

Проблема совместной деятельности учителя и ученика в теории учебной деятельности и практике развивающего обучения

М.В. Каминская*,

*доктор психологических наук, профессор
кафедры педагогической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье ставится вопрос о роли социальной ориентации учебного действия ученика на действие взрослого. Обсуждается специфика ситуации действия учителя совместно с учеником. Опираясь на предметное содержание ситуации совместности «учитель – ученик», автор дает критическую оценку технологически полагаемому сотрудничеству учителя и ученика. В статье, которая написана по итогам докторского исследования автора, предлагается система учительских средств перенастройки и смены способов ориентировки и смысловой проработки учебных действий ученика в ходе решения учебных задач. Рассматриваются принципы содержательного встраивания педагогической деятельности в общую учебную деятельность учителя и ученика и те психологические эффекты развития, которые связаны с решением проблемы совместной деятельности учителя и ученика в практике развивающего образования.

Ключевые слова: учебное действие, предмет действия, учебная задача, зона ближайшего развития, сотрудничество со взрослым, педагогическое действие, педагогическое целеполагание – педагогическая рефлексия.

В теории учебной деятельности содержательная сторона действий ученика описывается как имеющая одновременно две ориентации: целевую – на реальные предметные условия осуществления деятельности и социальную – на другого. Ориентация на другого-сверстника нашла отражение в работах А.К. Дусавицкого, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман и других [8, 20, 22, 28, 29]. Но, по мнению В.В. Давыдова, изначально именно взрослый, а не сверстник обращает ре-

бенка к «использованию средств» деятельности, «позволяющих управлять своим поведением» [4].

Д.Б. Эльконин ставил проблему двойной ориентации развитого человеческого действия и подчеркивал, что «ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого» [35, с. 518]. В дальнейшем она вылилась в научный спор о проблеме соотношения коммуникации и предметного действия: Г.П. Щедровицкий в своей теории деятель-

* mvkaminskaya@mail.ru

ности [31] исходил из примата коммуникации над предметной деятельностью, а В.В. Давыдов [6, 7], наоборот, – из главенства предметного действия над коммуникацией. Мы полагаем, речь должна идти не о приоритетности, а о разной предметности одной целостности – о зависимости возникновения предметности осваиваемого действия (во всей ее подлинности) от построения другой предметности – предметности осмысления и организации собственного действия.

Предметностью учебной задачи для ученика традиционно считается предметность в контексте ее освоения – преодоление ситуации неопределенности системного компонента знания, т. е. новый теоретически выстроенный и практически проверенный общий способ предметного действия.

Однако, согласно теоретическим представлениям В.В. Давыдова о структуре мыслительного акта [5], содержанием такого акта является перевод учеником исходных качеств объекта в понятийную модель, когда осуществляется моделирование исходных свойств, не данных непосредственно, и где главное – изменение формы исходных данных. Поскольку при постановке и решении учебной задачи ребенок движется не от известного (т. е. исходных качеств объекта, непосредственно данных) к новому, а от «скрытого известного» (измененных исходных данных) к новому (понятийной модели), это действие строится в зоне ближайшего развития ребенка, которая актуализируется лишь в сотрудничестве со взрослым. Речь идет о такой предметности в контексте осмысления и организации собственного поведения, которая является общей для учителя и ученика. Это предмет диалога – такой формы учебной коммуникации, в которой может быть исследовано, построено и определено смысловое отношение нового знания к известному.

Социальная ориентация учебного действия ученика на действие взрослого пока не находит в теории учебной деятельности исчерпывающего описания. Еще в 1996 г. В.В. Давыдов четко задавал психологическую стратегию исследования этого вопро-

са: «Углубления и расширения требует изучение превращения коллективной деятельности детей в индивидуальную... Необходимо более точно охарактеризовать роль взрослых в этом процессе и особенно самостоятельность ребенка как индивидуального субъекта деятельности» [6, с. 452].

От практического решения проблемы двойной ориентации учебного действия ученика в его представленности учителем зависит *качество осваиваемого учеником знания* «как свернутой деятельности», где «лишь единство прагматического и семиотического содержания дает подлинное опосредствование и обеспечивает ориентировку осваивающего эту деятельность субъекта» [27, с. 27–28].

Знание преимущественно рассматривается как реальность, выраженная в общих способах выполнения предметной деятельности. Знание же как реальность самовладения своим поведением в теории учебной деятельности до сих пор существует скорее как сильная теоретическая, но не технологизированная гипотеза. Построение школьниками теоретических понятий не сопряжено с овладением ими средствами управления своим поведением:

- с переносом способов действий из одного предмета для построения знания в другом;
- с эволюцией коллективно-распределенной формы учебной деятельности в индивидуальную и самостоятельно избираемую;
- с ориентацией ученика на основания видения и принятия своих действий другими.

Проблема формализованной передачи школьникам средств учебной деятельности без достаточного мотиво- и смыслообразования – это свидетельство недостаточной проработанности средств сотрудничества ребенка со взрослым [9, 23, 32, 34].

До сих пор сильна иллюзия того, что это сотрудничество – самоочевидный и самоосуществляющийся процесс, базирующийся лишь на непосредственном желании учителя сотрудничать со своими учениками, для реализации которого достаточно составленных авторами учебников и про-

грамм подробных пособий. Но деятельностная методология обучения не может автоматически стать частью новой позиции и нового видения учителя. Когда задаешь педагогам вопрос о том, какие учебные задачи составляют содержательную основу преподаваемого предмета, сколько их и как внутренне связаны эти задачи, они, как правило, крайне затрудняются самостоятельно это определить. При проектировании уроков педагоги затрудняются при ответе на вопросы психолога о том, что именно будут делать ученики на уроке в плане предметного содержания учебных действий и как будет в итоге «выглядеть» построенное на уроке рассуждение учеников, опирающееся на предметное действие. Более того, учителя не всегда пытаются предварительно выделить и отчетливо представить связь содержания задачи и характера кооперации, поэтому при проведении уроков они охотнее используют те «внешние» средства, которые ими легче идентифицируются, и создают для себя «убедительную картину» сотрудничества в учебной деятельности.

Отсюда – имитация сотрудничества. И особенно в те моменты, когда версии учеников исчерпаны и обсуждены, все «увязли» в споре, а решения задачи не происходит. Учителя, как правило, выражают растерянное недоумение (или излишнюю самоуверенность), когда еще до урока пытаешься их спросить: «Что делать в такой ситуации?» Отвечают: «Класс слабый», или «Как не предложат решения (объяснения)! Должны предложить», или «Это ошибка авторов учебника, раз дети не могут сами выполнить их задание». Собственно предметно-содержательные средства включения учеников в осмысленную учебную деятельность выпадают из ориентировки учителя. Он продолжает подсознательно позиционировать себя как организатора «внешней», но никак не открытой к предметно-опосредствованному диалогу стороны сотрудничества с учеником.

Опираясь на результаты докторского исследования профессионального развития учителя в процессе освоения им дея-

тельности в системе развивающего образования [10], мы предлагаем такое концептуальное решение, которое содержит определенный арсенал средств построения совместного с учеником действия учителя и показывает суть влияния на ученика.

Первое, в чем необходимо разобраться, – это *соотношение технологической и содержательной сторон совместного действия учителя и ученика*. Совместность с учителем описана в литературе через феномены сложившейся «образцовой» практики и параллельно в общетеоретической форме. На наш взгляд, эти два направления при внешнем единомыслии не совсем совпадают в своих глубинных основаниях.

Феноменологически совместность с учителем раскрыта следующим образом:

у Г.А. Цукерман [28] – как построение учителем и учеником общего предмета; через особую роль педагога – выделение ориентировки ученика из ткани его практического действия; как реальное побуждение инициативного действия учеников, направленного на предмет обучения, но не санкционированного напрямую учителем. Отсюда эффекты такой совместности – в перехватывании учениками у учителя «инициативы в постановке вопроса и/или в оценке ответа» [29, с. 52–53];

у Г.Ю. Ксензовой – как «ситуация, в которой ученик учится сам, а учитель осуществляет всестороннее управление его учением, то есть мотивирует, организует, координирует, консультирует» [13, с. 55];

у В.В. Давыдова [7], А.К. Дусаевичего [8], А.Б. Воронцова [1], В.Т. Кудрявцева [14] и других – как учебная дискуссия между учениками (исходная форма построения индивидуальной учебной деятельности) при внешне нейтральном коммуникативном поведении учителя.

Свойства совместного действия учителя и ученика укладываются в обобщенное представление об отдельном педагогическом действии, функционально предназначенном повлиять на действие ученика не санкционирующим, а иницирующим образом. Учитель действует в качестве *модератора* групповой работы и дискуссии, а так-

же *фасилитатора* инициативы учеников, их доверительного и «безопасного» общения на уроке, т. е. как *методолог*, искусно использующий мыслетехники рефлексии.

Заменив полную разделенность действий учителя и ученика на технологически полагаемую совместность, мы тем самым не решаем задачи «вращения Другого» [35, с. 518], а создаем лишь внешние предпосылки для этого. Тем не менее очень важно то, что феномен совместности позволяет отчетливо выделить особую *предметность* – *придание событийного начала моменту порождения учеником нового знания* [16, 34].

Если ориентация учебного действия ученика на предметные условия в образовательной ситуации характеризует момент осуществления действия, то ориентация на действие Другого (взрослого) в этой же ситуации связана с перенастройкой и сменой прежних способов ориентировки учебного действия, с открытием «доступа» к особому типу ориентировки в ситуации неопределенности.

В названных и ряде других работ [18, 21] описана специфика предметного содержания ситуации совместности «учитель – ученик»:

- исследование оснований мыслей и действий Другого (обмен позициями); построение содержательного распределения действий;

- осознание и осмысление результатов и способов предметно-преобразующей деятельности Другого (означивание – раскодирование – восстановление «истории кода»);

- выбор из альтернативы возможных предметных действий (свое действие – действие Другого как свое – свое действие как Другого – общее действие как свое);

- оборачивание действия построения чего-либо (предметной действительности) действием преобразования самой ситуации.

Это *метапредметная* реальность, которая строится до осуществления учебного действия учеником – как блокирование узкой направленности детского действия на

«жесткую однозначность дисциплинарного знания» [12, с. 105–106] и одновременно «организация ориентировки в способе ориентировки» [15, с. 194].

«Вращивание Другого» как обретение способности автономно ориентироваться в ситуациях неопределенности (при дефиците «знаемых» способов ориентировки) осуществляется при таком типе организации деятельности, когда «дети не только могут реализовать заданный взрослым способ совместной деятельности, но при определенном участии и помощи взрослого перестроить его» [19, с. 21].

Но если для смысловой проработки учебного действия ученика должна возникнуть предметность совместности со взрослым, то о каких именно действиях учителя должна идти речь по отношению к этой предметности?

Общетеоретический ответ дается Б.Д. Элькониным, который видит смысл педагогического действия в поиске и нахождении способа инициации поиска ученика, его «обратного поиска» и обращения ко взрослому, когда взрослый... ищет, опробует (первоначально именно он, а не ребенок) ту ситуацию, в которой его (взрослого) идея... сама становится предметом детского обращения и опробования» [33, с. 65].

В экспериментальной работе мы долго определялись, что менять в действиях педагога: *технологию* его взаимодействия с учеником или *содержательную сторону* действия учителя как предметника, владеющего «способами анализа свойств, вещей и явлений в ракурсе, заданном содержанием учебной деятельности» [3, с. 20–21].

В системе развивающего образования существует «запрет» занимать место ученика (выполнять за него учебные действия), и на уроке решаются психологические задачи развития дидактическими средствами особого предметного содержания (а не наоборот – дидактические задачи психологическими средствами) [17]. Это обстоятельство требует *специального поиска учительских средств*, которые бы воплотили «двойственную суть» учителя как

предметника, посредничающего между «идеей» и «реалией» [34, с. 135].

Экспериментальное изучение закономерностей *соотношения* предметных действий учителя и различных учебных действий ученика позволило сформулировать три принципа содержательного встраивания действий учителя в общую учебную деятельность.

1. **Принцип динамического дополнения** заключается в том, что для инициации смысловой проработки учебного действия ученика *учитель* на уроке выполняет «провоцирующие» предметные действия в формах развивающего знания, и эти действия исходят из «контекстных» компонентов учебной деятельности.

Учитель при построении предмета совместности не может пользоваться готовыми «содержательными средствами», готовым знанием – формами конкретного мышления (их построит сам ученик в результате учебных действий). Поэтому он применяет «переходные» формы, уравнивающие статусы взрослого и ребенка, – формы развивающего знания (провоцирующие вопросы, версии, пробные действия, модели, образные метафорические решения). Ситуация неопределенности при этом становится доступной для осознания детьми через «обнаруживающие» ее способы предметного перекодирования взрослым. Их нельзя заменить никакими прямыми побуждениями и призывами действовать, бессодержательными «психологическими приемами» (реплики «Я не знаю!»; «Сами справитесь!» и т. п.). Дело в том, что провоцирующие формы развивающего знания выступают как «пред- и протознания» [11, с. 69], в которых изначально фиксируется сам момент зарождения событийности: 1) то, что описуемо (явление, действие), но неопределимо; или 2) то, что определимо (мысль), но неопишимо и требует активности ученика в форме учебного действия. Результатом действия становится объяснение и понимание или выражение и понимание.

А чтобы учебное действие ученика не развертывалось как «формальный эле-

мент», вне контекста целостной учебной деятельности, педагог выполняет свои провоцирующие предметные действия либо из предшествующих ученическому, либо из последующих за ними «шагов» учебной деятельности, удерживая (в предметном плане) целостный цикл «квазиисследования».

Проиллюстрируем эти утверждения примером из практики.

На уроке математики в III классе по теме «Деление с остатком» учитель О. Тогонова (школа №9 г. Улан-Удэ) действовала следующим образом.

Чтобы дети поставили **учебную задачу** на основе рефлексивной оценки отрицательных результатов практического решения примера, когда число не делится нацело с помощью заданной наперед мерки:

- также *попробовала решить пример и получила отрицательный результат* («И у меня 17 на 3 не делится!»);

- через *вопросы* «Разве мы не знаем, как делится двузначное число на однозначное?» и «Можно или нельзя поделить 17 на 3?» *сама дала косвенную оценку* новых условий деления и отношения части и целого в этих условиях, с помощью вопроса «Как же делить 17 на 3?» *косвенно оценила* отсутствие способа деления.

Данный фрагмент действий учителя на уроке показывает, что если при проработке учениками действия постановки учебной задачи *учитель* задает косвенно оценивающие вопросы, предлагает пробные практические решения задач с негативным или сомнительным результатом, аналогичным ученическому, то *ученик* озадачивается, ориентируясь на исполнительские и оценочные действия Другого. Содержательное встраивание действия учителя в действие ученика позволяет ему выполнить социальную ориентировку своего действия по постановке задачи: Другой до тех пор не понимает и не принимает поставленную мной задачу, пока сам не получит отрицательный результат и не дискредитирует старый способ действия. Или – задача мною поставлена тогда, когда я озадачил ею Другого.

Далее О. Тогонова действовала на уроке так.

Чтобы дети перешли от опробования теоретически возможных способов деления (на «точках», на числовой прямой, путем разложения делимого) к **теоретической модели** процесса и результатов деления с остатком:

- она вместе с детьми обсуждала процесс и результат деления (как *версию*, предложенную детьми), чтобы самой ответить на вопрос о том, как же можно делить и записывать результат такого деления ($17 : 3 = 5$ (ост. 2));

- приводила записи результатов *пробного решения* аналогичных примеров ($27 : 5 = 5$ (ост. 2); $32 : 6 = 5$ (ост. 2); $22 : 4 = 5$ (ост. 2)), где в ответе также получается число 5 и остаток 2. Через вопрос: «Можно или нет считать такие записи верной математической записью равенства?» – она *косвенно оценила* неточность условной записи отношений части и целого и побудила учеников дать ей обоснованную оценку (5 в ответах не указывает на число промежуточных мерок).

Чтобы дети перешли от точной математической записи равенства ($3 \times 5 + 2 = 17$) к **модели общего способа действия**:

- обсуждала с детьми процесс и результат деления с остатком разных конкретных чисел ($15 : 2$; $13 : 4$; $7 : 3$), чтобы самой *теоретически* ответить на вопрос: «Как делить любое число, если промежуточная мерка не укладывается в него целое число раз?»;

- приводила для сравнения построенные ранее детьми две графические модели способов деления без остатка и с остатком и вместе с ними обсуждала их различия, тем самым *косвенно оценивая* общее основание действия – различие отношений части и целого в двух случаях.

Мы видим, что если при смысловой проработке детского действия моделирования *учитель* ставит вопросы и работает с гипотезами о способе решения теоретической задачи, то *ученик* моделирует, ориентируясь на действия озадачивания Другого. Содержательное встраивание действия учи-

теля в ученическое действие моделирования определяет *социальную ориентировку этого действия*: Другой до тех пор не понимает и не принимает мою модель, пока *он сам* не соотнесет ее с условиями задачи и не увидит в ней искомое. Или – модель мною построена тогда, когда я «вооружил» ею Другого для решения учебной задачи.

На следующих этапах действия педагога аналогичны.

Содержательное встраивание позволяет ученику выполнить следующую социальную ориентировку своего действия решения частных задач: Другой до тех пор не понимает и не принимает мое действие решения частной задачи, пока сам не удостоверится в верности используемой мной модели и в обоснованности получаемого на ее основе результата моего предметного действия. Или – частная задача мною решена тогда, когда я включил в исследование оснований ее решения Другого.

Содержательное встраивание действия учителя из контекста моделирования и озадачивания в действия самоконтроля и самооценки ученика обеспечивает его социальную ориентировку: Другой до тех пор не понимает и не принимает мои действия самоконтроля и самооценки, пока *он сам* не удостоверится в осмысленности моей работы с моделью общего способа действия при столкновении с субъективными и объективными затруднениями. Или – действия самоконтроля и самооценки мною выполнены тогда, когда я сделал достоянием Другого их критерии и средства.

Таким образом, учитель совершает провоцирующие предметные действия в формах развивающегося знания из «контекстных» детскому учебному действию компонентов общего состава учебных действий. В этом случае действия детей обретают подлинность и несут смысловой заряд «сдержанного слова», которое «должно быть сказано, – не чтобы удержать его для себя, а чтобы понести его навстречу достойному мысли» [26, с. 286].

2. Принцип «обратного целеполагания». Вместо «прямого хода» и постановки целей за ученика от имени мира культур-

ных взрослых, выбора адекватных этому результату педагогических средств и прогноза требуемого результата учитель пользуется «обратным ходом». Сначала он прогнозирует тот результат знания, который построит ученик по итогам своих учебных действий на уроке (цель ученика). Затем проектирует средства ученика – его учебные действия для достижения собственного результата. Исходя из этого, выбирает педагогические средства и ставит цель – на пересечении цели и средств ученика и собственных цели и средств.

Поясним сказанное примером из практики.

В ходе проектирования урока «Деление с остатком» учитель О. Тогоноева определенным образом прорабатывала свои педагогические цели.

Сначала она гипотетически представила, как будет рассуждать ребенок по итогам урока, если учебная задача будет им успешно решена: «Если мерка **b** не укладывается в число **a** целое число раз, то это число может быть представлено как состоящее из **c** частей, указывающих, сколько раз в него укладывается промежуточная мерка **b**, и из части **d**, показывающей, сколько основных мерок осталось. Затем это рассуждение было представлено как геометрическая модель (на отрезках) и как формула – буквенная модель общего способа действия.

Далее учительница предположила, что для достижения этого результата ученики на уроке будут развертывать следующие учебные действия: *действие постановки учебной задачи* (на материале примера на деление с остатком, который ни у кого не находит практического решения); *действие моделирования общего способа решения задачи*, когда число не делится нацело с помощью заданной наперед мерки (на материале преобразования различных известных моделей деления нацело и математической записи деления с остатком).

После этого она определила «круг поиска» собственных предметных средств учебного диалога с детьми:

- как побудить детей «перейти» от отрицательного результата *практического ре-*

шения (или обоснования решения) *задачи* (на материале примера на деление с остатком) к *постановке учебной задачи* (Как разделить число, если промежуточная мерка не укладывается в него целое число раз?);

- как инициировать «переход» действий детей от *опробования* различных известных способов деления нацело к математической записи *равенства*, отражающего процесс и результат деления числа с остатком;

- как обеспечить «переход» детей от *залиси* равенства как процесса и результата деления с остатком к *моделированию* общего способа деления с остатком.

Принцип «обратного целеполагания» требует от педагога рефлексивной проработки ориентиров своего действия с учетом необходимости построения предмета совместности с учеником. Учитель мысленно обращается «вовне» – на предметное содержание и результат учебных действий учеников и на их предварительную смысловую проработку в совместности с учителем.

3. Принцип герменевтики в педагогической рефлексии. Если раньше педагог осознавал значение своих действий по «целевому» принципу («Позволили ли мои действия достичь поставленной цели?»), то при содержательном встраивании восстанавливается «общность события» [16, с.156] и связь произошедшего (свершившихся действий) со значением события. Значение события урока [34, с. 133] осмысливается не как напрямую зависимое от учительских действий (как детерминированное ими), а через истолкование ключевых моментов, конституирующих замысел урока-события. Это цепочка *видения одной сущности через призму другой*: от результатов ученика («реальность») – к его учебным действиям («взаимопереход между идеей и ее реальностью») – к смысловой проработке учебных действий ученика (переход «наличное» – «иное») – к инициирующим их предметным действиям учителя («идея»). Педагог определяет, насколько и в какие моменты проведенного урока ему действительно удалось построить предмет

совместности с учеником. Важно установить и расхождения с профессиональными ожиданиями: где и как на уроке педагог попросту подменил какое-то детское учебное действие взрослым, а где столкнулся с редукцией или имитацией его осуществления.

Если на уроке постоянно воспроизводится и «вращивается» целостность и осмысленность учебной деятельности, «центр тяготения» у ребенка перемещается «на лицо Другого» как «Собеседника» [25, с. 385].

В этом случае теоретически правомерно говорить о том, что эффект от эволюции процесса знакового опосредствования (построения теоретических оснований действия) заключается в усилении процесса осознания самого себя и овладения собственным поведением (и наоборот). При этом ребенок начинает ориентироваться в основаниях видения и принятия его действия другими.

Инновационный для учителя процесс содержательного встраивания педагогической деятельности в совместную со школьником учебную деятельность требует *ценностно-смыслового типа детерминации при построении учительского действия*. Сотрудничество понимается учителем как взаимосогласованное с учеником открытие новой предметности учебного действия в ситуации выбора и риска, когда снимается прежняя его определенность, исходные данные преобразуются и «заново» воссоздается «история кода» понятийного знания.

Встраиваемые учителем совместно с учеником предметные действия пробуждают у ребенка инициативу искать Собеседника сначала друг в друге, а затем и в самом себе. В конечном счете они «вращиваются» как внутренний Собеседник, как способность к «внутренним» вопросам, версиям, схемам действия, пробным действиям и образным решениям, т. е. как средства, позволяющие управлять своим поведением и видеть мир глазами любого Другого.

Благодаря сотрудничеству с учителем детское учебное действие изначально

включает в свой состав условную позицию другого человека. Ученик осваивает действие не только с позиции *заранее* предполагаемого результата и норматива, он постепенно обнаруживает «включенность» этой позиции в другой контекст – осмысления и самоорганизации поведения в ситуации *несовпадения с ожиданиями других*. «Двухслойная» ориентировка необходима для становления индивидуальной учебной деятельности, ее эмансипации от взрослого, а затем и от самой школы. Внешне разделенная коммуникативная система содержательного сотрудничества с учителем в учебной деятельности интериоризируется и становится внутренне социальной.

Результаты нашего исследования на базе школ г. Иванова [10, 24] в целом убеждают нас в том, что теоретическая и экспериментальная проработка изменения психологического статуса педагогической деятельности приводит к более полноценной субъектной включенности ученика в учебную деятельность. Это проявляется в таких наблюдаемых нами эффектах, как:

- изменение профиля группового взаимодействия в классе при решении учебной задачи от «формально-активного» к «содержательно-координирующему»;
- овладение учащимися к концу начальной школы полным репертуаром форм и принципов самоорганизации коллективно-распределенной деятельности со сверстниками;
- изменение типа оценочных отношений «ученик–ученик» и «ученик–учитель» от традиционных «подкрепляющих» к «ориентирующим»;
- стабильно положительная динамика формирования системного мышления в начальной школе;
- изменения структуры осознаваемых мотивов учения и выхода на первый план мотива самосовершенствования по отношению к мотивам долга, ответственности и благополучия.

Очевидно, что проектировать *новый виток развития учебной деятельности в подростковой школе*, когда точка роста сме-

щается «с поиска общего способа решения класса задач на поиск способов приложения найденных средств» [30, с. 117], необходимо с учетом достигнутого уровня в начальной школе. В настоящее время на «площадке» сети школ развивающего обучения в г. Иваново и Республике Бурятия мы заняты исследованием тех предметных действий учителя, которые обеспечивают совместность с учеником при построении его самопреобразующих учебных действий – «само-действий», в терминологии В.И. Слободчикова. Это такие предметные действия взрослого, которые способствуют эмансипации детских учебных действий как от самого взрослого, так и от конкретной школы, в которой подросток учится.

Литература

1. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: Введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М., 2004.
2. *Гуружалов В.А.* К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. №4.
3. *Гуружалов В.А.* Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М., 2000.
4. *Давыдов В.В.* Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психики // Деятельностная теория мышления. М., 2005.
5. *Давыдов В.В.* Структура мыслительного акта // Деятельностная теория мышления. М., 2005.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность и развивающее обучение // Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998.
8. *Дусавицкий А.К.* Социально-психологическая характеристика акта коллективно-распределенной учебной деятельности // Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.
9. *Зинченко В.П.* Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. №3.
10. *Каминская М.В.* Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образо-

Результаты эксперимента «Подростковая школа» интересны не только в плане описания ряда важных эффектов «значимого учения»: «личностной» и «самоиницируемой вовлеченности», «нахождения локуса оценки в самом учащемся» [19, с. 85], но и для решения того, «насколько структура учебной деятельности как выражение теоретического отношения к изучаемому курсу приобрела устойчивые формы понимания сути данного предметного материала» [2, с. 106] и как успешно эти формы обеспечили переход от задачного типа исполнения деятельности, характерного для начального обучения, к опробующему типу озадачивания у подростков.

- вания: Дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук, 2005.
11. *Катречко С.Л.* Знание как сознательный феномен // Что значит знать? М., 1999.
 12. *Киященко Л.П.* Что сознание понимает в знании // Что значит знать? М., 1999.
 13. *Ксензова Г.Ю.* На пути к развивающему обучению // Открытая школа. 2003. №4.
 14. *Кудрявцев В.Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К.* Коперниковская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методологический контекст // Известия РАО. 2000. №2.
 15. *Маланов С.В.* Психологические механизмы мышления человека // Мышление в науке и учебной деятельности. М.; Воронеж, 2004.
 16. *Нуждин Г.А.* Сознание и его структуры // Что значит знать? М., 1999.
 17. *Панов В.И.* Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. №3–4.
 18. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. №2.
 19. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М., 2002.
 20. *Рубцов В.В.* Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. №1.
 21. *Рубцов В.В.* Экспериментальная психология учебных взаимодействий // Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.

22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995.
23. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). М., 1993.
24. Стрижова Е.В. Оценка динамики психического развития учащихся в «Школе развития личности» (1995–1999) // Материалы IV городских педагогических чтений «Школа развития личности». Иваново, 1999.
25. Ухтомский А.А. Пути в незнаемое. М., 1973.
26. Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.
27. Хозиев В.Б. Опосредствование в теории и практике культурно-исторической концепции // Культурно-историческая психология. 2005. №1.
28. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
29. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // Вопросы психологии. 2004. №1.
30. Чудинова Е.В. Особенности моделирования в учебной деятельности подростка // Вопросы психологии. 2005. №4.
31. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
32. Щедровицкий П.Г. Развивающее образование и мыследеятельностная педагогика // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Рига; Москва, 1999.
33. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.
34. Эльконин Б.Д. Основания экспериментальной и прикладной психологии развития // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Рига; М., 1999.
35. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

The problem of teacher-student joint activity in theory of learning activity and in practice of developmental education

M.V. Kaminskaya,

Ph.D. in Psychology, Professor at the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

The author raises a question of social orientation of student's learning action on the action of adult. The article discusses the specifics of teacher-student joint activity situation. Basing on the objective contents of teacher-student joint activity, the author critically analyses the technological views on the teacher-student cooperation. Written upon the materials of the author's doctoral dissertation, the article describes a system of teacher's instruments that can be used in order to change student's means of orientation and of making sense of learning actions in the process of solving learning tasks. It reviews the principles of incorporating pedagogical activity in general learning activity of teacher and student, and the psychological effects of development that are connected with solving the problem of teacher-student joint activity in the practice of developmental education.

Keywords: learning action, knowledge, object of teacher-student joint activity, behaviour organization, teacher-student cooperation.

References

1. *Voroncov A.B., Chudinova E.V.* Uchebnaya deyatel'nost': Vvedenie v sistemu D.B. El'konina – V.V. Davydova. M., 2004.
2. *Guruzhapov V.A.* K voprosu o predmetnoi diagnostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivayushem obuchenii (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1997. №4.
3. *Guruzhapov V.A.* Ekspertiza uchebnogo processa razvivayushego obucheniya v sisteme D.B. El'konina – V.V. Davydova. M., 2000.
4. *Davydov V.V.* Vospitanie i obuchenie kak vseobshaya forma razvitiya psihiki // Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya. M., 2005.
5. *Davydov V.V.* Struktura myslitel'nogo akta // Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya. M., 2005.
6. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
7. *Davydov V.V.* Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushchee obuchenie // Davydov V.V. Poslednie vystupleniya. Riga, 1998.
8. *Dusavickii A.K.* Social'no-psihologicheskaya karakteristika akta kollektivno-raspredelennoi uchebnoi deyatel'nosti // Dusavickii A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoi deyatel'nosti. M., 1996.
9. *Zinchenko V.P.* Rabota ponimaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1997. №3.
10. *Kaminskaya M.V.* Professional'noe razvitie uchitelya v processe osvoeniya im deyatel'nosti v sisteme razvivayushego obrazovaniya: Dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2005.
11. *Katrechko S.L.* Znanie kak soznatel'nyi fenomen // Chto znachit znat'? M., 1999.
12. *Kiyashenko L.P.* Chto soznanie ponimaet v znanii? // Chto znachit znat'? M., 1999.
13. *Ksenzova G.Yu.* Na puti k razvivayushemu obucheniyu // Otkrytaya shkola. 2003. №4.
14. *Kudryavcev V.T., Hakkarainen P., Urazaliev G.K.* Kopernikovskaya revolyuciya v psihologo-pedagogicheskom myshlenii i ee metodologicheskii kontekst // Izvestiya RAO. 2000. №2.
15. *Malanov S.V.* Psihologicheskie mehanizmy myshleniya cheloveka: myshlenie v nauke i uchebnoi deyatel'nosti. M.; Voronezh, 2004.
16. *Nuzhdin G.A.* Soznanie i ego struktury // Chto znachit znat'? M., 1999.
17. *Panov V.I.* Nekotorye podhody k metodologii razvivayushego obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. №3–4.
18. *Polivanova N.I., Rivina I.V.* Principy i formy organizatsii sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. №2.
19. *Rodzhers K., Freiberg D.* Svoboda uchit'sya. M., 2002.
20. *Rubcov V.V.* Social'noe vzaimodeistvie i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. №1.
21. *Rubcov V.V.* Eksperimental'naya psihologiya uchebnyh vzaimodeistvii // Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.; Voronezh, 1996.
22. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Psihologiya cheloveka: vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. M., 1995.
23. *Sosnovskii B.A.* Motiv i smysl (psihologo-pedagogicheskoe issledovanie). M., 1993.
24. *Strizhova E.V.* Ocenka dinamiki psihicheskogo razvitiya uchashihya v "Shkole razvitiya lichnosti" (1995–1999) // Materialy IV gorodskih pedagogicheskikh chtenii "Shkola razvitiya lichnosti". Ivanovo, 1999.
25. *Uhtomskii A.A.* Puti v neznaemoe. M., 1973.
26. *Haidegger M.* Vremya i bytie. M., 1993.
27. *Hoziev V.B.* Oposredstvovanie v teorii i praktike kul'turno-istoricheskoi koncepcii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. №1.
28. *Cukerman G.A.* Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
29. *Cukerman G.A.* Razvitie uchebnogo soobshestva // Voprosy psihologii. 2004. №1.
30. *Chudinova E.V.* Osobennosti modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti podrostka // Voprosy psihologii. 2005. №4.
31. *Shedrovickii G.P.* Izbrannye trudy. M., 1995.
32. *Shedrovickii P.G.* Razvivayushchee obrazovanie i mysledeyatel'nostnaya pedagogika // Pervye chteniya pamyati V.V. Davydova. Riga; Moskva, 1999.
33. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya (v tradicii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo). M., 1994.
34. *El'konin B.D.* Osnovaniya eksperimental'noi i prikladnoi psihologii razvitiya // Pervye chteniya pamyati V.V. Davydova. Riga; Moskva., 1999.
35. *El'konin D.B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.