

# По итогам научно-практической сессии «Теория и практика учебной деятельности: традиции и инновации» к 85-летию со Дня рождения В. В. Давыдова

**Рубцов В. В.,**

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
rectorat@list.ru

**Собкин В. С.,**

Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия,  
sobkin@mail.ru

**Кудрявцев В. Т.,**

Институт психологии им. Л.С. Выготского  
Российского государственного гуманитарно-  
го университета, Москва, Россия,  
vtkud@mail.ru

**Лазарев В. С.,**

ФГБУ «Психологический институт Российской  
академии образования», Москва, Россия,  
inido-vallaz@mail.ru

**Фруммин И. Д.,**

Институт развития образования Высшей шко-  
лы экономики, Москва, Россия,  
ifroumin@hse.ru

**Панов В. И.,**

МАПСН, Москва, Россия,  
esovip@mail.ru

**Василев В.,**

Пловдивский университет, Пловдив, Болгария,  
veselin\_vasilev@abv.bg

**Чудинова Е. В.,**

ПИ РАО, Москва, Россия  
chudinova\_e@mail.ru

**Болотов В. А.,**

Национальный исследовательский универ-  
ситет «Высшая школа экономики», Москва,  
Россия,  
ioe@hse.ru

**Цукерман Г. А.,**

Психологический институт РАО, Москва,  
Россия

galina.zuckerman@gmail.com

**Красавина Н. Ю.,**

ФГБОУ СОШ 91 РАО, Москва, Россия  
krasa67@mail.ru

Научно-практическая сессия «Теория и практика учебной деятельности: традиции и инновации» проводилась 24 сентября 2015 года в Психологическом институте РАО в Москве. Формат проведения мероприятия – дискурс-семинар как часть программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Программа исследовательской магистратуры проходит апробацию в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней». Программа реализуется в Московском городском психолого-педагогическом университете и еще семи ведущих педагогических университетах Российской Федерации. Дискуссию вели – Б.Д. Эльконин и В.В. Рубцов и участвовали – В.А. Болотов, И.Д. Фруммин, В.С. Собкин, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, В.И. Панов, В. Василев (V.Vasilev), Е.В. Чудинова, Г.А. Цукерман, Н.Ю. Красавина. После дискуссии мы взяли несколько интервью с участниками, рассказавшими о В.В. Давыдове. Дискуссия проводилась при поддержке международного научного журнала «Культурно-историческая психология».

**Ключевые слова:** В.В. Давыдов, культурно-историческая психология, учебная деятельность.

#### Для цитаты:

По итогам научно-практической сессии «Теория и практика учебной деятельности: традиции и инновации» к 85-летию со Дня рождения В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 197–219. doi: 10.17759/pse.2015200318.

## Стенограмма от 24 сентября 2015 года



**В. В. Рубцов.** Уважаемые коллеги! Сегодняшнюю тему нашего дискурс-семинара мы связываем с именем Василия Васильевича Давыдова, которому 31 августа исполнилось 85 лет. В. В. Давыдов – основатель крупной научной школы, известный отечественный и зарубежный ученый, признанный специалист в области психологической теории деятельности. В этой челпановской аудитории<sup>1</sup> сегодня собрались ученики и последователи В. В. Давыдова, которые близко были связаны с ним и продолжают начатое им дело. Василий Васильевич собрал нас всех, чтобы мы поговорили о его жизни и творчестве, обсудили проблемы, которые волнуют. Вместе с Б. Д. Элькониным мы начинаем этот разговор, и первое слово предоставляем самому Василию Васильевичу [включается видефрагмент выступления].



**В. В. Давыдов.** «Тема сегодняшнего моего сообщения «Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности»... Леонтьев полагал, что нужда не входит в психологическую структуру деятельности. С моей точки зрения, структура деятельности не может быть психологической, структура деятельности имеет полидисциплинарный характер и в этом полидисциплинарном характере какой-то аспект может изучаться в психологии. А вот в полидисциплинарной структуре деятельности, т. е. структуре, которая может войти в различные гуманитарные дисциплины, нужда имеет значение. Нужда является глубинной основой потребностей. В отношении биологических потребностей и органических потребностей для человека, это точно установленный медициной, так есть род психических болезней, когда человек отказывается от еды и описаны случаи смерти отдельных людей, которые в случае отсутствия искусственного питания погибали, потому что любая еда вызывала не только отвращение, а всякие органические выбросы. Нет потребности в еде, а нужда-то в органических веществах для тела есть. Проблема: как эта нужда в норме у человека превращает-

<sup>1</sup>Психологический институт РАО (ранее – НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР).

ся в соответствующую органическую потребность. Никто сколь-нибудь серьезно превращение той или иной нужды в потребность не изучал, даже в области органики...»<sup>2</sup>.

Это отрывок из выступления В.В. Давыдова в Московском отделении общества психологов в 1997 году. Тогда работал методологический семинар, который В.В. Давыдов вел вместе с А.В. Брушлинским. И приведенный отрывок – его рассуждения по поводу того, что нового происходит в теории деятельности.

Прежде всего я коротко, насколько позволяет время, выскажу вам свою точку зрения по поводу того, что такое В.В. Давыдов для отечественной психологии, попробую обозначить своеобразие того научного направления, которое он создал и к которому я принадлежу. Что позволяет нам сегодня ответственно говорить о том, что мы работали с крупным мыслителем и талантливым ученым, оставивший нам серьезное научное наследие, которое позволяет нам сохранить целостность и дееспособность того дела, которому мы все принадлежим.

На мой взгляд, В.В. Давыдов создал три принципиальные вещи, наличие которых опередило время и является свидетельством того, что действительно существует научная школа В.В. Давыдова.

Во-первых, это созданная В.В. Давыдовым теория содержательного обобщения и образования понятий у детей. Так, если мы имеем дело со сколько-нибудь серьезной научной школой и читаем труды любого крупного ученого (Вюрцбургская школа, школа Ж. Пиаже, Культурно-историческая психология, связанная с именем Л.С. Выготского), мы непременно отмечаем то обстоятельство, что проблема образования понятий в детском возрасте есть тот ключевой вопрос, который в той или иной степени является предметом соответствующей теории. В.В. Давыдов своими работами также дал научно обоснованный ответ на вопрос о том, как образуются научные понятия у детей, связав этот процесс с тем, что он называл содержательным обобщением. Более того, обсуждая проблемы содержательного обобщения, В.В. Давыдов вступил в серьезную полемику с точкой

зрения Л.С. Выготского, утверждая, что через содержательное обобщение процесс образования понятий действительно идет через образование значений. Без включения такого механизма, как содержательное обобщение, понятие, с точки зрения В.В. Давыдова, процесс образования научных понятий нельзя.

Продолжая мысль Л.С. Выготского о том, что «наделение бессмысленного слова значением» является ключевым в образовании понятий, В.В. Давыдов полагал, что таким условием является именно теоретическое обобщение, на основе которого человек выделяет генетически исходное отношение и содержательную единицу того объекта, по поводу которого строится или образуется система понятий. Таким образом, первое, что составляет ядро научной школы В.В. Давыдова – это теория образования понятий и теория содержательного обобщения. Именно благодаря В.В. Давыдову наука получила методы исследований образования понятий и вместе с тем научные основы для разработки серьезных логико-психологических конструкций, обеспечивающих формирование научных понятий в детском возрасте.

Второе обстоятельство, которое позволяет считать В.В. Давыдова основателем научной школы, заключается в том, что именно В.В. Давыдов вместе с Д.Б. Элькониним создал психологическую теорию учебной деятельности. Он отличал процессы учения, обучения от учебной деятельности. И нередко можно было от него слышать следующие слова: «Когда мне маленький мальчик говорит, что у меня сейчас была учебная деятельность, то у меня портится настроение, и я ухожу в другую комнату». Понятно почему: В.В. Давыдов относился к этому как к категории, к понятию, а учебную деятельность рассматривал как очень сложную конструкцию, как «собственно деятельность», которую очень долго он, его ученики и последователи изучали и изучают. Именно благодаря тому, что он рассматривал учебную деятельность и как теоретический принцип, и как предмет изучения, есть основания полагать, что это направление исследований составляет значительный вклад В.В. Давыдова в психологическую науку.

<sup>2</sup> Из доклада В.В. Давыдова, прочитанного в Московском отделении Российского психологического общества (РПО) 1997 г.

Третье обстоятельство, которое, на мой взгляд, характеризует научную школу В.В. Давыдова, это созданная под его руководством система развивающего обучения. Мы видим, что эта система научно обоснована, практически выверена, внедряется в систему образования России. Хочу также подчеркнуть, что ее наличие определяет путь развития детей в обучении, основанный на организации собственно учебной деятельности детей и взрослых. В.В. Давыдов в данном случае продолжает известную мысль Л.С. Выготского о том, что развитие происходит в особых организационных (культурных) формах обучения и воспитания человека.

Далее я хотел бы зафиксировать в общем виде вопросы, которые В.В. Давыдов поставил перед нами в связи с разработкой общей теории деятельности.

Во-первых, это проблема потребностей и мотивов в деятельности. В.В. Давыдова, как известно, сухая схема А.Н. Леонтьева, когда потребность кладется в основание деятельности, в полной мере не устраивала. Связывая эту схему с двусторонним движением «деятельность–потребность–деятельность» и «потребность–деятельность–потребность», он понимал, что сама деятельность должна быть запущена. Да, отмечал В.В. Давыдов, деятельность запускает потребность, но вместе с тем возникает вопрос: «откуда берется потребность?». В.В. Давыдов развернуто обсуждал этот вопрос с нами, со своими коллегами и оппонентами. Он, в частности, именно в этом плане рассматривал нужду – как предпосылку возникновения потребности.

Второй вопрос, который поставил Давыдов в своей научной теории, это вопрос об исходной форме деятельности. Здесь В.В. Давыдов «намертво завинтил» две научные проблемы, которые вынуждены решать сейчас мы. Это вопрос об исходной форме деятельности и нужде как механизме, запускающем деятельность. Когда-то В.В. Давыдов на основании исследований сотрудников своей лаборатории Г.А. Цукерман, В.В. Рубцова, Г.Г. Кравцова, Ю.А. Полуянова, Т.А. Матис поставил вопрос о том, какая форма является исходной, а мы с Борисом Эльконым портили ему настроение тем, что утверждали, что нельзя только посадить детей вместе, и от этого начнется реаль-

ная совместная учебная деятельность. Мы, в частности утверждали, что коллективная форма сама по себе не возникает, не задается технически, ибо не всякое взаимодействие приводит к форме, которую можно назвать собственно коллективной формой. Сейчас, опираясь на результаты исследований, мы говорим о том, что потребность и мотив в деятельности, проблема нужды в отношении потребности и проблема коллективно-распределенной или исходной формы заставляют нас, по сути дела, отвечать на вопрос об исходной форме. И если В.В. Давыдов прав в том, что именно нужда – это «предтеча», предпосылка возникновения потребности, то что же это такое?

Вот это те два вопроса, которые поставил и решал В.В. Давыдов. В общем виде об этих вопросах он говорил так: «Что нового я увидел в теории деятельности? Я увидел две вещи. Одну я прочитал в маленькой книжке В.С. Библера, которую издали в 1978 году, и я ее только что купил (1997?). Там поставлен вопрос о диалогичности как исходной единице совместности. И второе – это ответвление Г.П. Щедровицкого, когда он говорит о рефлексивно-коммуникативных структурах деятельности – там основание новой формы».

Теперь совсем коротко о том, какие проблемы теории деятельности обозначал, но не решал В.В. Давыдов, и что оставляет эту теорию открытой? На мой взгляд, он поставил три очень серьезные проблемы, без изучения которых нам не продвинуться в разработке теории деятельности.

Какие же проблемы поставил В.В. Давыдов, которые ставит его в ряд крупнейших ученых и теоретиков культурно-исторической научной школы.

Первая проблема, на которую обратил внимание В.В. Давыдов и которую он обозначил, обсуждая нерешенные проблемы теории деятельности, это проблема соотношения между введенным Л.С. Выготским понятием «изменения социальной ситуации» и тем, что А.Н. Леонтьев называл «развитие деятельности». В.В. Давыдов, как известно, ставил знак соответствия между этими понятиями, подчеркивал, что понятию «изменение социальной ситуации» соответствует понятие «развитие деятельности». Более того, он считал, что в определен-

ной мере между этими понятиями можно поставить знак равенства. Но что это означает по существу, как изменения социальной ситуации описываются в особенностях развития деятельности? Что это за особенности и как конкретно можно это выделить и это «увидеть»? Вопрос, который требует серьезных теоретических обоснований и экспериментальных исследований.

Следующая проблема, которая требует специального обсуждения – это проблема единиц развития психики. Предстоит понять, как то, что Л.С. Выготский называл «значением» соотносится с понятием «переживание», на которое сам Лев Семенович также указывал как на единицу развития. Оба понятия важно ввести в контекст понятия «развитие деятельности». По крайней мере, для В.В. Давыдова такая постановка вопроса была бы крайне важной.

И, наконец, еще одна проблема, которую поставил В.В. Давыдов и которая является, с моей точки зрения, ключевой в решении вопроса о природе человеческой деятельности – это проблема собственно коллективной формы. Здесь я делаю акцент на введенном В.В. Давыдовым понятии «нужда». Крайне важное, с моей точки зрения, понятие, если говорить о нужде как предпосылке возникновения потребности и исходить из того, что сама нужда понимается как нужда в другом. «Нужда в другом» – это нечто иное как преднамеренно оформленная ситуация поиска другого как возможного условия построения самой деятельности. Но что это такое? – спросил бы В.В. Давыдов. Где ключ к разгадке тайны преднамеренного движения к другому как соучастнику общего и далее совместного действия? Колоссальное поле исследований для понимания того, как могут быть связаны «Один» и «Другой», как возможно их взаимодействие, опосредствование и, наконец, их со-действие и со-бытие! Здесь нам с вами есть чем заняться.

В заключение я хотел бы сказать о том, что научная школа В.В. Давыдова – это живой, развивающийся организм. По крайней мере, я могу это сказать, глядя сегодня на магистрантов, осваивающих в МГППУ программу исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Это программа ставит своей специальной задачей

освоение не только системы понятий и методов культурно-исторической психологии, но и современных практик, основанных на этих методах. Идеям В.В. Давыдова в этой программе принадлежит главное место.

Василий Васильевич Давыдов был не просто основателем научной школы, он был мыслителем. Ему было доступно не только знать проблемы теории, но и превращать эти проблемы в движение мысли и процессы построения новой теории, «заражать» своим творчеством своих учеников и последователей. Сейчас то самое время, когда специалисты и молодые ученые могут включаться в эти процессы, постигать то, что связано с именем В.В. Давыдова, с изобилием его идей и научных решений. И нам всем несказанно повезло, что мы были рядом с Василием Васильевичем, что были причастны к его жизни и творчеству.



**В.С. Собкин.** Я не был непосредственным учеником Василия Васильевича и не работал под его руководством. Однако мне он дал очень много. Прежде всего, я хотел бы отметить его бескорыстное отношение к науке, бескомпромиссное отношение к социально-политической ситуации, нетерпимость к холуйству (это, кстати, слово, которое он часто употреблял), теплое отношение к друзьям и ученикам. Его человеческое обаяние притягивало, и в этом отношении он был «уютным» человеком. Это проявлялось в частности в том, что за глаза его называли Васей.

Хочу подчеркнуть, что он был не просто руководителем лаборатории, директором института, но и крупным организатором отечественной психолого-педагогической науки, стремившимся интегрировать ее различные области. Отмечу лишь три момента.

Во-первых, это методологические семинары, которые были организованы в Институте психологии в 70-е годы.

Во-вторых, это оргдеятельностные игры по проблематике образования, организованные под его руководством («Зеленый Бор», «Молодежная политика с СССР» и др.).

В-третьих, это его участие в работе ВНИК «Школа», куда он привел своих молодых сотрудников, что позволило создать содержательное взаимодействие педагогов и психологов в работе по модернизации системы образования в нашей стране.

Для меня, конечно, важна и его научная и человеческая поддержка деятельности Института социологии образования, которую он оказывал в качестве вице-президента РАО. Будучи вице-президентом Академии, В.В. Давыдов не уходил в формальное администрирование, но, в первую очередь, стремился обсуждать содержательные вопросы образования. Приведу один фрагмент беседы в его кабинете.

Было это в 1996 г, куда он пригласил несколько человек (В. Слободчикова, В. Лазарева, В. Беспалько, О. Газмана, Т. Фролову и меня), чтобы обсудить основные положения доклада РАО для Министерства образования РФ «О концепции современного воспитания». Я попросил его разрешения записать весь этот разговор на диктофон. Для меня самого сегодня удивительно и то, что я тогда почему-то сделал эту запись и то, что эта запись сохранилась. Приведу два отрывка этого разговора.

«Я осторожно использую термин **само-, само-, само-...** И вот почему. Я придерживаюсь позиции теории деятельности Э.В. Ильенкова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Носителем деятельности является *субъект*. Там, где есть субъект деятельности, там, по сути дела, мы имеем дело с таким существом, которое осуществляет деятельность *и-ни-циативно, са-мо-стоятельно* и *отвечает* за результат.

Инициативность, самостоятельность и ответственность являются важнейшими характеристиками субъекта деятельности. Поэтому становление субъекта деятельности и есть становление всех его основных характеристик, и в этом случае нет необходимости постоянно подчеркивать *само-, само-, само-*. Это уже заложено в понятии *субъекта*.

... Правда, здесь большое значение имеет позиция Гегеля. Дело вот в чем. Подлинный субъект человеческой деятельности формируется в социально значимых видах деятельности. Я вам напомню, что Гегель десять лет был директором гимназии. Общее образование, с его точки зрения, необходимо для того, чтобы воспитать субъекта гражданского общества, который принимает на себя ответственность. Он должен быть *самодеятельным* в гражданском обществе... Теперь и неслучайно именно сейчас кто-то из вас уже произнес: «это социальный запрос сегодня такой». И это очень ответственный момент. Вот сейчас мы стоим перед важнейшим событием: сможет ли Россия стать гражданским обществом? Что такое гражданин России ближайшего будущего?»

Эти вопросы сегодня опять звучат особенно остро. Ответить на них – уже наша задача.



**В. Т. Кудрявцев.** Эти разработки инициировал сам В.В. Давыдов, он же способствовал новому прочтению проблемы воображения. Хочу совместить это с вопросами, которые подняла Г.А. Цукерман, так как это имеет

прямое отношение к проблематике воображения. Ребенок вовсе не вырастает из коротких штанишек «дошкольного» воображения, которое уступает место «школьному» мышлению. Оно, часто незримо, присутствует в учебной деятельности, даже если специально не ставится задача его развития, во всей культурной человеческой жизни как ее источник.

Есть специфический материал – изучение русского языка: в данном случае, мы говорим не про русский язык, который сам выступает в качестве предмета несущего в себе определенную исторически сложившуюся систему содержательных обобщений. Мы говорим о становлении речи в образовании. В 1959 году состоялся Первый съезд общества психологов, именно в этих стенах произошла очень серьезная дискуссия между учителем и учеником – П.Я. Гальпериным и В.В. Давыдовым по поводу идеализации действия, это очень важный момент. Дискуссия зафиксирована в сборнике тезисов съезда. Речь шла об определении природы умственного действия. Петр Яковлевич, как известно, вкладывал в это определение две характеристики: во-первых, умственное действие совершается в словесной форме «про себя», а, во-вторых, оно «сокращено» и «свернуто» в отличие от развернутого вовне предметных действий.

...Оба эти «параметра» – сугубо формально-общие и не отражают специфики умственных действий, возражает своему авторитетному учителю молодой Давыдов. Можно пересчитывать слагаемые сколь угодно «беззвучно», делая это в «свернутой» форме, но пока пересчитывание не сменится *присчитыванием*, т.е. прямым прибавлением одной группы слагаемых к другой («3 и 2 будет 5»), нельзя говорить о том, что ребенок *оперирует с числом как понятийным выражением количества*. Переход от пересчитывания к присчитыванию знаменует собой продвижение на новый уровень овладения сложением, которое выполняется в собственно умственном (идеальном) плане. Как заметил по тому же поводу друг В.В. Давыдова Я.А. Пономарев, кассирша в магазине тоже пересчитывает сдачу «про себя», однако, это еще не делает ее теоретиком, «мыслителем».

Но гальперинское понимание «идеального плана» привело В.В. Давыдова и к очень важным выводам иного характера. «Идеальный план», по П.Я. Гальперину, – это не только репродукция свернутых до схематизма внешних действий разного уровня. Ведь через эти действия совершается поиск, ориентировка, опробование, планирование, контроль – все, что позднее «уйдет в идеальный план». Добавлю: не говоря уже о том, что они *выразительны*, а частью и *образительны*, т.е. обращены к другому человеку, даже если он и ты – одно лицо. Тут начинается «работа воображения». И «идеальный план» – это не потаенный чулан, который заранее приготовили для того, чтобы складировать «утрамбованный» опыт внешних действий. В них, как подчеркивал Гальперин, идеальный план впервые возникает, формируется, строится. «Силой воображения».

И самая первая стадия – стадия ручного действия является психической насковзь, может быть, даже в большей степени психической, нежели любая другая. В предметном действии ребенка и ориентировка, и исполнение, и даже контроль/оценка (слепоглохой ребенок гладит своей левой ручкой правую – в похвалу за то, что ей удалось решить простенькую задачу – реальные наблюдения в знаменитом Загорском интернате) одновременно является экспрессией, любой мыслительный акт является актом выразительным, на каком бы уровне он ни совершался. А что такое текст? Текст – это развернутое выражение моей мысли в, ее адресация. На одном из педагогических совещаний в 70-х гг. Д.Б. Эльконин сказал, что уже в первом классе нужно сокращать практику письма под диктовку, переходя к свободному сочинению. В первом классе?! Дети еще не усвоили азов школьной грамматики... Это был шок для традиционно мыслящей педагогической аудитории. Но дело в том, что именно только в сочинении можно запустить механизм адресации текста – единственной формы его «жизни» («мертвый язык» уже никому из живых не адресован). Главное – адресованность действий того, кто этот текст порождает, мотив быть понятым и стремле-

ние получить отклик. Обращение (в смысле Ф.Т. Михайлова) к взрослому всегда связано с тем, что ребенок всегда этого желает, он воображает адресата на «том конце» – и вот тогда возникает мощный мотив обратиться уже к инструментам, средствам, орудиям культуры, чтобы выразить свою мысль для «значимого другого» (включая самого себя). А иначе даже актуальная культура превращается в «мертвый язык», в систему ритуальных формальностей, которые никого не сближают, никого не объединяют. Для этого нужно воображение.

Когда я стал строить программу по физкультуре в рамках развивающего дошкольного образования, встроил в это движение, и я решил построить программу с самого сложного – основных видов движения (бег, ходьба, прыжки, ползание и т. д.). Но вот зачем ребенка учить ходить, когда он давно и весьма выразительно ходит, бегаёт, прыгает? Или все-таки включенность в эту новую ситуацию развития, которая возникает в детском саду, предполагает какие-то трансформации самой моторики? Так вот, я придумал такую вещь – есть такие основные движения, как бросание и метание. Казалось бы, какое тут воображение? Отвел руку, сконцентрировал усилие, бросил, метнул... Но в нашем случае ребенок становится перед стенкой и начинает долбить об нее мяч, меняя смысловые интонации броска (метания) с опорой на воображение: это может быть решительный, собранный бросок, может быть расслабленный, усталый бросок, это может быть шаловливый бросок. Каким-то образом потом появляется другой человек, который должен поймать мяч, получить «моторное послание» и ответить на него своим. Собственно говоря, на этом строится практически вся программа дошкольного образования... Для того, чтобы сделать его выразительным, нужно сделать его «вообразительным», а «вообразительное» действие – это предпосылка того, чтобы действием стало когда-нибудь мыслительным.

Вот, пожалуй, небольшая часть того, что мы задумали и начали делать с В.В. Давыдовым. Эта работа продолжается и поныне.



**В. С. Лазарев.** Такие наши встречи имеют смысл не только в том, что мы отдаем дань памяти нашим учителям, но и в том, что каждый сообщает о каких-то новых результатах, новых идеях, которые он может предложить для развития научной школы, к которой мы принадлежим. Сообщения о таких результатах и идеях здесь уже прозвучали. Есть много теоретических проблем развития учащихся в учебной деятельности, решение которых актуально и которые нужно обсуждать. Но я хотел бы обратить внимание на то, как мы практически реализуем уже имеющиеся в научной школе развивающего обучения наработки. Скажу резко, если в плане теории то, что наработано в научной школе В.В. Давыдова, находится на самых передовых позициях, то практическая реализация этих наработок ведется кустарно, поэтому и результаты соответствующие. На основе здравого смысла не построить систему развивающего образования. Но точно так же на основе здравого смысла не построить развивающуюся систему образования. А без этого все теоретические построения так и останутся на бумаге или будут реализованы фрагментарно.

Практическая реализация идей системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова означает необходимость радикальной перестройки существующей образовательной практики



в каждой школе, где новая система вводится. Переход от ассоциативно-репродуктивной системы образования к развивающей системе потребует реализации множества скоординированных изменений в образовательной деятельности учащихся и учителей. В начале пути мы имеем образовательную систему с ее учителями, с их сознанием, с их мышлением, а после осуществления преобразований, в идеале, будет создана новая образовательная система, с теми же самыми учителями, но уже с другим мышлением, с другими ориентациями, реализующими другое содержание и другие технологии учебной деятельности. Путь от начального состояния к желаемому состоянию сложный и кустарным способом этот путь не пройти, нужны специальные технологии, в менеджменте это называется организационным развитием. Основная идея организационного развития – улучшить способность организации выявлять и решать свои проблемы посредством включения в эту работу персонала организации.

Если мы хотим осуществить системную модернизацию образовательной деятельности, нужно включить учителей в проектирование новой системы и сделать их субъектами ее выращивания.

Я полагаю, что главная проблема практического построения систем развивающего образования в том, что мы не делаем учителей субъектами преобразований собственной деятельности, и потому они не становятся субъектами новой образовательной деятельности.

В.В. Давыдов считал, что деятельностный подход к совершенствованию любой социальной практики связан с реализацией метода проектирования. Он полагал, что в наше время формируется особый тип научности проектно-программного типа. По сути, речь идет о применении генетико-моделирующего метода к исследованию коллективной деятельности.

Чтобы система развивающего образования стала возможной, а возможность ее уже доказана, действительной, она должна быть не только развивающей, но и развивающейся. Для этого необходима теория и технология поэтапного формирования новой, развивающейся учебной деятельности.

Учебная деятельность – это совместная деятельность детей и педагогов. Задачи учителя в системе развивающего обучения существенно отличаются от задач, которые он решает в традиционной ЗУНовской школе. Поэтому проблема становления учителя как субъекта учебной деятельности не менее важна, чем проблема становления учащихся.

Мой тезис состоит в следующем: для того, чтобы учителя стали осваивать новые способы работы и перестраивать свою профессиональную деятельность, необходимо, прежде всего, сформировать коллективную готовность к изменениям. Для этого нужно включить учителей в совместную рефлексию своей образовательной деятельности, ее проблематизацию и проектирование новой образовательной системы школы.

Основная сложность здесь в том, чтобы сделать коллективный анализ, рефлексию и планирование содержательными и опосредствованными идеями развивающего образования. Сделать содержательными анализ, рефлексию, планирование людьми с эмпирическим типом сознания можно, на мой взгляд, только одним способом – дав им в руки соответствующий инструментарий, который послужит для них ориентировочной основой. У нас есть такой инструментарий и опыт его применения. Но это только начальный этап работы. Здесь масса нерешенных проблем. Приглашаю принять участие в их решении.



**И.Д. Фрумин.** Когда я бываю в этом зале института, всегда вспоминаю встречи с Василием Васильевичем Давыдовым.

В моем коротком выступлении, во-первых, я хотел бы отметить как важную часть наследия Давыдова культуру теоретического, острого, интеллектуального спора. На фоне скучных публикаций советских педагогов полемический задор В.В. Давыдова в споре с Ж. Пиаже представлялся чем-то совершенно уникальным, увлекательным, интеллектуально напряженным.

В конце 80-х годов группе красноярских математиков и физиков (некоторые из них сегодня здесь присутствуют) было поручено создать хорошую школу. Мы стали искать в психолого-педагогической литературе что-то интеллектуально столь же убедительное и интересное, что мы знали в физике и математике. Долгое время поиски были безрезультатными. Потом кто-то прочитал «Виды обобщения в обучении». Мы поняли, что нашли то, что искали.

Для нас удачно сложилось, что в это время Василий Васильевич был уже исключен из партии и снят с руководства ПИ РАО, и мы решили его позвать руководить внедрением и дальнейшей разработкой развивающего обучения в нашей экспериментальной школе. Для него эта идея практического применения и эмпирического доказательства на реальном институте оказалась очень важной.

Идея оказалась действительно удачной еще и потому, что в школе № 91 программу реализовывали практически те, кто ее разрабатывал, а здесь появилась возможность провести так называемый трансфер – перенос этой практики на совершенно новую площадку, на новых людей. Так в Красноярске родился второй полигон развивающего обучения, которым руководил В.В. Давыдов.

Там случилась очень важная вещь. У нас не было такой истории, как в школе № 91, а история, как известно, иррациональна, растет эволюционно, зависит от миллиона случайностей – были такие люди, такие дети и т.д. Мы строили проект с нуля (сейчас такие площадки называют «green field»), в чистом поле как целостный проект. Для проекта нужен рациональный замысел, основания, направления, организация. Поэтому, помимо необходимости восстановить развиваю-

щее обучение появилась необходимость рационально реконструировать идею формирующего эксперимента, идею экспериментальной школы как его организационной рамки, процедуры исследования и экспериментирования.

Сегодня, когда мы с некоторыми присутствующими здесь коллегами читаем диссертации по педагогике, то, конечно, первое что бросается в глаза – это бедность языка, а второе – вопиющая неграмотность с точки зрения проведения эксперимента. Поэтому сейчас я особенно ценю то, что Василий Васильевич заставил нас максимально культурно относиться к самой идее экспериментальной площадки, экспериментальной школы, педагогической рефлексии, выстроить культуру доказательности и аргументации. К сожалению, сегодня эта культура остается экзотикой и, соглашаясь с В.С. Лазаревым, подчеркну, что нашей системе образования сегодня очень не хватает того, что можно называть «рефлексивная школа», т.е. школа, которая сама себя понимает.

Во-вторых, я также хотел бы поделиться своими соображениями о том, является ли большой трагедией то, что у нас число школ, называющих себя школами развивающего обучения, сокращается и что с этим делать.

Я помню обсуждение с Давыдовым относительно того, является ли класс, в котором только математика преподается по программе развивающего обучения, классом развивающего обучения? Довольно острый был разговор. К тому времени были конспекты по труду, конспекты и какие-то наработки по изобразительному искусству, но я точно понимал, что моему преподавателю рисования в школе нельзя давать эти наработки по изобразительному искусству, потому что дети у нее перерисовывали «натурально»: так называемые «коврики с лебедями».

Она (преподаватель) могла повторять слова про композицию, но, так как у нее не было эстетического чувства, это было бессмысленно. В итоге Василий Васильевич сказал: «Мышление – это агрессивный инструмент. Если ты его поставишь хотя бы на

одной дисциплине, то от него уже не избавишься». Это была очень интересная позиция. Он как-то объяснял, что если ты привык пользоваться рукой, то тебе трудно будет от этого отказаться, это некоторое специальное усилие. Так же и с мышлением, если этот орган заработал, то он будет работать. Поэтому мне кажется, что невозможность проводить масштабную школьную реформу, создавая школы развивающего обучения, не является трагедией. Понимаю, что это звучит немного «еретично», но можно задать вопрос о том, что лучше – десяток или сотня таких школ в море серости и зубрежки или сделать так, чтобы в каждой школе, хотя бы на одном уроке появлялись, как говорят зарубежные педагоги, «Ага» – моменты, чтобы появлялось мышление.

И для этого нужны, как мне кажется, новые встречи психологов с предметниками, потому что мы видим радикальное обновление содержания образования, довольно большие дискуссии по этому поводу. Мы видим появление стандартов образования, в которых появляются «правильные слова», по крайней мере, там есть отход от традиционной «ЗУНовской», как мы привыкли это называть, парадигмы. При этом появляются сотни разных учебных материалов. Но они невозможно примитивные с точки зрения педагогической психологии, науки об учении. У нас была дискуссия с предметниками в МГПУ, когда мы попросили: покажите в своих программах места, которые требуют запуска мышления, интеллектуальных усилий ребенка, не только запоминаний и репродукции. И оказалось, что разработчики учебных материалов просто на этом не фокусируются.

Было бы очень интересно провести просто ревизию того, что есть в наших образовательных программах, чтобы хотя бы чуть-чуть отвечать призыву друга В.В. Давыдова – Эвальда Ильенкова: «Школа должна учить мыслить». Понимаю, что это может звучать «пораженчески», но мне кажется, что широкий фронт, с точки зрения обновления содержания образования, сейчас более важен, чем систематическая разработка какой-то длинной программы, которая останется экзотикой.



**В. И. Панов.** В.В. Давыдов – это титан мысли, фонтанирующий креатив. Психолог, обладающий мощной философской и методологической подготовкой, основанным на диалектической логике теоретическим мышлением и в то же время четко чувствующий различие между психологическим научным поиском и психологической практикой, воплощающей результаты такого поиска в жизнь. Одновременно Василий Васильевич – это мощный организатор психологических исследований. Именно тогда, когда он был директором нашего института, эта, Большая аудитория была заполнена настолько, что сидели на ступеньках. Заполнена, потому что в ней шли серьезнейшие и непримиримые дискуссии между психологами и философами о том, что такое психика и как ее изучать. Вот только некоторые имена: Э.В. Ильенков, М. Мамардшвили, А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин, Г.П. Щедровицкий и Ф.Т. Михайлов, А.С. Арсеньев и В.С. Библер, и другие. Это был прорыв творческой мысли, «пиршество» ума, инициатором и активным участником которого являлся опять же Василий Васильевич Давыдов. И конечно же, в человеческом плане Василий Васильевич Давыдов – это очень жизненный, любящий жизнь человек.

И хотя я не являюсь прямым учеником Василия Васильевича, моя жизнь в этом Институте и мои научные поиски оказались тесно связанными с этим удивительным человеком и ученым.

Мое вхождение в психологическую науку началось со встречи с двумя уникальными учеными – Дмитрием Александровичем Ошаниным и Аршаком Исраеловичем Миракяном, которые стали моими первыми научными руководителями и которых я считаю моими непосредственными Учителями. Когда Василий Васильевич Давыдов, став директором нашего Института, познакомился с поисковым направлением А.И. Миракяна, он предложил для поддержки этого направления создать специальный микросеминар<sup>3</sup>, постоянным участником которого стал замечательный методолог и человек Феликс Трофимович Михайлов. Поэтому в некоторой степени В.В. Давыдова и Ф.Т. Михайлова я тоже считаю своими учителями, хотя и не работал под их непосредственным руководством. Основной темой данного микросеминара стало обсуждение фундаментальной проблемы психологии: как изучать психику, если она представлена только продуктивной (феноменологической) стороной, а теоретические и эмпирические предпосылки исследовательского способа мышления (по сути, парадигмы) тоже опираются на феноменологическую данность продуктов тех или иных психических процессов. По образному выражению Ф.Т. Михайлова, эта ситуация получила название парадокса барона Мюнхгаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои собственные волосы. Обсуждение этих проблем проходило в основном на материале психологии восприятия, как наиболее «простой» психической реальности.

А началось все с проблемы константности: А.И. Миракян показал, что проблемы константности не существует. Но существует способ мышления исследователей, продуктом которого стала проблема константности восприятия. И, согласно этому способу мышления (парадигме, как сейчас говорят), существует тысячелетняя традиция представления эмпирически полученных данных зрительного восприятия с позиции требования их соответствия геометрически (физически) заданным свойствам зрительного объекта восприятия, что и породило проблему констан-

ности. Между тем, как показывают экспериментальные данные, зрительное восприятие может быть не только «константным», но и «аконстантным», а также «сверхконстантным» и «сверхаконстантным». Однако эти экспериментальные данные считались «неправильными», потому что они не соответствуют требованию гносеологической адекватности «образа восприятия» «объекту восприятия». При этом следует отметить, что интерпретация эмпирических данных в ту или иную сторону обусловлена способом мышления исследователя, но способ мышления исследователя – это тоже продукт свершившегося психического развития и психического акта. Первоначально то направление в психологии восприятия, которое разрабатывал А.И. Миракян, обозначалось как «афизикальный подход в психологии восприятия», но после нескольких лет его обсуждения на указанном микро-семинаре оно, по рекомендации В.В. Давыдова и Ф.Т. Михайлова, получило название трансцендентальной психологии восприятия (Миракян, 1999, 2004).

Современные психологи часто говорят о том, что наступил «очередной методологический кризис психологии». Работа указанного микро-семинара, под руководством В.В. Давыдова, показывает, что ничего подобного – методологический кризис это постоянное и естественное состояние психологии, потому что ее отличает от других наук именно совпадение психики как объекта исследования и психики как способа мышления, как средства исследования этого объекта. Поскольку Василий Васильевич Давыдов остро чувствовал методологические проблемы психологии, он и стал инициатором создания и постоянным соруководителем этого микро-семинара на базе работ А.И. Миракяна. И надо сказать, что в течение 2-х лет работы микро-семинара через него по инициативе В.В. Давыдова прошли, наверное, все самые крупные и яркие психологи и методологи того времени.

Мой опыт участия в этом микросеминаре (естественно, в основном в роли слушателя) привел к осознанию:

<sup>3</sup>Часть материалов этого семинара потом была издана в виде двух книг А.И. Миракяна под общим названием «Контруы тарнсцендентальной психологии восприятия» (1999, 2004).

- того, что психика не сводится только к своим проявлениям в виде феноменологической данности ее процессов, состояний, сознания и других психических феноменов, потому что им предшествует процесс их порождения на дофеноменальном (процессуально-порождающем) уровне, который «не схватывается» логикой, построенной на отношении «субъект–объект»;

- методологических ограничений, накладываемых на изучение психических явлений гносеологической парадигмой, построенной на картезианской логике «вещных отношений», и необходимости использования онтологической и даже трансцендентальной парадигмы для изучения порождающего процесса восприятия.

В рамках этого направления мною были защищены кандидатская и докторская диссертации, посвященные порождающему процессу восприятия движения, скорости и стабильности объектов.

Следующий этап моей научной жизни тоже оказался связан с Василием Васильевичем. В 1992 году, будучи уже вице-президентом Российской академии образования, он предложил мне стать одним из соруководителей (вместе с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым) программ «Экология детства» и «Одаренный школьник», выполнявшихся на базе Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области).

Работа по этим темам заставила меня погрузиться в область психологических исследований, занимающихся изучением влияния окружающей среды на обучение и развитие (физическое, психическое, социальное) детей школьного возраста и вообще в проблематику экологической психологии. В итоге возникла лаборатория экпсихологии развития, по инициативе которой раз в три года проводятся Российские конференции по экологической психологии, и вот через неделю состоится уже 7-я такая конференция. Одновременно с этим по теме «Одаренный школьник» мне пришлось осваивать еще одну область психологических исследований – психологию одаренности и одаренных детей. В результате я стал научным руководителем координационного совета федеральной целевой програм-

мы «Одаренные дети» Минобразования РФ и лауреатом Премии правительства РФ.

В заключение хочу сказать, что всем молодым в то время психологам, которые здесь присутствуют: В.Т. Кудрявцеву, П.С. Лазареву В.В. Рубцову, В.С. Собкину, Б.Д. Эльконину и мне в том числе, – всем нам несказанно повезло, что на своем жизненном пути мы встретили такого ученого, директора и чело- века как Василий Васильевич Давыдов.

И самое последнее, я всегда повторяю: все, что удалось нам сделать в научном плане, это только потому, что была эта научная школа, были эти люди давыдовского времени. И только благодаря знакомству и совместной работе с ними можно было трансцендировать за актуальный уровень своего научно-психологического развития и находить свою траекторию научного поиска.



**В. Василев.** Уважаемые коллеги, дорогие друзья! Я с большим волнением выступаю в этом зале через пять лет после чествования 80-летия Василия Васильевича Давыдова. Тогда я выступал с докладом на пленарном заседании и обещал, что мы будем продолжать наше сотрудничество, мы продолжим исследовать психологические проблемы так, как нас учил В.В. Давыдов. И сейчас, пять лет спустя, я могу сказать, что мы продолжаем исследовать нашу любимую проблематику – рефлексии в том теоретическом русле и плане, в котором направлял и

поддерживал нас Василий Васильевич. За эти последние пять лет у нас, в Пловдивском университете, были защищены пять новых диссертаций по рефлексии и общее число защищенных диссертаций в этой области – девять.

Я хотел бы вкратце рассказать вам, в чем специфика нашего скромного Пловдивского направления исследования рефлексии.

Особенности Пловдивской традиции исследования рефлексии в том, что мы понимаем и исследуем рефлексию как многообразный феномен, который проявляется в разных модусах и разных типах. Притом мы считаем, что можно сохранить теоретические содержательные инварианты рефлексии, даже когда ее рассматриваем в разных проявлениях. Кроме интеллектуальной, личностной и коллективной (кооперативной, как ее называл Г.П. Щедровицкий), мы стали исследовать и совершенно новый модус, совершенно новый тип рефлексии – тип праксиологической рефлексии. И когда выделяли этот тип, мы основывались не только на гегелианском понимании возможности опредмечивания знаний. Специфика нашей концепции состоит в том, что процесс превращения теоретических идей в технологии и практические программы возможно рефлексивно направлять, проследить и контролировать, а также субъект может рефлексивно проследить эффективную реализацию своего индивидуального потенциала в практических целях. И все это повышает прикладную и технологическую культуру субъекта.

Пловдивское направление основывается на гегелианской методологии, гегелианской теории. Но я считаю, что Давыдовское понимание рефлексии почти полностью кантианское. Сам В.В. Давыдов подчеркивал гегелианско-марксистское обоснование своей теории содержательного обобщения, однако Давыдовское понимание рефлексии как осмысление, как рефлексивное осознание оснований наших действий и знаний – это кантианское влияние и понимание. И здесь нет никакой драмы, у Гегеля, как известно, рефлексия – это некая процедура вынесения за скобки всего того, что не является предметным содержанием нашей мыс-

ли; т.е. вынесение за скобки каких-то формальных процедур, которые помогают нам проверить основательность и истинность наших мыслей. Это, по существу, является логической процедурой организации человеческих мыслей и выделения чистых форм мышления.

Пловдивскую специфику исследования рефлексии составляет то, что мы разработали прикладные процедуры применения рефлексии не только в разных предметных областях – в математике, биологии, химии, но и в разном возрасте и классах (в основном в старших классах). Мы стараемся превратить теоретические идеи и эмпирические факты в технологии для широкого массового применения. Когда рефлексивно прослеживаем трансформацию наших знаний всякого рода в технологические процедуры, мы на самом деле осуществляем нашу праксиологическую рефлексию.

Позволю себе сказать, что все мы, кому повезло знать Василия Васильевича Давыдова, работать с ним и пользоваться его научной и эмоциональной поддержкой, обязаны претворять в дела его теоретические идеи, развивать дальше их и вообще поддерживать эту прекраснейшую научную традицию. К вашей большой научной школе мы готовы прибавить свои скромные, но очень энтузиазированные и специализированные усилия.



**Н. Ю. Красавина.** Добрый вечер, уважаемые коллеги. Мы, педагоги школы № 91, очень горды, что продолжаем то дело, которое было начато коллективом единомышленников, под руководством вели-

ких психологов-педагогов XX столетия В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним.

«Московская школа № 91 на Поварской – этот адрес известен не только в России, но и за рубежом. Уже полувек для отечественных и зарубежных психологов и педагогов она является образцом педагогики будущего. В начале 60-х гг. прошлого столетия школа стала экспериментальной площадкой Психологического института Российской Академии образования, на которой выдающиеся отечественные психологи Василий Васильевич Давыдов и Даниил Борисович Эльконин решили проверить дерзкую гипотезу: могут ли младшие школьники мыслить и действовать разумно, самостоятельно, этично, независимо, если их обучать особым образом.

Эта гипотеза подтвердилась, и не только подтвердилась, но и имеет свое развитие. В многолетней совместной работе учителей и ученых Психологического института оформилась принципиально новая деятельностная система обучения в начальной и основной школе. Разработано полное теоретическое, дидактическое, методическое обеспечение учебных курсов (до 9 класса), кроме иностранных языков и истории.

Практика развивающего образования показала, что достижения, которые ранее считались достоянием одаренных детей доступны большинству школьников. Сегодня образовательная система официально признана. Ее используют многие педагоги России. Принципы и методы развивающего образования легли в основу ФГОС основного образования второго поколения.

По сей день школа №91 остается основной базой исследования развивающих методов обучения, динамика которых в современном обществе объясняется необходимостью адаптации педагогических средств к новым возрастным возможностям детей с целью развития востребованных социумом способностей школьников. Создаются учебники нового типа, апробируются технологии подготовки учителя к работе в деятельностной педагогической парадигме.

«Школа остается источником новых педагогических идей, новых возможностей

развития учащихся средствами обучения, ярким образом плодотворной традиции органического объединения психологического исследования с педагогической практикой».

Это слова из письма, обращенного министру образования науки РФ, нашему выпускнику Дмитрию Викторовичу Ливанову. Мы это написали после того, как не единожды сообщали своему непосредственному учредителю, которым является Министерство образования и науки РФ, о готовности педагогов транслировать свой опыт российским и зарубежным коллегам для успешной реализации ФГОС второго поколения, новых образовательных стандартов.

На сегодняшнем этапе мы готовы помогать и готовы свой опыт учительства в школе показывать всей России, готовы обучать на своей площадке. Но, к сожалению, министерство образования и науки не находит возможности и не испытывает потребности в том, чтобы использовать потенциал школы в развитии российского образования.



**Е. В. Чудинова.** Сегодня мы проводим экспериментальную работу примерно в 40 школах России, разрабатывая и апробируя курс «Новая биология» для 6–9 классов. Мне хочется поделиться одной из находок, появившихся в ходе этой апробации.

Лет тридцать назад Василий Васильевич предложил мне сделать доклад о динамике учебной деятельности за пределами младшего школьного возраста. Идея этого до-

клада состояла в том, что, если в младшем школьном возрасте учебная деятельность находится на центральной линии развития, определяя содержание взаимодействий ребенка и взрослого и основные новообразования возраста, то в подростковом возрасте учебная деятельность должна уйти на периферию развития, уступая место другим видам деятельности, но при этом остаться изнанкой этих деятельностей, продолжая развиваться. Идея понравилась В.В. Давыдову, но в те годы она была чрезвычайно абстрактной.

Сейчас, в рамках экспериментальной работы в подростковой школе, которая активно ведется нашей лабораторией начиная с 2000 года, мы проектируем образовательный процесс на средней ступени школьного образования и можем наблюдать, как реализуется учебная деятельность на уроках в 5–9 классах, искать новые формы учебного сотрудничества подростков и взрослых.

К сожалению, только примерно в 1% школ России преподавание сегодня ведется по системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, т.е. систематическое возвращение учебной инициативы школьников совершается в локальных масштабах. Это совершенно не соответствует требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта (2009–2010 гг.), согласно которому на выходе из школы государство хочет видеть человека, имеющего образовательные запросы, умеющего учить себя, осознающего свои возможности, понимающего, куда идти дальше учиться, как реализовать свои образовательные инициативы.

Но даже там, где в начальной школе, учитель заботливо возвращает детские учебные инициативы, они еще очень мимолетны. Как нужно строить обучение в основной школе, чтобы эти искры разгорелись?

Нам удалось нащупать способ построения таких фрагментов обучения, и мы назвали их учебными пробами. Учебная проба – это, в некотором смысле, антипод учебной задачи. Учебная деятельность подростка, с нашей точки зрения, должна включать в себя как решение учебных задач, продолжая классическую линию разворачивания

учебной деятельности, так и систему учебных проб.

Что такое учебная проба? Это, с одной стороны, некая организованность, т.е. то, что строит учитель в классе, с другой стороны, – то, может случиться (а может и не случиться) в это время с ребенком.

Учитель ставит задачу, которая имеет рамочный характер в том смысле, что задает границы ученического действия, но не прямо его определяет, т.е. задача не содержит прямых указаний на способ действия, средство ее решения. В этой задаче должен обязательно содержаться вызов, прямой или косвенный. Например такой: сейчас вы можете самостоятельно совершить (повторить) открытие искусственной почки, правда у вас на это есть только 10 минут.

Для человека, который такую задачу получает, это провоцирует ощущение сверхзадачи, ощущение «не смогу», т.е. субъективное ощущение нехватки средств.

В то же время – и это принципиально важно – к этому времени классом при решении учебных задач уже должны быть выстроены необходимые средства, которые ученик пока, возможно, не принял и не осознал как свои собственные. Вот это та самая ситуация, в которой происходит «перифункционализация средства» (термин Б.Д. Эльконина), превращение знакомого в средство собственной деятельности, понимание, что это мое и я могу этим пользоваться.

Еще одно условие присвоения средств, это уже постфактум, – совместный с учителем анализ представленного учениками продукта, решения, которое удалось создать, производимый для осознания ребенком собственных опор.

Понятно, что не с каждым учеником класса это случается, даже если учителю удалось вырастить и «подложить» средства, организовав постановку и решение учебных задач в классе, и создать условия для учебной пробы. Как увидеть, свершилась проба или нет?

Свершившуюся учебную пробу обычно сопровождают высокий градус личного интереса в решении задачи, заинтересованность в оценке классом результата. И при этом — не-



зависимость своей оценки от оценки класса («ты сам свой высший судья»). Иногда можно наблюдать телесные проявления, такие как, например, распрямление спины по ходу рассказа классу о своей работе; сверкание глаз, выражающее гордость, чувство победы над собой.

Иногда в выполненной учениками работе видны признаки индивидуализации модели, той знаково-символической формы, в которой работал класс, – некоторые особенности изображения схемы, привнесенные самим учеником.

Но основное, по чему можно судить, что проба свершилась, – это ее последствия. Во-первых, ресурсность пережитого опыта: ученик может использовать его произвольно, привлекать в разнообразных ситуациях. Во-вторых, появление ориентировки на самого себя как на существенное условие задачи. Возможно, опыт удачных учебных проб способствует и выбору дальнейшего направления обучения (профилизация).

Таким образом, систематически создавая возможность учебной пробы, учитель дает шанс для каждого ученика пройти через ситуацию перефункционации средств, созданных всем классом в учебной деятельности. В.В. Давыдов говорил, что учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем «сама может сделаться особым средством мышления человека...», но теперь нам становится понятнее, как это может происходить, и что для этого должен делать учитель.

Сегодня мы переходим к осмысленному проектированию таких вот учебных проб, надеясь, что это путь выращивания способности человека находить в себе опоры в своем познавательном движении. Отсюда еще один переход до больших проектных задач старшего школьного возраста, в которых учебная деятельность должна разворачиваться учеником самостоятельно и инициативно по мере содержательной необходимости в новом способе действий/средстве.

Мы движемся вперед в направлении, намеченном В.В. Давыдовым, и, с моей точки зрения, это лучший способ беречь память о нем.

## Интервью с участниками дискурсеминара

**В.В. Рубцов.** О Василии Васильевиче можно говорить долго, можно говорить развернуто, но нельзя говорить бессодержательно. В.В. Давыдов – это человек, который углубленно работал содержательно по очень многим аспектам современной теории деятельности и сознания человека, и человек, который работал так, что все окружающие его люди в той или иной степени считали его «своим Давыдовым». У В.В. Давыдова сначала каждый становился другом, а потом его сотрудником, через это прошли все его близкие ученики, соратники, последователи, и я не лишен был этого большого счастья: судьба так распорядилась, что я был одним из его близких учеников, и очень горжусь этим. Я могу сказать, что Василий Васильевич Давыдов – это прежде всего уникальная личность, которая оказывала огромное влияние на окружающих его учеников, соратников, друзей, и я как один из самых близких его учеников попал в категорию друзей В.В. Давыдова. Друг и сотрудник это особая категория близких отношений, когда две позиции сталкиваются в одном человеке и этот человек уже не может отказать своему учителю. Поэтому когда ты начинал понимать, что это «твой Давыдов», а ты его человек, то нельзя было уже не выполнить ни одного его поручения (а его поручения всегда были связаны с содержательной работой). Все, кто были около него, и я в том числе, все начинали копаться, углубляться, понимать, действовать, и ты все время находился с ним в реальном содержательном диалоге, был и как сотрудник, и как близкий личный, нужный ему друг и человек. И это совершенно замечательная ситуация. Только теперь я понимаю, что все, кто были около него (прежде всего я рассказываю о самом себе), – это люди, которые находились с ним в общей внутренней ситуации, внутреннего диалога с ним и с его ближайшим окружением. По сути дела, ты всегда был в творческой распределенной думающей лаборатории, которая производила несколько вещей – прежде всего, содержание тех исследований, которые были связаны с именем этого выдающегося человека, и самих себя. Вот главный результат, который переживал каждый из

нас в то время. Но особенно теперь, когда мы благодарим своего учителя, понимаем, сколько он сделал для нас: что мы всегда находились с ним в бесконечном личном контакте, я бы даже не сказал в диалоге, именно в близком контакте. Около него сложилась команда соратников, сотрудников, все были нужны в этом общем деле. Когда Василий Васильевич пришел директором института, он помогал мне самому, когда я стал директором этого института и когда происходили разные события, он очень поддерживал меня, и всегда было ясно, что есть институтская команда людей, в которой есть его соратники, сотрудники и его друзья. И вот эта уникальная творческая лаборатория, которая знала, что во главе ее стоит «мой Давыдов», «наш Давыдов», горела исследовательским интересом; мы трудились и продвигали вперед наше научное сообщество, создавали научную школу В.В. Давыдова, решали те вопросы, которые он оставил нам в качестве своего научного наследия, и сейчас делаем предметом очень серьезных исследований и новых научных направлений. Мне бесконечно повезло, что у меня был «мой В.В. Давыдов» и люди, с которыми мы сегодня работаем, это и есть то самое ближайшее окружение, которое называется ничем иным, как Научная школа Василия Васильевича Давыдова.



**Г.А. Цукерман.** Меня давно величают по имени-отчеству – Галина Анатольевна Цукерман. А когда я познакомилась с Василием Васильевичем Давыдовым, я была двадцатилетней девочкой, несмышленищем, и, разумеется, совсем не представляла, что встреча с ним – это моя судьба, что это на всю жизнь. В жизни я со-

вершила два умных поступка: я правильно выбрала мужа и правильно выбрала учителя. Обе истории длинной в жизнь, и обе – про любовь. В.В. Давыдов – мой любимый учитель, и то, чем он одарил меня и других учеников, бесценно: он сделал нашу профессиональную жизнь интересной. Спасибо ему и земной ему поклон!



**В.А. Болотов.** С Василием Васильевичем Давыдовым я познакомился заочно. Много лет назад, в Красноярске. Красноярский Государственный университет, мы ругаем традиционно советскую тогда школу, что плохо готовит, неправильные дети, наш руководитель – очень прогрессивный ректор дает поручение: перестаньте болтать и ругать школу, подготовьте учителей, сделайте сами нормальную школу. И наша красноярская команда стала читать книжки: «как готовить педагогов-предметников» – математиков, физиков, химиков, биологов.

Знаете, масса пожеланий: «Учитель должен отдавать свое сердце детям». Во-первых, этим отдал, другим что будешь отдавать? Во-вторых, отдал – что они с ним будут делать. В этом плане такие лозунги не продвигали нас вперед. И попалась книга, случайно – «Виды обобщений в обучении» В.В. Давыдова. И мы поняли, что это единственный текст, который может продвинуть нас на создание нового типа подготовки учителя, на создание новой школы.

Скажу сразу, мы кое-что сделали, но в те годы такая школа была не нужна. Не было спроса на такое образование, на такую подготовку. И вот только сейчас, на мой взгляд, есть возможность «второго дыхания» для подхода Василия Васильевича Давыдова, Данила

Борисовича Эльконина к развивающему обучению. У нас есть шанс притворить массово в жизнь те теоретические и экспериментальные подходы, которые были в 91-й школе под руководством Василия Васильевича Давыдова.

Уверен, что вместе с Московским городским психолого-педагогическим университетом, который сейчас модернизирует программу модернизации педагогического образования, мы сможем это сделать.

**И. Д. Фрумин.** Я был директором в школе в Красноярске, кажется это был 1987–1988 год, когда мы искали какую-то научную основу для нашей деятельности, и так счастливо для нас сложилось, что В.В. Давыдов был исключен из партии и должности директора, его эксперимент в 91-й школе был разгромлен, и мы его предложили провести в Сибири. И это было возможно, потому что в Сибири всегда было как-то посвободней. Василий Васильевич приехал, мы привезли материалы, и он выступил первый раз перед учителями, и это выступление было совершенно другого уровня. Мне одна учительница сказала, что она ничего не поняла, но поняла, что человек очень умный. Потом, когда мы с ним встречались, и он много раз приезжал в Красноярск, а я приезжал в Москву, он сказал: «Я никогда не думал, что я стану педагогическим психологом, я всегда хотел заниматься философией», и этот очень высокий философский прорыв всегда сохранялся у него в базовых вопросах. Я помню один разговор с учителями: с вопроса о том, как научить человека мыслить, он поднял всех на дистанционную высоту.

И второе, что мне кажется очень важным в его наследии – это идея эксперимента в образовании, идея тщательного научного наблюдения за тем, что происходит, понимания анализа. Сейчас этого меньше, но думаю, что это вернется.

**В. С. Лазарев.** Я – ученик В.В. Давыдова, с которым мне повезло встретиться в 1975 году. Я пришел в психологический институт заниматься на работу к Василию Васильевичу. В это время после окончания технического института, факультета техномеханики, пришел в психологию, чтобы люди начали думать иначе, и пришел к В.В. Давыдову. В.В. Давыдов сказал: «В институте организуется отдел прикладных про-

блем, иди туда». Вот так мы сошлись, и я пришел в психологию, стали ближе, я стал заниматься образованием, образованием взрослых сначала, потом образованием детей, и с тех пор я уже 40 лет занимаюсь образованием детей.

Для меня Василий Васильевич является научным отцом. У меня дома стоит фотография моего отца и моего научного отца Василия Васильевича Давыдова. Конечно, встретиться с таким человеком – необыкновенное счастье для любого думающего, мыслящего человека, и влияние, которое оказывал В.В. Давыдов на всех присутствующих в здании, неважно, разделяли ли они его взгляды или нет, все понимали, что это фигура гигантского масштаба. Когда я проводил здесь Давыдовские семинары, здесь на ступеньках сидели, с утра занимали очередь, чтобы попасть в эту аудиторию.

Василий Васильевич не только был моим отцом, он помогал мне во всей моей жизни, не тем, что он меня куда-то продвигал, продвигался я сам, создавая свои работы и все остальное.

В науке я познакомился с другими друзьями В.В. Давыдова, все они были выдающимися людьми и все участвовали в обсуждении громадных проблем, стоящих перед человечеством в целом, проблем развития человека и его будущего. И когда здесь обсуждали различные вопросы, то собиралась вся думающая Москва, для того чтобы услышать свежие мысли.

На самом деле я пытаюсь развивать идеи В.В. Давыдова о создании системы развивающего образования по всей России. Для меня очень важны не только теоретические разработки, а практически реализованные идеи, которые желательно внедрять в каждой школе.

**В. С. Собкин.** С Василием Васильевичем я столкнулся после окончания Московского психологического института, и там меня не привлекало то, чем я занимался. Я увлекался искусством, театром, писал диплом у А. Леонтьева о идентификации, потом попал в армию и служил там офицером, но поскольку я служил в Москве, то как-то отрываться от психологии не хотелось, и в этом замечательном здании, куда распределились после окончания университета мои друзья, я часто бывал, потому что мне нравились некоторые девушки, и они мне назначали свидание, и я тоже привык назначать здесь свидания и как-

то прибрлудился сюда. В эти годы как раз тут шли семинары, где были Мераб Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, это были библиеровские замечательные лекции, и вел это все В.В. Давыдов, и я почувствовал тогда в нем какую-то мощь, силу и властность, он умел так руководить людьми, что к нему с уважением относились все. Содержание, которым он занимался, мне не было близко, а сами семинары были очень важны и интересны. Но со временем так сложилось, что я стал его ценить все больше и больше, я робел рядом с ним, и не был с ним, так сказать, на короткой ноге, но постепенно как-то так получилось, что я начал с ним ездить на организационно-деятельностные игры и вел их сам, выезжая в разные регионы по развитию образования. И там начиналось наше сближение, и я понял какой он тонкий и трогательный человек, он очень много рассказывал о себе, о каких-то деталях своей жизни, биографии, и у нас сложились доверительные отношения.

Василий Васильевич сыграл потрясающую роль в развитии образования, поскольку он привел свою молодую команду исследователей – Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова. Вот, собственно говоря, весь костяк сотрудников он привел, и они очень

много дали для концепции развития образования и для реформы образования. В этом заслуга В.В. Давыдова – в том, что он эту генерацию двинул в систему развития образования.

**Н. Ю. Красавина.** Я – директор 91 школы и очень рада, что работаю в этой школе, потому что ее основывал В.В. Давыдов. Идеи Василия Васильевича и его программы живут до сих пор, учителя школы работают по этим программам. Все идеи, которые были высказаны много лет назад, претворяются в жизнь и даже развиваются в том аспекте, что новая система образования требует именно развивающего обучения.

В нашей школе разработаны программы практически до 9 класса по всем предметным линиям кроме иностранного языка и истории. В школу очень большой конкурс. Родители желают, чтобы в современном мире их дети учились по системе развивающего обучения, чтобы дети умели мыслить, высказывать свои мысли и действительно были нацелены на то, чтобы получать знания. Именно этим и занимался В.В. Давыдов. У ребенка должна быть цель, и он должен четко ее осознавать. Именно этим мы и занимаемся. Спасибо огромное за то, что есть возможность работать по системе В.В. Давыдова.

**Рубцов Виталий Владимирович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: rectorat@list.ru

**Собкин Владимир Самуилович**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, директор Института социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия, sobkin@mail.ru

**Кудрявцев Владимир Товиевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Россия, vt kud@mail.ru

**Лазарев Валерий Семёнович**, доктор психологических наук, академик РАО, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, inido-vallaz@mail.ru

**Фруммин Исаак Давидович**, доктор педагогических наук, научный руководитель Института развития образования Высшей школы экономики, Москва, Россия, ifroumin@hse.ru

**Панов Виктор Иванович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, член-корреспондент МАПСН, Москва, Россия, esovip@mail.ru

**Василев Веселин**, доктор психологических наук, профессор, Пловдивский университет, Пловдив, Болгария

**Чудинова Елена Васильевна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ПИ РАО, Москва, Россия, chudinova\_e@mail.ru

**Болотов Виктор Александрович**, доктор педагогических наук, действительный член РАО, профессор, научный руководитель центра мониторинга образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, ioe@hse.ru

**Цукерман Галина Анатольевна**, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия, galina.zuckerman@gmail.com

**Красавина Наталия Ювенальевна**, директор ФГБОУ СОШ 91 РАО, Москва, Россия, krasa67@mail.ru

**Following the Results of Research and Practice Session  
«Theory and Practice of Educational Activity: Tradition  
and Innovation» to Mark the 85th Anniversary  
of the Birth of V. V. Davydov**

**Rubtsov V. V.,**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
rektorat@list.ru*

**Sobkin V. S.,**

*Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
sobkin@mail.ru*

**Kudryavcev V. T.,**

*L.S. Vygotsky Institute of Psychology, the Russian State Humanitarian University,  
Moscow, Russia,  
vtkud@mail.ru*

**Lazarev V. S.,**

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
inido-vallaz@mail.ru*

**Froumin I. D.,**

*School of Economics, Moscow, Russia,  
ifroumin@hse.ru*

**Panov V. I.,**

*Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
ecovip@mail.ru*

**Vasilev V.,**

*Plovdiv University, Plovdiv, Bulgaria,  
veselin\_vasilev@abv.bg*

**Chudinova E. V.,**

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
chudinova\_e@mail.ru*

**Bolotov V. A.,**

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
ioe@hse.ru*

**Zuckerman G. A.,**

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
galina.zuckerman@gmail.com*

**Krasavina N. Yu.,**

*school № 5 of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
krasa67@mail.ru*

**For citation:**

Following the Results of Research and Practice Session «Theory and Practice of Educational Activity: Tradition and Innovation» to Mark the 85th Anniversary of the Birth of V.V. Davydov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 196–21 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200318.

Research and Practice Session «Theory and Practice of Educational Activity: Tradition and Innovation» was held September 24, 2015 at the Psychological Institute of Russian Academy of Education in Moscow. The event was held in the form of discourse seminar as part of the research Master's program «Cultural-historical psychology and activity approach to education». Research Master's program is being tested as part of the project "Development and testing of new modules of the basic educational Master's programs in «Education and Pedagogy» enlarged group of disciplines (major focused on Psycho-pedagogical education), involving an increase of research and practice for students in networking with educational institutions of various levels». The program is implemented in the Moscow State University of Psychology & Education and seven other leading pedagogical universities of the Russian Federation. B.D. Elkonin and V.V. Rubtsov held a discussion. The participants were V.A. Bolotov, I.D. Frumin, V.S. Sobkin, V.T. Kudryavtsev, V.S. Lazarev, V.I. Panov, V. Vasilev, E.V. Chudinova, G.A. Tsukerman, N.Yu. Krasavina. After the discussion, we interviewed the participants, who told us about V.V. Davydov. The discussion was supported by the international scientific journal "Cultural-historical psychology."

**Keywords:** V.V. Davydov, cultural-historical psychology, educational activity.

**Rubtsov Vitaliy Vladimirovich**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of UNESCO Chair on the Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: rectorat@list.ru

**Sobkin Vladimir Samuilovich**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, member of the Russian Academy of Education, Honoured master of sciences of Russian Federation, Director of the Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: sobkin@mail.ru

**Kudryavcev Vladimir Tovievich**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chaire of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, the Russian State Humanitarian University, Moscow, Russia, e-mail: vt kud@mail.ru

**Lazarev Valery Semenovich**, Dr. Sci. (Psychology), member of the Russian Academy of Education, Leading Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: inido-vallaz@mail.ru

**Froumin Isak Davidovich**, Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Officer, Institute for the Development of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: ifroumin@hse.ru

**Panov Viktor Ivanovich**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical and Social Science, Moscow, Russia, e-mail: ecovip@mail.ru

**Vasilev Veselin, Dr. Sci. (Psychology)**, Professor, Plovdiv University, Plovdiv, Bulgaria, e-mail: veselin\_vasilev@abv.bg

**Chudinova Elena Vasil'evna**, PhD (Psychology), Senior Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: chudinova\_e@mail.ru

**Bolotov Viktor Alexandrovich**, Dr. Sci. (Pedagogy), member of the Russian Academy of Education, Professor, Chief Scientific Officer, Monitoring Centre for Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: ioe@hse.ru

**Zuckerman Galina Anatol'evna**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

**Krasavina Natalia Yuvenal'evna**, Principal of the school №5 of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: krasa67@mail.ru