

Вариации на тему развивающего обучения

М.А. Степанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

В статье с позиций культурно-исторической методологии поднимается проблема развивающего обучения (образования): его истоков и научных оснований; ведущих принципов; получивших распространение практических систем обучения. Автором поставлена исследовательская задача обнаружения общих и специфических особенностей существующих моделей развивающего обучения, а также поиска возможных точек пересечения, как их теоретических обоснований, так и практических рекомендаций при организации реального школьного обучения. Высказано предположение о наличии единой, базирующейся на идеях Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития системе развивающего образования, которая получила свое конкретное воплощение в различных теоретических подходах и практических моделях. Предпринята попытка сравнительного анализа подходов к решению проблемы соотношения обучения и умственного развития П.Я. Гальпериним, исследовательскими коллективами под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, под руководством Л.В. Занкова. Специальное внимание уделено исследованиям В.В. Репкина по психологической организации учебного материала, которые иллюстрируют взаимопроникновение двух подходов: представлений П.Я. Гальперина о развивающем эффекте обучения и теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Высказанная автором гипотеза нуждается в тщательной теоретической и экспериментальной проверке, которая не только будет иметь узко научное значение, но и определять направления изменений содержания школьного обучения в соответствии с психологическими закономерностями усвоения.

Ключевые слова: проблема соотношения обучения и умственного развития П.Я. Гальперина; система культурно-исторической психологии Л.С. Выготского; теория поэтапного развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; дидактическая система Л.В. Занкова.

Для цитаты: Степанова М.А. Вариации на тему развивающего образования // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 4. С. 78–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190408>

Variations on the Subject of Developmental Education

Marina A. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

The article raises the problem of developmental teaching (education) from the standpoint of cultural-historical methodology, the origins and scientific foundations of its basic principles and widespread practical systems. The author's aim is to discover the general and specific features of existing models of developmental instruction, both theoretical justifications and practical recommendations for the organization of real school education. It is suggested that there is one system of developmental education based on the ideas of L.S. Vygotsky about the correlation between education and mental development and there are various theoretical approaches and practical models based on it. We tried to compare different attitudes to the correlation between education and mental development. We analyzed work made by Galperin, by research teams led by Elkonin and Davydov, and by research teams led by L.V. Zankov. Special attention is paid to Repkin's research on the psychological organization of educational material, it illustrates the interpenetration of two approaches: Galperin's ideas about the developmental effect of instruction and Davydov's theory of learning activity. The author's hypothesis needs a theoretical and experimental verification, which will have not only a narrow scientific value, but also determine the directions of changes in the content of school education in accordance with the psychological laws of assimilation.

Keywords: the correlation between education and mental development, Vygotsky's cultural-historical psychology, Galperin's theory of the gradual formation of mental actions and concepts, Elkonin and Davydov's system of developmental instruction, Zankov's didactic system.

For citation: Stepanova M.A. Variations on the Theme of Developmental Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 4, pp. 78–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190408>

Наука хорошо учиться — одна из самых таинственных областей человеческой жизни.

С. Соловейчик. «Учение с увлечением»

Чуть более четверти века назад увидела свет статья В.В. Давыдова «О теориях развивающего обучения» [13], само название которой невольно побуждает к размышлениям как о неоднозначности самого феномена развивающего обучения, так и о разнообразии и возможной противоречивости описывающих его подходов. По убеждению В.В. Давыдова, «...многие теоретические и практические проблемы современной педагогической психологии и психологической педагогики могут быть успешно решены в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы развивающего обучения» [13, с. 8]. В то же время В.В. Давыдов замечает, что «...педагоги-ученые, учителя и методисты не имеют достаточно четких представлений о развивающем обучении, о различных его видах и формах, более того — у них отсутствуют ясные представления об *основных теориях*, так или иначе трактующих вопрос об отношении и возможной связи обучения и развития школьников» (курсив наш. — М.С.) [13, с. 8]. Обращаясь к сказанному В.В. Давыдовым, можно лишь добавить, что за прошедшие годы ситуация не изменилась, к тому же набирает силу еще одна тенденция — растет число тех, кто с легкостью причисляет себя к сторонникам развивающего обучения без достаточных на то оснований. Сформулированное Л.С. Выготским положение о кризисе психологии первой четверти XX века [5], проявляющемся в противоречии между наукой и практикой, а далее уточненное Ф.Е. Василюком до утверждения о кризисе нашей науки конца XX века [4], когда наука и практика живут параллельной жизнью, сегодня звучат едва ли более актуально, чем во времена Л.С. Выготского и его последователей.

В сложившейся ситуации вопрос о принципах, критериях и отличительных чертах развивающего обучения становится особенно значимым. Пожалуй, не будет большим преувеличением сказать, что в первую очередь это необходимо именно занятым в образовании психологам [см, например, 34], поскольку последующий выбор в пользу тех или иных методик обучения в немалой степени будет зависеть и от обнаруженного ими развивающего эффекта (или его отсутствия) педагогической системы. На это обратил внимание В.П. Зинченко, обращаясь к накопленному опыту совместной работы: «...работа над теорией и практикой развивающего обучения,

даже независимо от его эффективности, является достойным примером сотрудничества педагогов и психологов... Чувства вины и ответственности за неудачи и радости за успехи испытывали обе стороны» [19, с. 11].

Проблеме развивающего обучения и посвящена данная публикация, направленная на обнаружение того общего, что объединяет его сторонников. Автор не претендует на всестороннее освещение этой имеющей принципиальное значение проблемы; наша задача более скромная, хотя и не такая простая, как это может изначально показаться, — разобраться в *основаниях и истоках развивающего обучения с позиций культурно-исторической методологии* и далее определить своеобразие существующих подходов. Эта общая задача предполагает следующее:

- определение научного источника развивающего обучения;
- обнаружение особенностей существующих подходов;
- поиск точек пересечения подходов.

Необходимо отметить, что в последних работах В.В. Давыдов обращался к понятию *развивающего образования*, которое «...связывает воедино развивающее обучение и развивающее воспитание» [15, с. 82]. Это было обусловлено, с одной стороны, исследованием вопросов не только обучения, но и воспитания: «...если вы кого-то воспитываете, то, значит, в этом воспитании вы чему-то и обучаете» [15, с. 80], — а с другой — разработкой вопросов преемственности между дошкольным и школьным образованием [16]. В нашем последующем изложении эти два понятия — «развивающее обучение» и «развивающее образование» — будут использоваться как синонимы.

Истоки развивающего обучения

Истоки развивающего обучения (образования) и как теоретического подхода, и как образовательной системы восходят к поставленной Л.С. Выготским проблеме соотношения обучения и умственного развития, к которой он подходит исторически и анализирует три возможных подхода к ее решению. В одних теориях обучение и развитие выступают как два независимых друг от друга процесса. В других теориях обучение и развитие отождест-

вляются: шаг в обучении соответствует шагу в развитии — ребенок развит настолько, насколько обучен. Наконец, третья группа теорий пытается объединить две точки зрения, и развитие понимается дуалистически: есть развитие как созревание и есть развитие как обучение.

Этим теориям Л.С. Выготский противопоставляет свою, согласно которой обучение и развитие — не два независимых процесса или один и тот же процесс; существует «единство (курсив наш. — М.С.), но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития» [6, с. 389]. Неверно ни отождествлять процессы обучения и развития, ни предполагать, что процесс развития совершается независимо от процесса обучения. Л.С. Выготский утверждает, что между обучением и развитием существуют сложные отношения: «...обучение не есть развитие, но, правильно организованное, ... вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [6, с. 388].

Как напутствие потомкам звучат его слова: «Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет *прямую задачу педологического анализа педагогического процесса*» (курсив наш. — М.С.) [6, с. 389].

Л.С. Выготский не только предложил новый взгляд на проблему обучения и психического развития, но и подчеркнул его качественное своеобразие. Если с традиционной точки зрения усвоение нового слова или овладение новой операцией знаменует окончание процессов его развития, то с новой точки зрения, наоборот, только с этого момента и начинается развитие. Однако не всякое обучение пробуждает к жизни процессы развития; оно только тогда становится подлинным, когда забегает вперед развития, иначе говоря, находится в зоне ближайшего, а не актуального развития ребенка. Введение Л.С. Выготским понятия зоны ближайшего развития оказалось революционным для психологии: это — «лучшее, наиболее прямое доказательство ведущей роли обучения в развитии мышления» [11, с. 310], отмечали П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин.

Типы учения и умственное развитие

Опираясь на представления Л.С. Выготского, П.Я. Гальперин специальное внимание уделил вопросу влияния обучения на умственное развитие ребенка. По справедливому замечанию И.М. Ариевича, выполненные П.Я. Гальпериным исследования позволили выявить «*механизм человеческого учения и развития*» (курсив наш. — М.С.) [2, с. 58].

П.Я. Гальперин обратил внимание на то, что традиционное обучение предполагает контроль главным образом по конечному результату, к которому ученик приходит ощупью, что и объясняет разброс в

школьной успеваемости. Нужно специально сказать, что П.Я. Гальперин уже в самых первых публикациях по теории поэтапного формирования умственных действий подчеркивал, что различия в способностях существуют, но они не должны служить оправданием педагогического брака [7].

Актуальным, по мнению П.Я. Гальперина, явилось выяснение «...условий, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам» [9, с. 3—4]. Эта система условий получила название *планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий* и включала в себя четыре большие группы условий:

- формирование адекватной мотивации действий ученика;
- обеспечение правильного выполнения нового действия;
- воспитание его желаемых свойств;
- формирование действия в желаемой форме.

Благодаря такой организации процесса обучения новое действие образуется значительно быстрее и легче, чем при традиционных формах обучения. Преимущества нового метода обучения были продемонстрированы на разном предметном материале: написание букв, начальные понятия грамматики, начальные физические и математические понятия и др.

Однако хорошо известно, что далеко не всякое обучение отвечает этим требованиям. Поэтому П.Я. Гальперин выделил три типа учения, каждый из которых отличается «...своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу и предмету учения» [9, с. 30].

Неполная ООД при *I типе учения*, отсутствие значительной части условий, необходимых для правильного выполнения нового действия, становятся причиной проб и ошибок. Последние возникают там, где нет указаний или ориентиров; само действие ориентируется субъектом только на заданный конечный результат. Самостоятельное возмещение недостающих условий всегда неполно, что и ведет к большому разбросу в успеваемости. Правильное действие возникает случайно. При таком обучении интерес к процессу учения остается внешним, не имеющим отношения к познанию; это обуславливает его направленность и устойчивость. У большинства детей, обучающихся по I типу учения, происходит накопление узких предметных знаний и умений. Развитие мышления и способностей происходит как бы помимо обучения.

Обучение по *II типу* предполагает получение полных ориентиров для отдельного действия в готовом виде, что практически исключает пробы и ошибки. Планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости. Такое обучение опирается на характеристики отдельных конкретных объектов, и перенос на новые объекты или новые условия ограничен их внешним сходством. Главным недостатком этого типа учения является формирова-

ние у учеников установки на готовое знание, а не на открытие неизвестного, что воспитывает не содержательный, а прикладной интерес к знанию.

При обучении по *III туну* объект раскрывается не изолированно и не только в своем отличии от других, а как частное явление общей системы. Схема ориентировки составляется в результате предварительного самостоятельного исследования объектов данной области. Овладение ребенком методом исследования открывает неограниченные перспективы, как неограниченна сама познаваемая действительность. П.Я. Гальперин специально подчеркивает, что *III* тип ориентировки требует глубокой переработки учебных предметов, что обуславливает главную трудность в его реализации.

Главное в *III* типе учения — возбуждение познавательной деятельности, укрепление и развитие познавательного интереса, что своим следствием имеет исключение других видов мотивации. «Для ученика, обладающего методом успешного движения в предмете, последний раскрывается как безграничное поле продуктивной деятельности, результаты которой, даже только перспективные, приносят специфическое удовлетворение познавательной потребности» [8, с. 33]. Специфика такой собственно познавательной мотивации, возникающей в результате личностного включения ученика в процесс обучения, была очень точно описана У. Джемсом. Обращаясь к учителю, он писал: «...при обучении вы должны просто вызвать у ребенка такой интерес к тому, что вы намерены ему сообщить, чтобы никакой другой предмет не мог проникнуть в его сознание, затем представьте излагаемый предмет в такой выразительной форме, чтобы он навсегда запечатлелся в уме ученика; наконец, вселите в ребенка томительное желание узнать, что дальше вытекает из этого предмета» [17, с. 19].

Можно без преувеличения сказать, что П.Я. Гальперин открыл именно такой способ построения учебного предмета по *III* типу, когда особенности ориентировочной части формируемого действия не только обеспечивают высокий уровень его исполнения, но и способствуют появлению познавательного интереса.

П.Я. Гальперин ставит вопрос о связи типов учения с общим умственным развитием. При обучении по *I* типу между обучением и умственным развитием нет положительной связи, и умственное развитие не только не зависит от обучения, но, наоборот, обуславливает его возможности. При обучении по *II* типу также не обнаруживается влияния обучения на умственное развитие. И лишь в *III* типе учения налицо эффект общего развития, который проявляется не только в распространении усвоенных приемов на разделы того же предмета, но и в разных формах интеллектуальной деятельности. Объяснение этому П.Я. Гальперин видит в следующем: «...такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший и все возрастающий интерес к их изучению» [9, с. 40]. Мощный развивающий эффект обучения по *III* типу «...представляется понятным и ... вполне естественным» [9, с. 40].

Однако этим вклад П.Я. Гальперина в психологическую науку не ограничивается. В толковании П.Я. Гальпериним проблемы соотношения обучения и умственного развития прослеживается психотехнический характер его подхода, укладывающегося в рамки психотехнической методологии Л.С. Выготского [36], что и позволяет рассматривать школьное обучение сквозь призму психотехнического подхода. П.Я. Гальперину удалось теоретически обосновать и экспериментально показать, как содержание и организация обучения определяют познавательное развитие ученика, иначе говоря, как педагог становится ответственным за интеллектуальные приобретения ребенка. Не будет преувеличением сказать, что разработанное П.Я. Гальпериним положение о типах учения оказалось в зоне ближайшего развития концепции Выготского и способствовало решению проблемы соотношения обучения и развития на конкретно-психологическом уровне.

Таким образом, теория П.Я. Гальперина, психотехническая по своему методологическому основанию, адекватна для «...психологического (в отличие от педагогического) анализа школьного обучения и последующей организации на его основе реального практического включения в процесс обучения» [36, с. 28]. Данное положение иллюстрирует возможность осуществления собственно *психологического* анализа учебного процесса в соответствии с пониманием его содержания Л.С. Выготским.

Развивающее обучение как образовательная практика

Сравнительный анализ подходов Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина к решению вопроса о соотношении обучения и умственного развития выступил предметом наших научных изысканий [см, например: 32, 33, 35], однако в данном случае с учетом поставленной проблемы развивающего обучения как педагогической системы самостоятельный интерес представляет обращение к работам В.В. Давыдова.

По мнению В.В. Давыдова, развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С. Выготского о развивающем обучении начали проверять с конца 50-х гг. XX века два научно-практических коллектива — коллектив Л.В. Занкова и коллектив Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В.В. Давыдов писал: «Оба эти коллектива результаты своей многолетней экспериментальной работы смогли перенести в практику массовой школы и оформили их в виде целостных систем развивающего обучения» [13, с. 13].

Опираясь на гипотезу Л.С. Выготского об источниках и психологических закономерностях развития ребенка, периодизацию детского развития Эльконина, Давыдов поставил задачу «...установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе детских возрастов» [13, с. 13] и обнаружил, что традиционное начальное образование не создает зон их ближайшего развития, а всего лишь

закрепляет и тренирует возникшие в дошкольном возрасте психические функции. Он поставил задачу организовать обучение младших школьников, способствующее развитию их познавательной и личностной сферы. Основой такого обучения выступает усвоение знаний и умений в форме учебной деятельности, своеобразие которой состоит в усвоении школьниками теоретических сведений в процессе систематического решения учебных задач, что требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов.

Представляется важным и в теоретическом, и тем более в практическом отношении вывод В.В. Давыдова о том, что любое разумно построенное обучение способствует развитию мышления и личности детей, но рассматриваемый тип развивающего обучения *нацелен* на развитие у младших школьников *теоретического мышления и творчества* как основы личности. Такие качества не формируются в условиях традиционного обучения, но «нельзя рассуждать о развивающем обучении «вообще», — необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и с вполне определенными возрастными человека» [13, с. 17].

Дидактическая система Д.В. Занкова так же, как и Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, своим источником имеет представления Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития. При этом Л.В. Занков обращает внимание на отличие психологического и педагогического подходов к ее решению: если в психологии центр тяжести переносится на исследование самого развития, то в педагогике ставится задача разработки системы или методов обучения. Л.С. Выготский рассматривал проблему соотношения обучения и умственного развития как психологическую, а Л.В. Занков поставил задачу построения дидактической системы, обеспечивающей общее развитие школьников; эта система была определена автором как экспериментальная, в отличие от традиционной.

В разработке педагогической проблемы соотношения обучения и развития Л.В. Занков исходит из ведущей роли обучения и воспитания в развитии, которое происходит не путем особых упражнений, а в ходе усвоения основ наук. Соответственно и учебный процесс должен быть построен, исходя из задачи развития школьников, а не как ориентированный исключительно на усвоение знаний и навыков. «Центральной идеей экспериментальной системы является достижение возможно более высокой эффективности обучения для *общего развития* школьников» [18, с. 31]. Обеспечению единства и согласованности частей экспериментальной дидактической системы способствуют следующие принципы:

- высокий уровень трудности обучения, который предполагает познание сущности изучаемых явлений, связей и зависимостей между ними;
- изучение программного материала быстрым темпом, за которым скрывается постоянное обога-

щение новыми знаниями, отказ от однообразного повторения пройденного;

- ведущая роль теоретических знаний (усвоение терминов и определений, зависимостей и законов), что не снижает значения умений и навыков, но предполагает их формирование на основе общего развития;

- осознание школьниками процесса учения — этот принцип соответствует общедидактическому принципу сознательности учения, т. е. распространяется не все звенья учебного процесса;

- целенаправленная и систематическая работа над развитием всех учеников класса.

Дидактическая система Л.В. Занкова вызвала критические замечания со стороны В.В. Давыдова как не обеспечивающая, по его мнению, выход развития детей за пределы их эмпирического мышления и сознания: «В этой системе отсутствует понятие учебной деятельности как подлинной основы психического развития младших школьников; отсутствует и развернутое понимание своеобразия теоретического мышления (наличие такого мышления признается, но в неразрывной связи с эмпирическим)» [14, с. 381]. В то время как, согласно теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, *«содержанием* развивающего начального обучения являются *теоретические знания* (в современном философско-логическом их понимании), *методом* — *организация совместной учебной деятельности* младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), *продуктом развития* — *главные психологические новообразования*, присущие младшим школьникам.

Сопоставление этой системы с системой Л.В. Занкова вскрывает их принципиальное различие. Оно обнаруживается как в ожидаемом результате развития, так и в путях его достижения» [14, с. 384—485]. Можно предположить, что В.В. Давыдов и Л.В. Занков вкладывали разное содержание в понятие «теоретическое мышление», однако, даже отбрасывая это предположение, приходится задуматься над сказанным В.П. Зинченко, который, как известно, после смерти В.В. Давыдова стал Президентом Международной ассоциации «Развивающее обучение». Он писал: «Я не уверен, что В.В. Давыдов с коллегами формировал у школьников именно теоретическое мышление, но то, что он стремился (и достигал), чтобы у его питомцев разум преобладал над рассудком, — это не вызывает сомнения. Думаю, что в таком преобладании заключено ядро теоретического мышления» [20, с. 278].

Развивающее обучение: единство в многообразии

В общем виде представленные: 1) подход П.Я. Гальперина к пониманию соотношения обучения и развития и сформулированные им требования к организации собственно развивающего обучения (III тип учения); 2) система развивающего обучения

Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в единстве теоретических и образовательных аспектов; 3) дидактическая система Л.В. Занкова как педагогическое воплощение теоретического подхода — представляют собой различные варианты решения одной и той же проблемы.

Ожидаемо встает вопрос о соотношении названных подходов, которые могут: а) либо совпадать (полностью или частично); б) либо принципиально различаться и тем самым противоречить друг другу; в) либо представлять собой различные модели, объединенные общим происхождением. Этот вопрос стоял перед исследователями и ранее, причем нужно заметить, что каким бы ни был ответ, он не может носить узко научный характер, за ним, как тень, отбрасываемая предметом, следуют конкретные практические выводы.

Поскольку все вышеперечисленные исследователи опирались на идеи Л.С. Выготского, то, по видимому, следующее утверждение В.П. Зинченко будет ключевым в поисках ответа на поставленный вопрос: «Школа Выготского сегодня — это своеобразный культурно-исторический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии и в образовании» [19, с. 409].

В.В. Давыдов писал о нескольких теориях развивающего обучения: о развивающем значении духовной общности учителя и учащегося в педагогике сотрудничества Ш.А. Амонашвили, в которой содержательно-оценочная основа заменяла традиционные школьные отметки; школе «диалога культур» В.С. Библера, когда понимание достигается одновременным рассмотрением явлений природы или художественного произведения с точки зрения различных культур.

С позиций развивающего обучения можно рассмотреть и педагогику здравого смысла А.А. Леонтьева [22; 23]. По свидетельству Д.А. и А.А. Леонтьевых [24; 25], с 1988 по 1991 год А.А. Леонтьев состоял членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа», а с 1997 года он — научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впоследствии — «Школа 2100»). Анализируя накопленный опыт, А.А. Леонтьев пришел к выводу, что «Школа 2100» представляла собой попытку разработать «образовательную систему, которая:

во-первых, была бы системой *развивающего образования...*,

во-вторых, была бы доступна массовой школе...,

в-третьих, была бы разработана как целостная система... учебников, программ,... системы повышения квалификации учителей...,

в-четвертых, была бы системой *целостного и непрерывного образования*» [28, с. 5-6].

А.А. Леонтьев подчеркивал своеобразие развиваемого им подхода по сравнению с системами развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В частности, он обратил внимание на важный в практическом отношении момент: если направления развивающего обучения «создают как

бы новую школу рядом с массовой» [22, с. 4], то педагогика здравого смысла направлена на разработку «*модели развивающего обучения для переходного периода*» [22, с. 4]. Данное утверждение А.А. Леонтьева не потеряло своей силы, поскольку переход от традиционной массовой школы к иной модели обучения (неслучайно названной экспериментальной) по-прежнему совершенно справедливо вызывает немало вопросов, по большей части не получивших обоснованного ответа.

Краткое обозрение подходов к развивающему обучению (образованию) позволяет предположить, что исследователи и практики могут вкладывать разный смысл в само понятие «развивающее обучение». Близкую мысль высказывал и В.В. Давыдов, отмечая, что «термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполнится описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей» [13, с. 18]. К последним относятся следующие:

- главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде;
- ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- содержание и способы совместного осуществления этой деятельности;
- взаимосвязи этой деятельности с другими видами деятельности;
- система методик, с помощью которой можно определить уровни развития соответствующих новообразований;
- характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с ней других видов деятельности.

Если В.В. Давыдов делает акцент на *конкретном содержании* выделенных показателей, то В.П. Зинченко формулирует *общие принципы* развивающего обучения, вытекающие из понимания соотношения обучения и умственного развития. Он обращается к перспективе теоретической и практической работы в области развивающего обучения и разрабатывает *психологические основы развивающего обучения и принципы психологической педагогики*. В.П. Зинченко пишет, что Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов начали строить культурно-историческую педагогику, а «...словосочетание культурно-историческая педагогика, как и культурно-историческая психология, обязывает» [19, с. 7]. По мнению В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов успешно соединили в своем подходе достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности и разработали свой вариант системы развивающего обучения младших школьников, ядром которой являются представления об учебной деятельности. Он замечает, что эту теорию «...не просто понять, но еще труднее *реализовать* в школьном преподавании» (курсов наш. — М.С.) [19, с. 411].

В.П. Зинченко формулирует *принципы психологической педагогики*, которая «...есть одновременно

и наука, и практика, а в идеале — и технология» [19, с. 11]. Принципы психологической педагогики, по его мнению, выходят за пределы теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдов. Это принципы культурно-исторической, или, как ее называет В.П. Зинченко, *культурно-событийной, теории и практики образования*.

1. Неудержимость и творческий характер развития — главный принцип.

2. Ведущая роль социокультурного контекста, или социальной ситуации развития.

3. Ориентация обучения на сензитивные периоды развития.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.

5. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития.

6. Определение зоны ближайшего развития как метод диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

7. Акселерация детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка.

8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития.

9. Принцип единства и асимметрии аффекта и интеллекта.

10. Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова, смысла и мифа в формировании предметных действий, знаний, в становлении личности.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения.

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий.

13. Принцип, обнимающий все остальные: свобода «в выборе своего образца или «идеала», даже подражая, сохранять в себе полную свободу творчества, углубления, преобразования, преодоления своих «образцов»» [19, с. 418].

По убеждению В.П. Зинченко, перечисленные принципы должны лежать в основе *любой современной разумной и человеческой системы образования и воспитания*, поскольку всей этой системе или совокупности принципов не выдвинуто никакой разумной альтернативы. Задача состоит в их развитии и операционализации — создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующий вывод: **идеи Л.С.Выготского об определяющей роли обучения в развитии выступили научным основанием для теоретических и экспериментальных исследований Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. По нашему предположению, есть все основания говорить о единой, базирующейся на идеях Л.С. Выготского системе развивающего образования, которая получила свое конкретное воплощение в различных теоретических подходах (системах). Наиболее известными из них являются**

представления П.Я. Гальперина о типах учения и их связи с умственным развитием, о развивающем эффекте обучения по III типу; система развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; дидактическая система Л.В. Занкова.

Учить разумно

В начале публикации были обозначены те вопросы, которые предполагается обсудить. Если первые два — определение общего источника и обнаружение специфических особенностей каждого из подходов — уже выступили предметом обсуждения, то пришел черед вопроса о точках пересечения подходов к развивающему обучению. Выше шла речь о критическом отношении В.В. Давыдова к системе Л.В. Занкова; анализ соотношения этих двух подходов — предмет отдельного исследования, и, соответственно, утверждение о наличии, равно как и об отсутствии, точек пересечения пока что остается гипотетическим.

Иллюстрацией взаимообогащения подходов к развивающему обучению, на наш взгляд, могут выступить работы В.В. Репкина, посвященные психологической организации учебного материала, иначе говоря, «...использования его особых «собственно психологических» свойств с целью регуляции учебной деятельности» [31, с. 4].

Первые эксперименты В.В. Репкина касались формирования орфографического навыка как умственного действия на основе психологической концепции П.Я. Гальперина. В.В. Репкин пришел к выводу, что «...метод формирования умственных действий должен рассматриваться как теоретическая основа методики обучения орфографии» [29, с. 141]. Дальнейшие исследования получили свое законченное оформление в его кандидатской диссертации. При этом интересно заметить, что диссертация, выполненная на кафедре психологии Харьковского государственного университета под руководством П.И. Зинченко, защищалась на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, а в харьковский период своего творчества В.В. Репкин в союзе с Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым занимался организацией обучения и экспериментальной работы в области развивающего обучения [см. об этом: 21].

В кандидатской диссертации В.В. Репкин поднимает проблему психологической организации материала, под которой понимает «...использование его особых “собственно психологических” свойств с целью регуляции учебной деятельности» [31, с. 4]. Такими собственно психологическими свойствами материала являются *особенности цели*, поставленной в задаче перед учащимися, и *тех условий*, в которых эта цель должна быть достигнута. В зависимости от содержания цели различаются *познавательные задачи*, когда целью выступает выявление нового свойства предмета и нового способа действия с ним, и *практические задачи*, нацеленные на преобразование предмета. Внутри познавательных задач различаются *теоретические задачи*, связанные с выявлением си-

стемы существенных свойств, и *эмпирические задачи* по выявлению отдельных свойств безотносительно к степени их существенности.

Условия достижения поставленных целей позволяют говорить о *задачах-проблемах* и *задачах-образцах*.

Система задач характеризует *способ* психологической организации материала, который не совпадает ни с предметно-структурной характеристикой материала, ни с характеристикой «способа преподавания».

Именно способ психологической организации материала, по мнению В.В. Репкина, определяет характер влияния материала на учебную деятельность. Если между способом психологической организации материала и структурой деятельности имеет место закономерная связь, то можно предположить, пишет В.В. Репкин, что существует оптимальная система задач, использование которой должно обеспечивать формирование учебной деятельности высшего типа (III тип учения, по Гальперину).

Выдвинутые гипотезы получили экспериментальное подтверждение в исследованиях Г.В. Репкиной на студентах (на материале умения решать задачи «на выстраивание объектов в очередь для обслуживания») и В.В. Репкина на семиклассниках и третьеклассниках (на материале синтаксиса русского языка). В качестве общего заключения В.В. Репкин отмечает, что «...психологическая организация материала является одним из основных средств программирования учебной деятельности... эффективность такого программирования определяется способом психологической организации материала» [31, с. 17]. Классическому представлению об усвоении как процессе, протекающем по схеме «восприятие—понимание—запоминание—применение» была противопоставлена другая схема усвоения: «ориентировка—поэтапное формирование действий—знания и умения» [31, с. 12].

Даже очень беглого знакомства с результатами, полученными В.В. Репкиным, достаточно, чтобы обнаружить в его исследованиях внутреннюю связь теоретического подхода П.Я. Гальперина с подходом Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В.В. Репкин выделил способ психологической организации материала, в соответствии с которым основное время затрачивается на усвоение системы теоретических понятий: *содержание учебного предмета* рассматривалось «...как фактор, обуславливающий характеристики процесса усвоения и качество его результатов» [30, с. 39].

П.Я. Гальперин в статье «Разумность действий и предмет науки» поднимает проблему *содержания усваиваемых учениками понятий*: «...на первых подступах к науке, при первом знакомстве и даже первых встречах с нею четкое выделение ее предмета особенно важно и составляет незаметное, но незаменимое условие ее дальнейшего изучения» [10, с. 555]. Наука, по убеждению П.Я. Гальперина, не должна представляться ученику сводом отдельных фактов, правил и законов; на примере математики,

грамматики, истории, литературы он показал, каким образом может быть выделен предмет науки: «...нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно» [10, с. 566]. При этом выделение предмета науки — есть процесс, который выполняется самим познающим субъектом, и в результате предмет представляется как «...новое поле его интеллектуальной деятельности. Оно систематически дифференцируется и освобождается от сбивающих влияний со стороны того, что с ним эмпирически связано... выделение специфического предмета науки производит двухполюсное действие: в предмете — открывает оптимальные возможности его изучения, в мышлении — намечает качественный сдвиг его развития» [10, с. 566].

Остается открытым вопрос о соотношении, с одной стороны, понимания П.Я. Гальпериним разумного построения *отдельного* учебного предмета, и с другой — разработки требований к психологической организации материала (В.В. Репкин), которая «...не совпадает ни с предметно-структурной характеристикой материала... ни с характеристикой «способа преподавания»... безотносительно к его содержанию» [31, с. 4]. В этой связи интересно обратиться к диссертационному исследованию В.В. Давыдова, выполненному под руководством П.Я. Гальперина на конкретном учебном материале математики [12]. Подобная попытка уже была предпринята Л.Ф. Обухова в 2010 году. Выступая на приуроченном к 80-летию со дня рождения В.В. Давыдова симпозиуме с докладом на тему «В.В. Давыдов — ученый из научной школы В.В. Давыдова», Л.Ф. Обухова обратилась к автореферату В.В. Давыдова и в том числе сделанным впоследствии на полях автореферата пометкам П.Я. Гальперина с целью продемонстрировать преемственность двух подходов — П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова.

Сравнительный анализ подходов П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова не может не натолкнуться на трудности, одной из которых выступает разница их исследовательских программ. П.Я. Гальперин, как общий психолог, был нацелен на определение предмета и метода психологической науки, но при этом подчеркивал значение этого вопроса для практики, поэтому несомненный интерес представляет психологический анализ авторкой программы по математике Я.И. Абрамсона [1], построенной в соответствии с требованиями III типа учения. В.В. Давыдов вошел в историю нашей науки прежде всего как автор теории учебной деятельности. Чем отличаются программа по математике в системе развивающего обучения от авторской программы Абрамсона? Это еще одно из направлений будущих исследований.

В логике Выготского

Подводя итоги, можно говорить о различных вариантах развивающего обучения (образования), базирующегося на идеях Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития. Тща-

тельный сравнительный анализ различных его моделей преследует две цели: во-первых, теоретическую, так как своим итогом имеет рефлексию принципов развивающего образования, во-вторых, практическую, поскольку способствует решению вопросов организации школьного обучения в соответствии с психологическими закономерностями усвоения.

В.В. Давыдов обращал внимание на различия систем развивающего обучения в зависимости от того значения, которое придавалось учебной деятельности. Он подчеркивал, что, если система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова основана на понятии «учебная деятельность», то другие системы — Л.В. Занкова, Ш. Амонашвили, В.С. Библера — не ставили себе целью исходить из понятия «учебная деятельность». Он писал: «Ныне только последователи Выготского, а затем Леонтьева и Эльконина могут сказать, что в основе их понимания развивающего обучения лежит понятие учебной деятельности. Знаменитый Занков, ученик Выготского, еще в середине 30-х годов отошел от своего учителя... Занков никогда не использовал подлинного понятия деятельности, тем более — учебной деятельности... А для нас без этого понятия просто нельзя подойти к развивающему обучению» [15, с. 52]. Достаточен ли выбранный В.В. Давыдовым критерий для определения принад-

лежности к развивающему обучению? А.Н. Леонтьев в 1957 г. в статье «Обучение как проблема психологии» писал: «... всякое обучение знаниям, например обучение основам наук в школе, одновременно является процессом формирования у учащихся умственных действий» [26, с. 13].

Насколько противоречат друг другу позиции В.В. Давыдова и А.Н. Леонтьева, учитывая, что действия составляют единицу анализа деятельности?

Кого сегодня можно считать истинным последователем Л.С. Выготского? Л.И. Божович, рассматривая культурно-историческую психологию Л.С. Выготского как содержащую ряд идей для построения новых оригинальных концепций, подчеркивала: «...представляется особенно важным проследить логику мысли самого Л.С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике» (курсив наш. — М.С.) [3, с. 357]. Слова Д. Мережковского не утратили своей силы: «У великих людей нет более опасных врагов, чем ближайшие ученики — те, которые возлежат у сердца их, ибо никто не умеет с таким невинным коварством, любя и благоговая, исказить истинный образ учителя» [27, с. 403].

Приглашаем всех заинтересованных к совместному обсуждению.

Литература

1. Абрамсон Я.И. Экспериментальное обучение математике в начальной школе // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 58–68.
2. Ариевич И.М. Вклад П.Я. Гальперина в теорию деятельности: интегративный подход к обучению и развитию // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 50–59.
3. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований личности // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. С. 357–366.
4. Василук Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса.: собр соч. в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика. 1991. 536 с.
7. Гальперин П.Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // Вопросы психологии. 1960. № 4. С. 141–148.
8. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: Доклад, обобщающий исследования П.Я. Гальперина, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) по совокупности работ, представленных на тему этого доклада. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1965.
9. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1985.

References

1. Abramson Ya.I. Eksperimental'noe obuchenie matematike v nachal'noi shkole [Experimental teaching of mathematics in elementary school]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2015, no. 1, pp. 58–68. (In Russ.).
2. Arievich I.M. Vklad P.Ya.Gal'perina v teoriyu deyatel'nosti: integrativnyi podkhod k obucheniyu i razvitiyu [Galperin's contribution to the theory of activity: an integrative approach to learning and development]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2002, no. 5, pp. 50–59. (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S.Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy lichnosti [O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S.Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy lichnosti]. *Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood]*. St. Petersburg: Piter, 2008, pp. 357–366. (In Russ.).
4. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [The methodological meaning of the psychological schism]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 25–40. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. *Vygotskii L.S. Sobr soch. v 6 t. [Vygotsky L.S. Collected Works. In 6 vol. Vol. 1]*. Moscow: Pedagogika, 1982, vol. 1, pp. 291–436. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya /Pod red. V.V. Davydova [Educational psychology /Edited by V.V. Davydov]. Moscow: Pedagogika. 1991. (In Russ.).
7. Gal'perin P.Ya. Neskol'ko raz'yasnenii k gipoteze umstvennykh deistvii [A few explanations for the hypothesis

10. Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. ун-та. 2023. 843 с.
11. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ ред. Л.Ф.Обухова и Г.В. Бурменская. М.: Гардарики. 2001. С. 296–324.
12. Давыдов В.В. Образование начального понятия о количестве у детей (к вопросу о психологических механизмах понятий, возникающих при формировании умственных действий): автореф. дисс... канд. пед. наук (по психологии). М., 1958.
13. Давыдов В.В. О теориях развивающего обучения // Магистр. 1996. № 1. С. 7–21.
14. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
15. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998. 71 с.
16. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основы преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 3–18.
17. Джемс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998. 160 с.
18. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Просвещение. 1968. 175 с.
19. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова). М.: Гардарики. 2002. 431 с.
20. Зинченко В.В. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) // В.П. Зинченко. Память и воспоминания / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева; научн. ред. А.И. Назаров. М.; СПб: Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив. 2021. С. 255–278.
21. Иванова Е.Ф. Кафедре общей психологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина 50 лет // Вестник Харьковского национального университета. Серия Психология. 2014. № 1121. С. 9–12.
22. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла // Начальная школа. 1997. № 21(97). С. 2–5.
23. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла: Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / Сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. 528 с.
24. Леонтьев Д.А. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования А.А. Леонтьева // Образовательная политика. 2015. № 4(70). С. 64–74.
25. Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А. Алексей Алексеевич Леонтьев. Жизнь поверх барьеров (1936–2004) // Выдающиеся психологи Москвы / Под общ. ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. перераб. и доп. М.: ПИ РАО, МГППУ. 2007.
26. Леонтьев А.Н. Обучение как проблема психологии // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 3–17.
27. Мережковский Д. Вечные спутники: Портреты из всемирной литературы. СПб: Азбука-классика. 2007.
28. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Издат. дом РАО, 2003. 387 с.
29. Реткин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2. С. 135–141.
- of mental actions]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1960, no. 4, pp. 141–148. (In Russ.).
8. Gal'perin P.Ya. Osnovnye rezul'taty issledovaniya po probleme «formirovanie umstvennykh deistvii i ponyatii». Doklad, obobshchayushchii issledovaniya P.Ya. Gal'perina, predstavlenyi na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk (po psikhologii) po sovokupnosti rabot, predstavlennykh na temu etogo doklada [The main results of research on the problem of “formation of mental actions and concepts”. A report summarizing the research of P.Ya. Galperin, submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences (in psychology) based on the set of works presented on the topic of this report]. Moscow: Moscow Publishing House, 1965. (In Russ.).
9. Gal'perin P.Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow: Moscow Publishing House, 1985 (In Russ.).
10. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya: predmet i metod. Izbrannye psikhologicheskie trudy. [Psychology: subject and method. Selected psychological works.]. Moscow: Moscow Publishing House, 2023. (In Russ.).
11. Gal'perin P.Ya., El'konin D.B. K analizu teorii Zh.Piazhe o razviti detskogo myshleniya [To the analysis of the theory of J. Piaget on the development of children's thinking]. *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: Sb. statei / Sost. i obshch red. L.F. Obukhovoi i G.V. Burmenskoi [Jean Piaget: theory, experiments, discussions: Collection of articles / Comp. and ed. by L.F. Obukhova and G.V. Burmenskaya]*. Moscow: Gardariki, 2001, pp. 296–324. (In Russ.).
12. Davydov V.V. Obrazovanie nachal'nogo ponyatiya o kolichestve u detei (k voprosu o psikhologicheskikh mekhanizmax ponyatii, voznikayushchikh pri formirovani umstvennykh deistvii) [Formation of the initial concept of quantity in children (on the question of the psychological mechanisms of concepts that arise during the formation of mental actions)]. The author's abstract dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences (in psychology). Moscow, 1958. (In Russ.).
13. Davydov V.V. O teoriyakh razvivayushchego obucheniya [On the theories of developmental learning]. *Magistr [The Magician]*. 1996, no. 1, pp. 7–21. (In Russ.).
14. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. (In Russ.).
15. Davydov V.V. Poslednie vystupleniya [Recent performances]. Riga, 1998. (In Russ.).
16. Davydov V.V., Kudryavtsev V.T. Razvivayushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovy preemstvennosti doskol'noi i nachal'noi shkol'noi stupeni [Developing education: theoretical foundations of the succession of preschool and primary school levels]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 1997, no. 1, pp. 3–18. (In Russ.).
17. Dzheims U. Besedy s uchitelyami o psikhologii [Conversations with teachers about psychology]. Moscow.: Sovershenstvo, 1998. (In Russ.).
18. Zankov L.V. Didaktika i zhizn' [Didactics and life.]. Moscow: Prosveshchenie. 1968. (In Russ.).
19. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina–V.V. Davydova) [Psychological foundations of pedagogy. (Psychological and pedagogical foundations of building a system of developmental education by D.B. Elkonin–V.V. Davydov).]. Moscow: Gardariki, 2002. (In Russ.).
20. Zinchenko V.V. Opyt dumaniya o dumanii. K vos'midesyatiletyu V.V.Davydova (1930–1998) [The

30. Репкин В.В. О значении психологического анализа содержания учебного предмета // Психология: Респ. науч.-метод. збірник. Київ, 1965. Вип. 1. С. 31–39.
31. Репкин В.В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1967.
32. Степанова М.А. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 106–114.
33. Степанова М.А. Умственное развитие в условиях развивающего обучения // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 33–46.
34. Степанова М.А. Развивающее обучение // Школьный психолог. 2007. № 15. С. 19–30.
35. Степанова М.А. Интериоризация и/или экстериоризация // Вопросы психологии. 2021. № 2. С. 96–105.
36. Степанова М.А. Психотехнический подход к практической психологии образования: школа П.Я. Гальперина: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2022.
- experience of thinking about thinking. On the eightieth anniversary of V.V.Davydov (1930–1998)]. *Zinchenko V.P. Pamyat' i vospominaniya / Red.-sost. N.D.Gordeeva, nauchn. red. A.I.Nazarov. [Zinchenko V.P. Memory and memories / Ed.-comp. N.D.Gordeeva, scientific ed. A.I.Nazarov].* Moscow; St. Petersburg: Petroglyph, Center for Humanitarian Initiatives, 2021, pp. 255–278. (In Russ.).
21. Ivanova E.F. Kafedre obshchei psikhologii Khar'kovskogo natsional'nogo universiteta imeni V.N.Karazina 50 let [The Department of General Psychology of V.N.Karazin Kharkiv National University is 50 years old]. *Vestnik Khar'kovskogo natsional'nogo universiteta. Seriya Psikhologiya [Bulletin of the Kharkiv National University. Psychology series].* 2014, no 1121, pp. 9–12. (In Russ.).
22. Leont'ev A.A. Pedagogika zdravogo smysla [The pedagogy of common sense]. *Nachal'naya shkola [Elementary school].* 1997, no 21 (97), pp. 2–5. (In Russ.).
23. Leont'ev A.A. Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoi psikhologii / Sost., predisl., komment. D.A.Leont'eva [The pedagogy of common sense. Selected works on the philosophy of education and pedagogical psychology / Comp., preface, comment. D.A.Leontiev]. Moscow: Smysl, 2016. (In Russ.).
24. Leont'ev D.A. Pedagogika zdravogo smysla: gumanisticheskaya filosofiya obrazovaniya A.A. Leont'eva [Pedagogy of Common Sense: the humanistic Philosophy of education by A.A. Leontiev]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policy].* 2015, no. 4 (70), pp. 64–74. (In Russ.).
25. Leont'ev D.A., Leont'eva A.A. Aleksei Alekseevich Leont'ev. Zhizn' poverkh bar'erov (1936–2004) [Alexey Alekseevich Leontiev. Life on Top of Barriers (1936–2004)]. *Vydayushchiesya psikhologi Moskvy / Pod obshch. red. V.V.Rubtsova, M.G.Yaroshevskogo. Izd. 2-e, pererab. i dop. [Outstanding psychologists of Moscow / Under the general editorship of V.V.Rubtsov, M.G.Yaroshevsky. Ed. 2nd, reprint. and additional].* Moscow: PI RAO, MGPPU. 2007. (In Russ.).
26. Leont'ev A.N. Obuchenie kak problema psikhologii [Learning as a problem of psychology]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology],* 1957. No 1, pp. 3–17. (In Russ.).
27. Merezhkovskii D. Vechnye sputniki: Portrety iz vseмирnoi literatury [Eternal Companions: Portraits from world literature]. St. Petersburg: Azbuka-klassika, 2007. (In Russ.).
28. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla. Sb. materialov / Pod nauch. red. A.A. Leont'eva [The educational system “School 2100”. Pedagogy of common sense. Collection of materials / Under the scientific editorship of A.A. Leontiev.]. Moscow.: Balass, Izdat. dom RAO, 2003. (In Russ.).
29. Repkin V.V. Formirovanie orfograficheskogo navyka kak umstvennogo deistviya [Formation of spelling skill as a mental action]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology],* 1960. No 2, pp. 135–141. (In Russ.).
30. Repkin V.V. O znachenii psikhologicheskogo analiza sodержaniya uchebnogo predmeta [On the importance of psychological analysis of the content of an educational subject]. *Psikhologiya: Resp. nauk.-metod. zbirnik.* Kiiv, 1965, vip. 1. pp. 31–39. (In Ukr.).
31. Repkin V.V. Psikhologicheskaya organizatsiya uchebnogo materiala i uspešnost' obucheniya. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk (po psikhologii) [The psychological organization of the educational material and the success of the training. The author's abstract. diss. ... candidate of Pedagogical Sciences (in psychology).]. Moscow, 1967. (In Russ.).
32. Stepanova M.A. Problema obucheniya i razvitiya v trudakh L.S.Vygotskogo i P.Ya.Gal'perina [The problem of

learning and development in the works of L.S.Vygotsky and P.Ya. Galperin]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2001, no. 4, pp. 106–114. (In Russ.).

33. Stepanova M.A. Umstvennoe razvitie v usloviyakh nerazvivayushchego obucheniya [Mental development in a non-developmental learning environment]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2004, no. 5, pp. 33–46. (In Russ.).

34. Stepanova M.A. Razvivayushchee obuchenie [Developmental learning] // *Shkol'nyi psikholog [School psychologist]*. 2007, no. 15, pp. 19–30. (In Russ.).

35. Stepanova M.A. Interiorizatsiya i/ ili eksteriorizatsiya [Internalization and/or exteriorization]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2021, no. 2, pp. 96–105. (In Russ.).

36. Stepanova M.A. Psikhotekhnicheskii podkhod k prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: shkola P.Ya Gal'perina. Avtoref. diss. ... dokt. psikhol. nauk [A psychotechnical approach to the practical psychology of education: the school of P.Ya.Galperin. The author's abstract. diss. ... doct. psychological sciences]. Moscow, 2022. (In Russ.).

Информация об авторах

Степанова Марина Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Information about the authors

Marina A. Stepanova, Doctor of Science (Psychology), docent, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Получена 07.12.2023

Received 07.12.2023

Принята в печать 11.12.2023

Accepted 11.12.2023