16-44.
- Жедек, П. С., Репкин, В. В. (1974). Из опыта изучения закономерностей русской орфографии. Обучение орфографии в восьмилетней школе; Пособие для учителей. Обучение орфографии в восьмилетней школе. Пособие для учителя. Москва, с. 16-44.
- Zhedek, PS, Repkin, VV (1972). Orthographic theory and spelling training. Draft program on Russian for secondary school. Moscow. 115-156.
- Жедек, П. С., Репкин, В. В. (1972). Орфографическая теория и обучение орфографии. Проект программы по русскому языку для средней школы. Москва. 115-156.
- Davydov VV, Repkin, V.V. (1997a). From the scientific laboratory Children grow. And you? How to organize developmental education in grades 5-9 of secondary school. *Herald*, No. 2, 1997a. Available at <http://www.experiment.lv/eng/biblio/vestniki.htm>
- Давыдов В.В., Репкин, В.В. (1997 а). Из научной лаборатории Дети растут. А вы? Как организовать развивающее обучение в 5-9 классах средней школы. *Вестник*, № 2, 1997а. Доступен в <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestniki.htm>
- Davydov, V.V. Repkin, V.V. (1997b). Organization of developmental education in V-IX grades of secondary school. Recommendations for teachers, school administrators and educational authorities. *Psychological Science and Education*, 1997b, No. 1.- P. 15-34. Available in <http://psyjournals.ru/psyedu/1997/n1/Davydov.shtml>, access 4/23/2016.
- Давыдов, В.В. Репкин, В.В. (1997b). Организация развивающего обучения в V-IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием. Психологическая наука и образование, 1997b, №1.- С. 15-34. Доступный в <http://psyjournals.ru/psyedu/1997/n1/Davydov.shtml>, доступ 4/23/2016.
- Davydov, V.V., Repkin, V.V. (1986). Features of experimental subjects of elementary school. A Russian language / Features of experimental subjects of elementary school. Davydov V. Problems of developmental learning: The experience of theoretical and experimental psychological research. - M.: Pedagogy, (Proceedings of the Doctor of Sciences and Corresponding Member of the APN USSR), pp. 170-178.
- Давыдов, В.В., Репкин, В.В. (1986). Особенности экспериментальных учебных предметов начальной школы. А. Русский язык / Особенности экспериментальных предметов начальной школы. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР), стр. 170-178.
- Dusavitsky, AK, Repkin, VV (1975). A study of the development of cognitive interests of junior schoolchildren in various learning environments. *Questions of psychology*, 3, p. 92-102.
- Дусаевичкий, А.К., Репкин, В. В. (1975). Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения. *Вопросы психологии*, 3, с. 92-102.
- Repkin, V.V. (1996). From the scientific laboratory of developing teaching language and the problem of spelling literacy. *Bulletin (International Association for Developmental Education)*, 1, 36-42.
- Репкин, В. В. (1996). Из научной лаборатории развивающего обучения языку и проблема орфографической грамотности. *Вестник (Международная Ассоциация развивающего обучения)*, 1, 36-42.
- Repkin, V.V. (1960). Formation of an orthographic skill as a mental action. *Questions of Psychology*, 1960, 3.
- Репкин, В. В. (1960). Формирование орфографического навыка как умственного действия. *Вопросы психологии*, 1960, 3.
- Repkin, V.V. (1982). Control of educational activity of schoolchildren. *Radyanska School*, 11, p. 62-88.
- Репкин, В.В. (1982). Контроль учебной деятельности школьников. *Радянська школа*, 11, с. 62-88.