

DOI: 10.11621/vsp.2021.04.08

DEVELOPMENTAL DIDACTIC SYSTEMS: CONCEPTUAL, METHODOLOGICAL AND TYPOLOGICAL CONCEPTIONS

Roberto Valdés Puentes, Andréa Maturano Longarezi

Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil.

Corresponding author: E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

Abstract

The present paper is **relevant** because it addresses, for the first time, the conceptual, methodological and typological aspects of the main developmental alternative didactic systems that emerged in the former Soviet Union from the 1950s onwards. Its main **purposes** are to analyze the concepts of didactic system, alternative didactic system and Soviet developmental alternative didactic systems, as well as identifying and classifying the most prominent among the last mentioned.

The research methodology is based on systemic thinking, as well as on the historical-logical and constructive-interpretative methods. The Zankovian, Galperin-Talizina and Elkonin-Davidov-Repkin systems were studied as the main developmental alternative systems.

The analysis points to the **conclusion** that a developmental alternative didactic system is any didactic and psychological system that opposes the official or traditional ones established or imposed by the State, and that aims to create the appropriate conditions in which learning will lead to the psychological development of students.

Keywords: Didactic System; Developmental alternative didactic systems; Galperin-Talizina System.

For citation: Puentes, R.V., Longarezi, A.M. (2021) Developmental Didactic Systems: Conceptual, Methodological and Typological Conceptions. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, P. 262–309. doi: 10.11621/vsp.2021.04.08

Received: May 14, 2021 / **Accepted:** June 10, 2021

РАЗВИВАЮЩИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ

Р.В. Пуэнтес, А.М. Лонгарези

Федеральный Университет Уберландии, Уберландия, Бразилия.
Для контактов. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

Актуальность. Данная статья представляет собой пример теоретического исследования по обучению и развивающей дидактике, проведенное научно-исследовательской группой по профессиональному развитию по дидактике и преподаванию GEPEDI/UFU/BR.

Цели. В статье затрагиваются три следующих аспекта: 1) понятие дидактической системы, альтернативной дидактической системы и советской альтернативной развивающей дидактической системы; 2) определение и классификация советских альтернативных дидактических систем; 3) доводы, разработанные группой исследователей по включению труда Гальперина–Талызиной в развивающие альтернативные дидактические системы. **Методология** данной статьи основывается на системном мышлении, историко-логическом методе, конструктивно-интерпретативной методологии.

Результаты. Анализ научных и документальных источников позволяет обнаружить причины и предложить аргументы, позволяющие классифицировать работу П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной как дидактическую систему.

Ключевые слова: дидактическая система, развивающая альтернативная дидактическая система, система Гальперина–Талызиной.

Для цитирования: Пуэнтес Р.В., Лонгарези А.М. Развивающие дидактические системы: Концептуальные, методологические и типологические концепции // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 262–309. doi: 10.11621/vsp.2021.04.08

Поступила в редакцию: 14.05.2021 / Принята к публикации: 10.06.2021

Introduction

In Brazil, few research records address the specificity of developmental didactic systems (Puentes, 2017; 2019a, 2019b; Puentes; Longarezi, 2018; Puentes; Aquino, 2019; Longarezi, 2019a, 2020a, 2020b; Longarezi; Sousa, 2018; Cardoso, 2020; Ferola, 2019), including analyzing them within the context of didactic systems and alternative didactic systems.

Regarding the methodological scope, approach-interested studies focused more on the parts than on both the parts and the whole, focused more on the particular than on both the particular and the global. focused more on the micro than on both the micro and the macro. Studies that focused more on the tree than on both the tree and the forest are predominant (cf. Sangder, 1990). An attitude promoted of reality and phenomena following the ascension movement from concrete over the abstract, from analysis of the particular to the general: the inductive method.¹

That does not mean the details are not important. Details are not, however, everything. It is necessary to look at the object of study in its entirety, which means assuming a systemic thought that allows seeing, at the same time, the “tree” and the “forest.”

Therefore, the present article assumes the challenge of studying didactic systems from a perspective that is fundamentally based on logical and historical methods. Both methods enable the sight of the internal structure of the object of research beyond its mere description. Through the historical method, it is possible to interpret the historical movement of the phenomenon in all its richness by revealing its movement and development, the reasons for its emerging, the main moments of its constitution and its fundamental historical connections in time and space with other phenomena.

The logical method, in its turn, provides at the theoretical level the hypothetical production of what is most important about the object, its essence. It also enables the interpretation of history, expresses the object in its connections, needs and regularities, explains the history of its development, elevates the object to its mature and superior form. This happens through the ascension movement from the abstract to the concrete (departs from a universal proposition and, through logical reasoning, arrives at a valid conclusion), the deductive method.

Besides the systemic thinking and logical and historical methods, the text was also based on the principles of the constructive-interpretative methodology, conceived by Fernando González Rey (Rey, González & Mar-

¹ The inductive method has its benefits because, as it presupposes probabilities, it always represents a leap towards possible discovery (that is why it is the most used mode of reasoning in the field of experimental sciences). However, it is also what leads to a restrictive and exclusionary perspective; just finding an exception for the rule to be invalidated. Besides, it prevents looking at the whole and, at the same time, look into the distance, causing a fragmented, partial and conditioned view. The concern for the “tree” has led to seeing the detail, the subtlety, it has inspired to focus on small problems, on nonessential aspects, thus neglecting the “forest” itself.

tínez, Mitjáns, 2017) for the approach to subjectivity, which enables one to perceive two fundamental aspects. First, the knowledge that emerges from the researcher's activity always has a constructive-interpretative character, which leads to the conclusion that scientific truth rather than a fact is a hypothesis. Second, the research activity is a dialogical communication process with the sources (oral and written).

On this basis, the study of didactic systems presented here is within the framework of theoretical research on Learning and Developmental Didactic produced within the Study and Research Group on Didactics and Teacher Professional Development (GEPEDI), and addresses three aspects of utmost relevance: 1) the concepts of didactic system, alternative didactic system, and developmental alternative didactic system; 2) the identification and classification of Soviet developmental alternative didactic systems; and, 3) the arguments produced by the group regarding the inclusion of Galperin-Talízina proposal among the several developmental alternative didactic systems.

The texts that constitute the analyzed corpus were selected according to two criteria: first, texts that express the historical movement of Davydov's thought over forty years; second, works produced by authors considered classic or more relevant by specialists in the subject.

The approach to the problem, on the above basis, contributes, especially in the Western Hemisphere, to studies of developmental alternative didactic systems. These contributions are provided, above all, by the treatment, volume, and complexity of localized and consulted sources in the Russian language, many of which are unknown in the Brazilian and Latin-American context. The exploratory phase of the research revealed that the absence of studies on the subject in Brazil significantly contrasts with the breadth, diversity and richness of related works produced in the former Soviet Union.

1. Didactic System: Definition and Typology

In Brazilian scientific literature, the concepts of "system" and "teaching system" are clearly defined. As stated by Saviani (1996, p. 80), "system is the unit of several elements intentionally reunited, in order to form an operative and coherent group." Accordingly, the teaching system means "an articulated ordering of various elements necessary to achieve the educational goals recommended for the targeted population" (Saviani, 1999, p. 120).

However, such transparency does not apply equally to the concept of a "didactic system." A similar situation occurs within the Soviet academic production, as the theoretical delimitation of this concept is also imprecise.

In specialized books, the term didactic system (дидактическая система) sometimes appears as “pedagogical system” (педагогические системы) and sometimes derives from specific linguistic variations. The absence of consensus on this designation enables an understanding that it is not, therefore, a common term for the various ways to qualify and classify the didactic organization given its various epistemological perspectives.

The problem stands out when the analysis of the sources reveals the absence of a specific designation for “didactic system” in modern Russian pedagogical dictionaries — even though it is a recurring expression in pedagogical books and materials.

According to the Russian Informative and Educational Literature Library (Библиотека, 2020), a “didactic system” (дидактическая система) is an ample structure of education which differentiates itself from others by its own criteria, positions and visions of such process. This is an eclectic view, which does not evidence the hierarchy of relationships among the components that make its structure.

However, in the scientific literature, there is an effort to make explicit the uniqueness that may conceptually delimit the term (Гребенюк, 1996; Подласый, 2004; Воронов, 2005; Писарев, Писарева, 2009). Based on the analysis of the categories presented by these different perspectives, Валеев and Зиннатова (2013) elaborated a definition that attempts to contemplate the nuclear aspects of the concept. Based on that, they understand “didactic system” as an interrelated group of educational objectives with principles of its organization, contents of education, and “...organizational forms, as well as teaching methods, conditioned to the achievement of the learning objectives adopted by the educational community” (Валеев, Зиннатова, 2013, с. 17).

According to the scope and depth of the assumed system as well as to the instances to which they affiliate (the State or the educational community), the didactic systems may be classified into three types: 1) official didactic system (traditional system);¹ 2) alternative official didactic system (modern system); and 3) alternative didactic system (modern system). However, there are other typologies to classify didactic systems. For instance, classify them into three categories: 1) traditional; 2) paedocentric, and 3) modern (Воронов, 2005; Подласый, 2004; Волохова, Юкина, 2017).

¹ The system is official, even being alternative, when it is adopted by the State, through its Ministry of Education, for being considered a reliable and viable (from a technical, financial and human perspective) educational, pedagogical and didactic proposal and accepted by the society.

In the traditional system of J. Comenius, I. Pestalozzi and I. Herbart, the emphasis is on a teaching model in which the teacher's activity assumes a preponderant role. In the paedocentric system of J. Dewey, G. Kershenshteyner and V. Lai, an inversion occurs, as the focus shifts to the child's activity and learning takes the main role. Finally, the modern didactic system emerges as an overcoming of polarized positions and considers education and learning a dialectic unit (Galperin, Zankov, Davydov, among others).

2. Alternative Didactic System (official or unofficial): definition and typology

Alternative didactic systems (official or unofficial) always represent a challenge to the educational and scientific community to official or traditional systems established or imposed by the State. Therefore, those emerge in opposition to these, based on a set of criticisms related to the current system and new principles, proposed to overcome the previous models.

Didactic or pedagogical perspectives that emerge within education, to face the authoritarian models of administration and organization of the learning processes, are called "alternatives," mainly because they occur parallel to official or traditional and have content, forms and different working methods. Therefore, they are a particularly modern kind of education implemented within schools or part of them. Thus, in a classical and indistinct sense, "alternative didactic system" (альтернативная дидактическая система) may be understood as the one that occurs as an alternative to the existing official or traditional didactic system.

The principles that support alternative didactic systems go against the position assumed by traditional models and are based on the following principles and objectives: (1) Strengthen an educational process whose purposes are increasingly aligned with the full satisfaction of the students' cognitive and spiritual needs; (2) Recognize the student as the subject of different activities that they perform, especially, educational, ludic, socially useful and collaborative ones; (3) Use several methods and generalized pedagogical supports that aim to develop students' cognitive and creative independence and the formation of critical thinking; (4) Propose dynamics that enable students to work in groups, collectively and independently; and (5) Value the child, with opportunities for their self-determination, recognizing their rights to freedom, happiness and social protection (Валеев, Зиннатова, 2013).

Studies on alternative didactic systems in Europe and the United States in the 20th century, when establishing their typologies, resort to the analysis of the system genesis and development, as well as its prin-

principles, contents, forms and methods. Based on the behavior of these categories, alternative didactic systems may be classified into several ways. Писарев & Писарева (2009) establish seven different types of alternative systems: a) J. Dewey's didactic system; b) Waldorf didactic system; c) M. Montessori didactic system; d) Jena-plan by P. Petersen; e) Célestin Freinet didactic system; f) John Dalton didactic system; and g) E. Parkhurst didactic system.

Ситаров (2002), in turn, uses the term “modern” to refer to alternative systems, placing, within this nomenclature, three different types of didactic system: a) programmed learning; b) learning through problems, and c) developmental learning.¹

3. Developmental didactic system: definition and classification criteria

Regarding developmental systems and based on a review of a small but important part of the intellectual production of V.V. Davydov (Table 1),² creator of one of the most important Soviet developmental didactic systems, it is possible to construct at least three interpretations. First, throughout his work, the author rarely made explicit reference to the term “didactic system” (Дидактические системы). Second, in addition to the term “didactic system,” Davydov used others even within a single text,³ to refer to the same phenomenon, such as “pedagogical system” (педагогическая система), “developmental learning system” (системы развивающего обучения), “developmental educational system” (системы развивающего образования), “variant of learning theory from the point of view of ac-

¹ Developmental Learning is how the Russian term Развивающее Обучение is translated within GEPEDI, commonly known as Developmental Teaching. Learning here is understood as a specific human process that takes place in the learning activity, through assimilation, and that aims at the psychological and personality development at school age. Depending on the level of formation of the learning activity, learning may be collaborative or autonomous (cf. Puentes, 2019a, 2020a, b).

² The six selected texts are: 1) *Проблемы развивающего обучения* (1986); 2) *О понятии развивающего обучения* (1995); 3) the interview given to Bronislav Alexandrovich Zeltserman, in the city of (Latvia), on August 17, 1996 and published in the same year; 4) the lecture given in the city of Riga, on August 22, 1996 to members of the Latvian Developmental Learning Association and published in the same year as the title *Учебная деятельность и развивающее обучение*, and 5) the chapter *Проблемы исследования учебной деятельности* in the book entitled *Теория развивающего обучения* (1996).

³ In a single interview Davydov used the terms “pedagogical system”, “developmental educational system”, “developmental learning system” and “scientific-practical-pedagogical system” to refer to “didactic system.”

tivity,” “scientific-practical-pedagogical system” (научно-практическо-педагогической системе), and “psychological-pedagogical-practical system” (системой психолого-педагогическо-практического). Thirdly, the use of these terms may have started in the 1990s, more specifically in the second half of that decade. In his best-known book (Problems of developmental learning, 1986), he does not refer to any of them.

Table 1

Use of terms in the consulted work of V.V. Davydov

Systems	Texts						
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5	Text 6	Total
Didactic System	–	4	–	–	–	1	5
Pedagogical System	–	1	1	–	–	–	2
Developmental learning system	–	3	2	3	1	8	17
Developmental educational system	–	1	1	–	–	–	2
Variant of learning theory from the point of view of activity	–	–	–	–	4	–	4
Scientific-practical-pedagogical system	–	1	–	–	–	–	1
Psychological-pedagogical-practical system	–	–	1	–	–	–	1
Total	–	10	5	3	5	9	32

Source: Authors

Key:

Text 1: Problemas da aprendizagem desenvolvimental (1986)

Text 2: O conceito de aprendizagem desenvolvimental (1995)

Text 3: Entrevista (1996)¹

Text 4: Atividade de Estudo e Aprendizagem desenvolvimental (1996)

Text 5: Problemas de pesquisa da atividade de estudo (1996)

Text 6: História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin–Davydov (1997)

A more detailed analysis of Table 1 reveals other equally relevant aspects: 1) the term “didactic system,” or its most diverse variants, was used 32 times throughout the six works consulted; 2) “developmental learning

¹ The interview in Russian is available at the following link: <https://old.experiment.lv/>.

system” was used in all texts published in the 1990s, in addition to being the most mentioned by Davydov (53, 12%), followed by “didactic system” (15, 62%), “variant of the learning theory from the point of view of activity” (12, 5%), “pedagogical system” (6, 25%), “developmental educational system” (6, 25%), and, finally, “scientific-practical-pedagogical system” and “psychological-practical-pedagogical system” (3, 12%), respectively; 3) in the interview, even being a brief one, it is where the terms are most used (31, 25%) as well as the most different variations (five out of seven).

V.V. Davydov probably defined “developmental didactic system” or its different variations in more than one work. However, the concept he formulates during the interview with Bronislav Alexandrovich Zeltserman in August 1996 is truly enlightening and the one that helps better in understanding its conceptual design:

I will not go into the discussion of what is or is not a pedagogical system... But, at the same time, it should be kept in mind that there are systems that are characterized by the method of the constructing an adequate theory and there are others that combine principles of theory with principles of practice. Everything we have done in the field of developmental learning can be called ... both a theoretical system and a psychopedagogical system of practical nature. The theoretical system is built on a basis of a series of principles that are harmoniously developed from various assumptions and hypothesis. Furthermore, [it emerges] from the details of Vygotsky’s historical-cultural concept, especially his hypothesis about the internal interrelationship between education, learning and human development. At the same time ... developmental learning begins with the dissemination of some important philosophical and psychological concepts ... [with the formulation of] various auxiliary theories... Each one has its own independent meaning, but, at the same time, they are necessary to elaborate what we call developmental learning.

The scientific-practical system consists of the theoretical foundation of a practical case, including the production of textbooks and methodological guidelines, as well as concrete evidence of the effectiveness of the work in these books and manuals... During the practical work, new facts and a new understanding of developmental learning must appear, as a result of which the system is improved... A system includes specific learning content and forms or methods of using it in practice (Давыдов, 1996а, p. 1, our translation and additions).

Based on this definition, it was possible to establish eleven different criteria for the identification of a didactic or pedagogical system, especially for developmental learning:

1. There is not a single system variation, but two: one that is characterized by the elaboration of a purely theoretical construction method and the other that is characterized by the combination of a theoretical method and practical principles.

2. The second variant may be considered mixed when it combines both a theoretical system and another one of psychological-pedagogical-practical nature (pedagogical psychology).

3. The series of theoretical system principles are formulated based on several assumptions and hypotheses.

4. The system emerges from the details of Vygotsky's historical-cultural concept, especially, his hypothesis about the internal interrelationship between education, learning and human development.

5. The system includes the philosophical and psychological concepts that support it.

6. The system may have several auxiliary theories needed to elaborate on what is called developmental learning.

7. The system may be designed to substantiate a practical case theoretically.

8. The system may include the production of textbooks and methodological guidelines for teachers.

9. The system may have diagnostic and assessment tools that allow it to produce concrete evidence of the effectiveness of its work and its textbooks and manuals.

10. New facts arising from the application of diagnostic and assessment instruments may allow the elaboration of a new understanding of learning, as a result of which the system itself is continuously improved.

11. The system considers the existence of specific learning content, as well as forms and methods to use in teaching practice.

The previous proposal does not ignore similar initiatives elaborated in the Soviet academic context. The International Developmental Learning Association of Latvia has also established five criteria or components to define a developmental didactic system: 1) a detailed presentation of the experimental and theoretical principles of a particular type of developmental learning; 2) the development of textbooks and learning aids (or their individual components), in which the central ideas of this modality of developmental learning are specifically materialized; 3) the use of these

books and manuals by teachers and methodologists in the practice of mass education; 4) identifying and demonstrating the effect on child development of using these books and manuals; 5) joint participation of scientists and professionals in the further development of the bases of the system used. As can be noted, all these criteria were defined from the interview given by Davydov to Zeltserman (Давыдов, 1996).

Davydov (Давыдов, 1996a) did not state how many or which of these criteria a proposal needs to meet to be considered a developmental learning didactic system. However, this depends on the proposal variant, as those based on the elaboration of a theoretical construction method do not include some of these criteria, such as the production of textbooks and methodological guidelines for teachers, or the evaluation of the effectiveness of this type of material in the students' developmental learning. However, there is one criterion whose fulfillment is essential: the system must emerge from the details of Vygotsky's historical-cultural concept, especially from his hypothesis about the internal interrelationship between education, learning and human development.

Therefore, the inclusion of pedagogical proposals within the conception of developmental didactic systems may vary, according to the criteria used and the epistemological, theoretical and methodological bases assumed. In this study, we carefully avoid any kind of exclusion, injustice or scientific distortion.

4. Classification of developmental didactic systems (1957–2018) focusing on the Galperin-Talízina system.

The heterogeneity that constitutes the conceptual field of what we have called developmental didactics or developmental learnings (Puentes, 2015, 2017; Longarezi, 2019a, 2020a, 2020b; Longarezi & Sousa, 2018; Puentes & Longarezi, 2018) has, since previous studies, been presented as an object of investigation and consolidated from new documentary sources as a perspective that is now establishing itself as a cohesive, homogeneous and coherent paradigm. This theoretical-practical field emerges from various movements characterized by common aspects and points of view, but also by theoretical-methodological discrepancies and conceptual divergences concerning L.S. Vygotsky's fundamental theses about the place and the role of learning and education in human development.

Developmental learning theory emerged in the former Soviet Union, at the end of the 1950s, from different stances that were constituted over more than 50 years of construction of a learning and education system

in the context of the establishment, mainly, of the socialist society in that country (Puentes & Longarezi, 2013; 2017a, 2017b). These stances gave rise to two major conceptions of learning: a) Developmental didactic of personality;¹ b) Developmental didactic of activity.

Developmental didactic of activity, while having a common theoretical matrix inspired by the work of L.S. Vygotsky (Выготский, 1956–1996); S.L. Rubinstein (Рубинштейн, 1946–1976); and A.N. Leontiev (А.Н. Леонтьев, 1959, Леонтьев, 1983), interprets in different ways some of the main principles of these authors, especially of Vygotsky, which generated the emergence of at least three distinct didactic systems: a) the Zankovian system, b) the Galperin-Talízina system, and c) the Elkonin-Davydov system (Puentes, 2017, p. 22).

The fundamental theses of the Zankovian and Elkonin-Davydov-Repkin developmental didactic systems are presented in several works produced by GEPEDI (Guseva, 2017; Puentes, 2015, 2017, 2019a, 2019b; Puentes, Amorim, & Cardoso, 2017; Puentes & Longarezi, 2017a, 2018; Puentes & Aquino, 2019; Longarezi, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). However, regarding the Galperin-Talízina system, previous works had already recognized that:

Galperin-Talízina's psychopedagogical and didactic proposal carried out few experimental researches in the context of mass school when compared to the others, and for that reason, it had not been considered a system to these days. But, at the same time, we must keep in mind that there are systems that are characterized by the method of building an adequate theory, even when they have not combined this theory with practice (Puentes, 2017, p. 24).

Until that moment, the elaborations of P.Ya. Galperin (Гальперин, 1950, Гальперин, 1957a, Гальперин, 1957b/2011, Гальперин, 1959, Гальперин, 1960) were seen, at least in Latin American, as a "theory to explain the ontogenetic development of psychological reality," from a general-theoretical psychological focus on learning, but not as a teaching theory (Núñez & Ramalho, 2016, p. 11). The contributions of N.F. Talízina, in turn, were seen as a teaching theory, but together, the productions of both authors were never considered a developmental didactic system.

¹ The developmental didactic of personality is also inspired by a significant part of Vygotsky's works. Besides, it denies much of A.N. Leontiev's theses on the theory of activity, assimilation and internalization, and is much closer to the work of authors such as S.L. Rubinstein and L.I. Bozhovich, who defend the active and generative character of the human psyche as well as the unity of the cognitive and the affective. However, so far, it has not been able to conceive and structure a pedagogical system with the level of theoretical-methodological elaboration, practical implementation and teacher training that the developmental didactic of the activity has reached (Puentes & Longarezi, 2017b).

Even though the didactic and psychopedagogical proposal of the Galperin-Talízina group was born as a result of numerous experimental research projects carried out in schools, it presented little factual material of practical intervention when compared to the work accumulated by the Zankovian and Elkonin-Davydov-Repkin systems. Perhaps this is the main reason why, until now, it has not been considered a system in Brazil, even among its main representatives and followers in the Brazilian and Latin American educational field.

However, a statement by Davydov (Давыдов, 1996a) during the interview with Bronislav Alexandrovich Zeltserman, led us to consider, for the first time, the possibility of including the learning variant elaborated by the P.Ya. Galperin and N.F. Talízina group as a specific type of developmental didactic system, even when there are significant differences between this and the Zankovian and Elkonin-Davydov-Repkin systems.

Investigations by P.Ya. Galperin were carried out mostly in laboratories and did not have a didactic or psycho-pedagogical character but a psychological one. They may be considered, according to Davydov's (Давыдов, 1996a) definition, as a theoretical system. Instead of a learning method, as many people presume, P.Ya. Galperin conceived and proposed a method for studying the genesis of cognitive processes in children (planned stage-by-stage mental actions and concepts formation). These studies were about: 1) regularities of psychological development of children in education and learning conditions; 2) psychological content of these processes; 3) psychological analysis of the requirements that must be met in the pedagogical process. They were not studies on the organization of learning processes, nor on what occurs in these processes, much less on the interaction between learning and study. For this reason, they configured more as researches in the field of developmental psychology (perhaps a little in the field of pedagogical psychology) than in the field of general or specific didactics.

We understand that the combination of the method and the theoretical principles of P.Ya. Galperin (and collaborators) on psychological development and the stage-by-stage assimilation of the concepts and mental actions with the practical psycho-pedagogical studies of N.F. Talízina (and collaborators) constitute what Davydov (Давыдов, 1996a) defined by "pedagogical system" or "scientific-practical-pedagogical," like the Zankovian and the Elkonin-Davydov-Repkin systems. Furthermore, the Galperin-Talízina system has shown to have the unquestionable capacity to link theory and practice.

We recognize, however, that each of these developmental didactic systems reached varying levels of elaboration and deepening and that there

were significant differences between each one of them. While the Zankovian system seems to have been much more practical than theoretical, the Galperin-Talízina system proved to be more theoretical than practical, and the Elkonin-Davydov-Repkin system seems more balanced concerning both dimensions.¹ However, so far, there is nothing that validates, not even in V.V. Davydov's texts, the quality and quantity of theory and practice that a given proposal needs to have to be considered a didactic system, much less about what must be the correct balance between the theoretical (the principles) and practical (the psycho-pedagogical study) dimensions.

Davydov (Давыдов, 1996а) was questioned, in the same interview, about the existence of developmental didactic systems in the West, but unfortunately not about their existence in the former Soviet Union. However, in one of the chapters of the book *Проблемы развивающего обучения* (Давыдов, 1996b), published later in the same year, he cites the conception developed by P.Ya. Galperin, N.F. Talízina and their collaborators, when referring to variants of the learning theory based on activity, even though he did not mention, clearly, didactic systems.. This means that Davydov (Давыдов, 1996d /2020) considered the result of this group's work to be a developmental didactic or pedagogical system.²

Currently, there are different variants of the learning theory from an activity point of view...

Based on a large amount of experimental material, P. Ya. Galperin and collaborators developed a remarkably interesting learning theory. This theory is constituted by two parts. The first presents a detailed description of the systematic relations of stage-by-stage formation of mental action.... In the second part, three types of learning and their psychological characteristics are distinguished. (Давыдов, 1996d[2020], p. 273–276).

¹ These systems also differ in another aspect: the first focuses less on the contents themselves and more on the development of specific methods for learning school contents based on the discovery of the role of the word in the formation of concepts. The second centers on the elaboration of a general method of assimilation having as methodological presupposition the objectual activity and the critique to Vygotsky propositions for the formation of theoretical thinking. The third focuses on the content of learning as a source of psychological development (theoretical thinking), from which everything else, including the methods, derives.

² In a lecture given by V.V. Davydov in Riga, to the members of the Latvian Developmental Learning Association, six days after the interview with Zeltserman, he uses the term developmental learning system instead of variant. On this occasion, he mentions the existence of several developmental learning systems in Russia (Zankovian, Amonashvili, Bibler and Tarasova) and leaves out the Galperin-Talízina theory. But he does the same as Makhmutov's problems-based learning theory.

For all members of the Elkonin-Davydov-Repkin system, the terms “didactic or pedagogical system” and “developmental learning theory from an activity point of view” had the same meaning. In the interview, Bronislav Alexandrovich Zeltserman asked V.V. Davydov what he considered to be a genuine pedagogical system. He was also asked if developmental learning systems existed in the West and if one could compare them with his system. Notably, he calls them a system in both cases. In the first, pedagogical, in the second, developmental learning.

In the book *Проблемы развивающего обучения* (Давыдов, 1996b) describes the fundamental aspects of the developmental learning theory proposed by P.Ya. Galperin, N.F. Talízina and collaborators. First, he points the systematic relations of the stage-by-stage formation of mental actions based on their goals. Then, he distinguishes the three types of learning proposed by this theory and their psychological characteristics, mainly the type III learning, which is closer to the Theory of Learning Activity formulated by the Elkonin-Davydov-Repkin system.

Applying the eleven criteria established by Давыдов (1996a) to the proposal of P.Ya. Galperin, N.F. Talízina and collaborators, it is possible to state that this proposal can be considered a system because it meets most of them. For instance:

1. It establishes a group of theoretical principles.
2. It emerged based on the historical-cultural concept of L.S. Vygotsky, mainly in the hypothesis about the dialectic relation existing among learning education and human development.
3. The researches are based on important philosophical and psychological concepts (leading activity, mental action, concept, internalization, learning, zone of proximal development, thinking, etc.).
4. It elaborates on a central theory — orienting activity theory — and several supporting ones (stage-by-stage formation of mental action and concepts theory, and activity theory applied to learning).
5. The system provided a theoretical foundation for practical cases carried out in laboratory schools coordinated by N.F. Talízina and other collaborators.
6. The proposal includes specific learning content (scientific concepts and models of action) and forms or methods of using it in practice (orientation base of action type III).

Although V.V. Davydov’s did not write texts specifically to address the concept of the developmental didactic system, there are three works in which he mentions and describes some of them. In *O conceito da aprendizagem desenvolvimental*, Davydov (Давыдов, 1995) mentions four systems:

Elkonin-Davydov; Zankov (Занков, 1975) — focused on specific methods for content learning; Sh.A. Amonashvili (Amonashvili, 1984, Amonashvili, 1986)¹ — centered on the role of communication in the development process; and V.S. Bibler (1969) — in the field of “school of dialogue among cultures.”² In *Учебная деятельность и развивающее обучение* (Давыдов, 1996с), he mentions five systems: Elkonin-Davydov, Zankov, Sh.A. Amonashvili, V.S. Bibler, and L.V. Tarasov (Ecology and Dialectics).³

As can be noted, in these two works, Davydov does not mention the Galperin-Talízina system. Moreover, he does not detail the mentioned systems, except for the Zankovian, which is better described, especially, in his book *О понятии развивающего обучения* (1995). Regarding the others, he only states that they differ from the Elkonin-Davydov system because they do not consider the concept of “learning activity.” Finally, in *Проблемы исследования учебной деятельности* (Давыдов, 1996b), he mentions four systems: Elkonin-Davydov, Galperin-Talízina, M.I. Makhumutov, and V.S. Bibler.

It is noticeable that only two systems were repeatedly mentioned in the three texts analyzed: Elkonin-Davydov and V.S. Bibler. This denotes a certain carelessness in dealing with the issue, probably motivated by the already-mentioned reason.

Being always extremely focused on the work he developed with his group, never bothered himself to go beyond the boundaries of the analysis of his own system (Занков, 1975). He is not concerned with formulating the concept of a didactic system, establishing its types or making com-

¹ The system was created by the Soviet, Georgian and Russian professor and psychologist Shalva A. Amonashvili. It is based on three principles: 1) to love a child; 2) to humanize the environment where the child lives, that is, provide her with peace of mind and balance; 3) to live her childhood as a child, that is, immerse yourself in the child's life and gain her confidence.

² The school of dialogue among cultures is based on the ideas of M.M. Bakhtin on inner dialog, the contributions of V.S. Bibler on philosophical logic of culture, research results of S.Yu. Kurganov and other followers of this system. The ideas of this school were developed and implemented during experimental practice, since the 1980s in a series of institutions: School “Univers” in Krasnoyarsk, Gymnasium “Umka” in Novosibirsk, School “Diálogo” in Tomsk, Moscow Culturological Secondary School, Gymnasium “Ochag” in Kharkov (Ukraine). Dialogue in this perspective is not so much a form or method of learning, but an essential methodological feature to all education (Викторович, 2014).

³ The system was devised by Professor Lev Vasilievich Tarasov. The term “ecology” emphasizes the orientation of the educational process towards real life, towards the problems that humanity has to solve, above all, the ecological dilemma: either dying with nature or finding paths for joint evolution. The term dialectic emphasizes the school's orientation towards dialectical, probabilistic and developmental thinking. The proposal is based on a set of principles: 1) humanizing; 2) unity; 3) synergistic.

parisons, except with the traditional system. Unlike V.V. Davydov, Zankov (Занков, 1975) names the proposal elaborated by him and collaborators as “experimental didactic system” instead of “developmental didactic system.” However, when defining it, he recognizes its developmental nature when he writes that “the structure of the experimental didactic system is based on the idea of enabling greater learning effectiveness for the general development of students” (Zankov, 1984, p. 28, translation and emphasis are ours).

P.Ya. Galperin did not write about didactic systems, but Talízina (Гальперин, 2009) did. She mentions the Elkonin-Davydov proposal and names it “developmental learning system;” however she does not name her work similarly. Moreover, Talízina points out what could be considered as two new criteria for the definition of the concept of the developmental didactic system: 1) systematic and special formation of teachers to work with the proposal and following the didactic manuals; and 2) the preparation of specialists in didactics (Talízina, 2009, p. 380).

The Galperin-Talízina system also fulfilled these criteria. Without explicitly mentioning that textbooks had been elaborated by their research group, Talízina (Гальперин, 2009) states that they created, in 1989, the Center for the Preparation of Workers in the Sphere of Education, linked to the Faculty of Psychology of the Moscow State University and aimed at the formation of didactics and teachers. According to the author:

This Center prepares specialists in didactics and teachers, who are able to carry out, in the practice of learning, not only orientation type III in content, but also activity theory in general (Talízina, 2009, p. 380).

Besides Davydov (Давыдов, 1995, Давыдов, 1996a, b, c), Russian and Ukrainian authors addressed the didactic systems in different degrees of breadth and depth (Якиманская, 1979; Гребенюк, 1996; Ситаров, 2002; Подласый, 2004; Волохова, Юкина, 2017; Воронов, 2005; Валлев, Зиннатова, 2013). All of them, as well as V.V. Davydov, consider P.Ya. Galperin, N.F. Talízina and collaborators proposal as a specific variant of didactic, pedagogical system or theory of developmental learning.

Thus, we identified ten authors, at different moments over thirty-five years of theoretical research in the Soviet and post-Soviet periods, that having different objects of study support the same thesis that we established within the Gepedi research group (Puentes, 2015, 2017; Longarezi, 2019a, 2020a, 2020b; Longarezi & Sousa, 2018; Puentes & Longarezi, 2018). It is noteworthy that, except for V.V. Davidov’s texts, our group did not have prior knowledge of these works that defend the Galperin-Talízina conception of developmental learning as a didactic system because it fulfills most of the criteria required for it.

Final notes

This article did not set out to cover all the issues involving the different definitions of didactic system, alternative didactic system, and developmental didactic system, or all modalities, variants and types of didactic and pedagogical systems that exist, many of which emerged in a later period than the one analyzed here. The theme demands further researches on the aspects covered so far and deeper studies that incorporate up-to-date information and approach the object from different angles. More importantly, it demands research that advances the study of the enormous diversity of modalities that have emerged and spread over the last two decades.

This work analyzes only the Galperin-Talizina system and mentions five others (Elkonin-Davidov-Repkin, Zankovian, Sh.A. Amonashvili, V.S. Bibler, and L.V. Tarasov). However, throughout the exploration of the consulted texts, we found an impressive number of new didactic and pedagogical proposals identified from the most varied nomenclatures (system, technology, theory, pedagogy, etc.). In our view, this fact confirms the vitality, magnitude and richness of the pedagogical movement. In addition to the systems analyzed or mentioned, more than twenty new and not-so-new proposals were located, among which the following can be listed:

1. The theory of mental actions formation by stages (M.B. Volovich).
2. The Ylyin system: learning to read as content that forms the personality.
3. The step-by-step developmental system in physics (N.N. Paltyshev).
4. The developmental system focused on the formation of creative traces of personality (I.P. Volkov, G.S. Altshuller, I.P. Ivanov).
5. School of tomorrow (D. Howard).
6. Programmed learning technology.
7. Inverted class.
8. Waldorf education (R. Steiner).
9. Group technology.
10. SER's collective form of teaching (A.G. Rivin, V.K. Dyanchenko).
11. Computer-based learning.
12. Cultural education technology (I.N. Zakatova).
13. Personality-oriented developmental learning (I.S. Yakimanskaya).
14. Collaborative pedagogy.
15. Pedagogical technology based on an effective teaching system (A.A. Okunev).

Future research should identify with scientific rigor, following the criteria established for this purpose. These proposals deserve to be called

a didactic or pedagogical system, which is truly developmental, the similarities and differences between them, etc. The investigations conducted so far have also enabled us to conclude that there is no consensus in the consulted scientific literature regarding the following aspects:

1. The concept of a didactic system or any of its variants.
2. The exact number of currently implemented systems (in the theoretical or practical scope).
3. The relevant or essential aspects that characterized them.
4. The typology used to classify them (system, theory, technology, model, pedagogy etc.).
5. The nomenclature adopted to name them, for example, Elkonin-Davydov system; Elkonin-Davydov-Repkin system; DReM developmental learning system (V.V. Davydov, V.V. Repkin, D.S. Maksimenko etc.); D.B. Elkonin–V.V. Davydov Developmental educational technology; P.Ya. Galperin system; Galperin-Talízina system; P.Ya. Galperin system and N.F. Talízina system; Zankovian system, etc.).

Finally, it is noteworthy that even though the decision to include the psychopedagogical and didactic proposal of Galperin and Talízina within the developmental didactic systems occurred before the documental study presented here, the investigation of several unpublished sources in the original language confirms that several Russian and Ukrainians author had previously considered it the same way (Давыдов, 1996а, б, с, д; Якиманская, 1979; Гребенюк, 1996; Ситаров, 2002; Подланы, 2004; Волохова, Юкина, 2004; Воронов, 2005; Валлев, Зиннатова, 2013). Finding the proposal of P.Ya. Galperin and N.F. Talízina being defined as a didactic system in the mentioned works, proves that, based on the criteria established from the concept defined by V.V. Davidov, the theoretical-practical work developed by these authors can be included in the category of didactic system or developmental pedagogical system.

Acknowledgments: The authors would like to thank Dr. Ewellyne Lopes for helping with this paper's translation from the original in Portuguese.

Введение

В Бразилии особенностям дидактических развивающих систем посвящено лишь несколько исследований (Puentes, 2017; 2019а, 2019b; Puentes; Longarezi, 2018; Puentes; Aquino, 2019; Longarezi, 2019а, 2020а, 2020b; Longarezi; Sousa, 2018; Cardoso, 2020; Ferola, 2019), в которые также входит их анализ в контексте дидактических систем и альтернативных дидактических систем.

Методологически, в исследованиях, посвященных данному подходу, больше внимания уделялось отдельным элементам, нежели составляющим и системе целиком. Они больше сосредоточены на частном, чем на глобальном, на микроуровне, а не на сочетании микро- и макроуровней. Можно сказать, что большинство исследований посвящены дереву, а не дереву и лесу (cf. Sander, 1990). Существующий подход исходит из реальности и конкретных явлений и характеризуется восходящим движением от конкретного к абстрактному, от анализа частного к общему, т.е. является индуктивным методом¹.

Это вовсе не означает, что детали не важны. Просто детали — не самое главное. Необходимо изучать некий объект всесторонне. Это означает системность мышления. Именно она позволяет одновременно видеть и «дерево», и «лес».

Именно поэтому в настоящей статье ставится задача изучения дидактических систем с точки зрения логических и исторических методов. Оба метода позволяют изучить внутреннюю структуру объекта исследования и выйти за пределы простого описания. Исторический метод позволяет интерпретировать исторические изменения в данном явлении во всей их полноте, описывая путь и развитие явления, причины его возникновения, ключевые этапы формирования и фундаментальные исторические временные и пространственные связи данного явления с другими явлениями.

В свою очередь, логический метод на теоретическом уровне обеспечивает гипотетическое создание того, что является в объекте самым главным, составляет его суть. Он также делает возможной интерпретацию истории, выражает объект через его связи, потребности и закономерности, объясняет историю на протяжении всего развития, улучшает объект до его зрелой и высшей формы. Это происходит за счет движения вверх от абстрактного к конкретному (исходит от универсального предположения и, посредством логи-

¹ Индуктивный метод имеет свои преимущества, поскольку он предполагает вероятности и потому всегда оставляет возможность для скачка к возможному открытию (именно поэтому он является наиболее используемым способом рассуждения в области экспериментальных наук). Однако это также подразумевает ограничение и исключение определенных перспектив; чтобы правило было признано недействительным, достаточно найти одно исключение. Кроме того, это мешает рассматривать целое и в то же время смотреть вдаль. Так формируется фрагментарный, частичный и обусловленный взгляд. Внимание к «дереву» привело к тому, что ученые начинают рассматривать детали, тонкости. Такой подход вдохновил их сосредоточиться на мелких проблемах, на несущественных аспектах, и пренебречь самим «лесом».

ческих рассуждений, позволяет достичь достоверных выводов), т.е. дедуктивного метода.

Помимо системного мышления, логического и исторического методов, данная работа также базируется на принципах конструктивно-интерпретативной методологии, разработанной Фернандо Гонзалесом Рей (González Rey, Mitjás Martínez, 2017) для определения подхода к субъективности, позволяющего воспринимать два фундаментальных аспекта. Во-первых, знание, возникающее как результат деятельности исследователя, всегда носит конструктивно-интерпретативный характер. Это позволяет прийти к выводу, что именно научная истина, а не факт, представляют собой гипотезу. Во-вторых, исследовательская деятельность представляет диалогический процесс взаимодействия с источниками (устными и письменными).

Представленное в данной статье изучение дидактических систем проводится в рамках теоретических исследований по Обучению и Дидактике развития группой исследователей по Дидактике и профессиональному развитию учителей GEPEDI и, на основании вышесказанного, затрагивает три наиболее важных аспекта: 1) концепции дидактической системы, альтернативной дидактической системы и развивающей альтернативной дидактической системы; 2) выявление и классификация советских развивающих альтернативных дидактических систем; и 3) изучение доводов, представленных группой относительно включения предложения Гальперина и Талызиной в некоторые альтернативные дидактические системы развития.

Тексты, составившие корпус анализируемой литературы, отбирались по двум следующим критериям: во-первых, это были тексты, отражающие взгляды Давыдова за последние сорок лет; во-вторых, ими стали работы других авторов, признаваемые классическими или наиболее актуальные работы специалистов в данном вопросе.

Обоснованный выше подход к данной проблеме способствует изучению альтернативных дидактических систем, особенно в западном полушарии. Вклад в развитие прежде всего обусловлен обработкой, объемом и сложностью локализованных и использованных источников на русском языке, многие из которых остаются неизвестными бразильскому и латиноамериканскому читателю. Этап исследований показал, что отсутствие научных работ по данной тематике в Бразилии сильно отличается от широты, разнообразия и богатства работ, написанных на территории бывшего Советского Союза.

1. Дидактические системы: определение и типология

В бразильской научной литературе понятия «система» и «система обучения» имеют четкие определения. Согласно Савиани (Saviani, 1996, с. 80), «система — это единица, состоящая из намеренно объединенных элементов с целью создать работающую и согласованную группу». Соответственно, «система обучения» означает «четко сформулированное упорядочение различных элементов, необходимых для достижения образовательных целей, рекомендованных для целевой группы населения» (Saviani, 1999, p. 120).

Однако такое ясное определение не может быть в равной степени применимо к понятию «дидактическая система». В специализированной литературе термин «дидактическая система» иногда называется «педагогической системой» и иногда восходит к конкретным лингвистическим вариациям. Отсутствие консенсуса в выборе обозначения позволяет сделать вывод о том, что, данный термин не является общим для различных способов определения и классификации дидактической организации с учетом ее различных эпистемологических перспектив.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что четкого определения «дидактических систем» в современных российских педагогических словарях нет, хотя данный термин и употребляется в педагогической литературе и материалах очень часто.

Согласно данным Библиотеки обучающей и информационной литературы, «дидактическая система — это определенная целостная структура осуществления образования, отличающаяся собственными критериями, обозначенными позициями и взглядами на этот процесс». Это довольно эклектичное определение, которое не отражает иерархии взаимоотношений между компонентами, составляющими структуру.

Однако в научной литературе предпринимаются попытки выразить их уникальность, которая способна провести ясные границы в определении данного термина (Гребенюк, 1996; Подласый, 2004; Воронов, 2005; Писарев, Писарева, 2009). На основании анализа категорий, отражающих различные точки зрения, Валеев и Зинатова (2013) вывели определение, в котором производится попытка рассмотреть ядерные элементы понятия. Основываясь на этом, они понимают «дидактическую систему» как совокупность взаимосвязанных образовательных целей с принципами собственной организации, содержания обучения, «[...] организационных форм,

а также методов обучения, подчиняющихся достижению целей обучения, принятых образовательным сообществом» (Валеев, Зиннатова, 2013, с. 17).

В зависимости от объема и глубины предполагаемой системы, а также примеров, к которым они относятся (государственное или образовательное сообщество), дидактические системы могут классифицироваться согласно трем типам: 1) официальная дидактическая система (традиционная)¹; 2) альтернативная официальная дидактическая система (современная); 3) альтернативная дидактическая система (современная). Например, Воронов (2005), Подласый (2004), Волохова и Юкина (2017), разделяют их на три категории: 1) традиционные; 2) педоцентрические и 3) современные.

В традиционной системе акцент приходится на модель обучения, в которой преобладающая роль принадлежит деятельности учителя (J. Comenius, I. Pestalozzi и I. Herbart). В педоцентрической системе происходит наоборот, и фокус смещается на деятельность ребенка и главную роль приобретает познание (J. Dewey, G. Kershenshteiner and V. Lai). Наконец, современная дидактическая система возникает из преодоления полярных воззрений и рассматривает образование как диалектическую единицу, состоящую из обучения и познания (П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.).

2. Альтернативная дидактическая система (официальная и неофициальная): определение и типология

Альтернативные дидактические системы (официальные и неофициальные) всегда представляют соревнование между образовательной и научной средой или между традиционными системами и системами, навязанными государством. Таким образом, одни ставятся в оппозицию по отношению ко вторым на основании той критики, что существует по отношению к текущей системе и новым принципам, предложенным, чтобы побороть предыдущие модели.

Дидактические или педагогические модели, возникающие в процессе образования, которые сталкиваются с авторитарными моделями управления и организации процесса обучения, называются альтернативными. По большей части они называются так, поскольку сосуще-

¹ Система, даже будучи альтернативной, считается официальной, если ее приняло государство через одобрение Министерства Образования. Такая система считается надежной и жизнеспособной (с технической, финансовой и человеческой точки зрения) для образовательных, педагогических и дидактических целей. Она также принимается обществом.

ствуют параллельно с официальными или традиционными и имеют иное содержание, форму и рабочие методы. Таким образом, они представляют особый современный вид образования, который применяют в школах полностью или частично. Так, в классическом неопределенном подходе «альтернативная дидактическая система» может пониматься как альтернативная действующей официальной или традиционной дидактической системе.

Принципы, лежащие в основе альтернативной дидактической системы, противопоставлены традиционным моделям и базируются на следующих целях и принципах: 1) укрепление образовательного процесса, цели которого направлены на полное удовлетворение познавательных и духовных потребностей учащихся; 2) признание студента субъектом различных видов деятельности, которые он выполняет, особенно образовательной, смехотворной, общественно полезной и совместной; 3) использование несколько методов и обобщенных педагогических средств, направленных на развитие познавательной и творческой самостоятельности учащихся и формирование критического мышления; 4) предложение динамики, позволяющей студентам работать в группах, коллективно и самостоятельно; 5) ценность ребенка, предоставление ему возможностей для самоопределения, признание его прав на свободу, счастье и социальную защиту (Валеев, Зиннатова, 2013).

При установлении типологий исследования альтернативных дидактических систем в Европе и Соединенных Штатах в XX веке ученые прибегают к анализу генезиса и развития системы, а также ее принципов, содержания, форм и методов. Основываясь на поведении в рамках этих категорий, альтернативные дидактические системы могут классифицироваться несколькими способами. Писарев и Писарева (2009) устанавливают семь различных типов альтернативных систем: а) дидактическая система Дж. Дьюи; б) дидактическая система Уолдорфа; в) дидактическая система М. Монтессори; г) Йена-план П. Петерсена; д) дидактическая система Селестина Фрейне; е) дидактическая система Джона Далтона; ж) дидактическая система Э. Паркхерста.

Ситаров (2002), в свою очередь, использует термин «современный» для обозначения альтернативных систем, включая в эту номенклатуру три различных типа дидактических систем: а) программируемое обучение; б) проблемное обучение и в) развивающее обучение¹.

¹ Developmental Learning обозначает термин, который переводится в GEPEDI с русского языка «развивающее обучение» и широко известно как Developmental Teaching. «Обучение» здесь понимается как специфический процесс, осуществляемый человеком, который происходит во время обучения как деятельности посред-

3. Развивающие дидактические системы: определение и критерии классификации

В отношении дидактических систем и на основании изучения небольшого, но крайне важного материала В.В. Давыдова (табл. 1)¹, создателя одной из самых важных советских дидактических развивающих систем об интеллектуальной продуктивности, можно создать по меньшей мере три их интерпретации. Во-первых, в своих трудах автор редко дает прямую ссылку на термин «дидактическая система». Во-вторых, в дополнение к термину «дидактическая система» Давыдов использовал другие термины даже в рамках одной научной работы² для обозначения одного явления, а именно «педагогическая система», «системы развивающего образования», «системы развивающего обучения», «вариант обучающей теории с точки зрения выполняемой активности» «научно-практическо-педагогическая система» и «психолого-педагогическо-практическая система». В-третьих, использование этих терминов могло начаться в 90-е, по большей части во второй половине десятилетия. Однако в своей самой знаменитой книге, «Проблемы развивающего обучения», он не упоминает ни один из них.

Таблица 1

Использование терминов в выбранных работах В.В. Давыдова

Системы	Тексты						
	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6	Итого
Дидактическая система	—	4	—	—	—	1	5
Педагогическая система	—	1	1	—	—	—	2

ством ассимиляции и предназначено для психологического и личностного развития в школьные годы. В зависимости от уровня сформированности учебной деятельности обучение может быть совместным или автономным (см. Puentes, 2019a, 2020a, b).

¹ Шесть выбранных текстов: 1) *Проблемы развивающего обучения* (1986); 2) *О понятии развивающего обучения* (1995); 3) интервью, данное Брониславу Александровичу Зельцерману в Латвии 17 августа 1996 года и опубликованное в том же году; 4) лекция, прочитанная им в городе Риге 22 августа 1996 года членом Латвийской Ассоциации Развивающего Обучения и опубликованная в тот же год под названием «Учебная деятельность и развивающее обучение» и 5) глава «Проблемы исследования учебной деятельности» из книги под названием «Теория развивающего обучения» (1996).

² В одном интервью Давыдов использует термины «педагогическая система», «система развивающего обучения», «система развивающего образования» и «научно-практическо-педагогическая система» применительно к «дидактической системе».

Системы	Тексты						
	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6	Итого
Система развивающего обучения	—	3	2	3	1	8	17
Система развивающего образования	—	1	1	—	—	—	2
Вариант обучающей теории с точки зрения выполняемой активности	—	—	—	—	4	—	4
Научно-педагогическая практическая система	—	1	—	—	—	—	1
Психолого-педагогическо-практическая система	—	—	1	—	—	—	1
Итого	—	10	5	3	5	9	32

Источник: авторы

Ключ:

- Текст 1: Проблемы развивающего обучения (1986)
- Текст 2: О понятии развивающего обучения (1995)
- Текст 3: Интервью (1996)¹
- Текст 4: Учебная деятельность и развивающее обучение (1996)
- Текст 5: Проблемы исследования учебной деятельности (1996)
- Текст 6: История создания системы развивающего обучения Д.В. Эльконина — В.В. Давыдова (1997)

Более подробный анализ табл. 1 показывает другие, не менее важные аспекты: 1) термин «дидактическая система» (или иные разновидности этого варианта) встретился 32 (тридцать два) раза в 6 исследуемых работах; 2) термин «система развивающего обучения» использовалась во всех текстах, опубликованных 90-е, и, кроме того, использовалась Давыдовым В.В. чаще всего (53,12%), в то время как термин «дидактические системы» употреблялись в 15,62%, «вариант обучающей теории с точки зрения выполняемой активности» в 12,5%, «педагогическая система» — в 6,25%, «система развивающего образования» — 6,25%, и, наконец, «научно-практическо-педагогическая система» в 3,12% соответственно; 4) в интервью, пусть даже и коротком, термины ис-

¹ Интервью доступно по ссылке <https://old.experiment.lv/>

пользуется чаще всего (31,25%) в наибольшем количестве вариантов (пять из семи).

В.В. Давыдов, вероятно, давал определение «дидактическим развивающим системам» или различным ее вариантам больше, чем в одной работе. Как бы то ни было, понятие, которое он формулирует во время интервью в Брониславом Александровичем Зельцерманом в августе 1996-го, в прямом смысле проливает свет и помогает лучше понять концепт структуры.

Я не буду вдаваться в обсуждение того, что является педагогической системой, а что — нет [...]. Но в то же время необходимо помнить, что существуют системы, характеризующиеся методом построения адекватной теории и что существуют системы, комбинирующие теоретические принципы с практическими. Все сделанное в области развивающего обучения может быть названо [...] теоретической системой и психо-педагогической системой практического характера. Теоретическая система строится на базе ряда принципов, естественно выведенных из различных предположений и гипотез. Кроме того, [как следует] из положений культурно-исторической теории Выготского, особенно его гипотезы о взаимозависимости образования, обучения и развития человека. В то же время [...] развивающее обучение начинается с выращивания некоторых важных философских и психологических идей [...] [с формулировкой] различных дополнительных теорий [...]. У каждой есть свое независимое значение, но, в то же время, они необходимы для разработки развивающего обучения.

Научно-практическая система состоит из теоретической основы для практической работы, включая создание учебников и методических рекомендаций, а также точного подтверждения эффективности работы по этим учебникам и рекомендациям [...]. Во время практической работы должны появиться новые факты и новое понимание развивающего обучения, в результате чего улучшится вся система. [...] Система включает определенное содержание обучения, а также формы и методы, используемые на практике (Давыдов, 1996а, с. 1, наш перевод с собственными добавлениями).

На основании определения можно выявить 11 (одиннадцать) различных критериев для идентификации дидактических или педагогических систем, особенно в развивающем обучении:

1. Существует не один, а два варианта системы: один характеризуется разработкой исключительно теоретического метода, а другой — сочетанием теоретического метода и практических принципов.

2. Второй вариант может считаться смешанным, поскольку включает в себя теоретическую систему и имеет психолого-педагогическо-практическую природу (педагогическая психология).

3. Ряд принципов теоретической системы формулируется на основании нескольких предположений и гипотез.

4. Система произрастает из положений историческо-культурной концепции Выготского, особенно из его гипотезы о внутренней взаимосвязи между обучением, образованием и развитием человека.

5. Система включает философские и педагогические положения, подтверждающие ее.

6. В рамках системы могут создаваться дополнительные теории, необходимые для выработки т.н. развивающего обучения.

7. Система может использоваться для теоретического подкрепления практики.

8. Система может включать написание учебников и методических пособий для учителей.

9. Система может обладать инструментами диагностики и оценки, которые позволяют достигать определенных показателей эффективности работы, учебников и рекомендаций.

10. Новые факты, возникающие при применении диагностических и оценочных инструментов, могут способствовать новому пониманию обучения как результат постоянно улучшающейся системы.

11. Система подразумевает конкретное содержание для обучения, а также формы и методы, применяемые в практике преподавания.

Предыдущее предложение не отрицает аналогичные инициативы, разработанные советскими учеными. Латвийская Международная ассоциация развивающего обучения также установила пять критериев или компонентов для определения развивающей дидактической системы: 1) подробное изложение экспериментальных и теоретических принципов определенного вида развивающего обучения; 2) разработка учебников и учебных пособий (или их отдельных фрагментов), в которых конкретно воплощены центральные идеи этого способа развивающего обучения; 3) использование этих книг и пособий учителями и методистами в массовом образовании; 4) выявление и демонстрация влияния этих книг и пособий на развитие детей; 5) совместное участие ученых и специалистов в дальнейшем развитии основ используемой системы. Как можно отметить, все эти критерии были сформулированы на основе интервью, данного В.В. Давыдовым Зельцерману (От редколлегии, 1996).

Давыдов (1996а) не указал, скольким или каким из этих критериев должен соответствовать тот или иной вариант, чтобы считаться дидактической системой развивающего обучения. Однако это зависит от самого варианта, поскольку варианты, которые основаны на разработке метода теоретического построения, не включают некоторые из этих критериев, такие как подготовка учебников и методических рекомендаций для учителей или оценка их эффективности в развивающем обучении учащихся. Однако есть один критерий, выполнение которого необходимо: система должна основываться на положениях историко-культурной концепции Выготского, особенно на его гипотезе о внутренней взаимосвязи между образованием, обучением и развитием человека.

Поэтому включение педагогических планов в концепцию развивающих дидактических систем может варьироваться в зависимости от используемых критериев и предполагаемых эпистемологических, теоретических и методологических основ. В этом исследовании мы тщательно избегаем любого рода исключений, несправедливости или научных искажений.

4. Классификация развивающих дидактических систем (1957–2018), фокусирующихся на системе Гальперина–Талызиной

Неоднородность, составляющая концептуальное поле того, что мы называем дидактикой развития или обучением в процессе развития (Puentes, 2015, 2017; Longarezi, 2019a, 2020a, 2020b; Longarezi, Sousa, 2018; Puentes, Longarezi, 2018), еще со времени написания первых исследований описывалась как объект исследования и ее определение выводилось из новых научных источников. Она определялась как перспектива, которая не считается целостной, однородной и последовательной парадигмой. Эта теоретико-практическая область возникает из различных движений, характеризующихся общими аспектами и точками зрения, а также теоретико-методологическими расхождениями и концептуальными расхождениями в отношении фундаментальных тезисов Л.С. Выготского о месте и роли обучения и воспитания в развитии человека.

Теория развивающего обучения возникла в бывшем Советском Союзе в конце 1950-х годов и изучалась с разных позиций, которые формировались на протяжении более чем пятидесяти лет построения системы обучения и воспитания в контексте становления социалистического общества в СССР (Puentes, Longarezi, 2013; 2017a, 2017b).

Эта позиция породила две основные концепции обучения: а) дидактика развития личности¹; б) дидактика развития деятельности.

Дидактика развития деятельности имеет при этом общую теоретическую матрицу, вдохновленную работами Л.С. Выготского (1956, 1960, 1982, 1983, 1984, 1996), С.Л. Рубинштейна (1946, 1958, 1976) и А.Н. Леонтьева (1959, 1983) и по-разному интерпретируют некоторые из основных принципов этих авторов, особенно Выготского, которые привели к появлению по меньшей мере трех различных дидактических систем: а) системы Занкова, б) системы Гальперина–Талызиной и, в) системы Эльконина–Давыдова (Puentes, 2017, p. 22).

Основополагающие тезисы развивающих дидактических систем Занкова и Эльконина–Давыдова–Репкина представлены в нескольких работах, подготовленных Gepedi (Гусева, 2017; Puentes, 2015, 2017, 2019a, 2019b; Puentes, Amorim, Cardoso, 2017; Puentes; Longarezi, 2017a, 2018; Puentes, Aquino, 2019; Longarezi, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Однако, что касается системы Гальперина–Талызиной, в предыдущих работах уже было определено, что:

В рамках психопедагогического и дидактического изучения Гальперина–Талызиной было проведено несколько экспериментальных исследований в контексте массового школьного образования по сравнению с другими системами, и по этой причине она до сих пор не рассматривалась как система. Но, в то же время, мы должны иметь в виду, что существуют системы, которые характеризуются методом построения адекватной теории, даже если теория и практика не были объединены (Puentes, 2017, p. 24).

До этого момента разработки П.Я. Гальперина (1950, 1957a, 1957b [2011], 1959, 1960) рассматривались (по крайней мере, в Латинской Америке), как «теория, объясняющая онтогенетическое развитие психологической реальности», где фокус внимания перемещался с общетеоретической психологической направленности на обучение, но не рассматривался как теория обучения (Núñez, Ramalho, 2016,

¹ Дидактика развития личности также в значительной степени создавалась по большей части на работах Выготского. Кроме того, она опровергает многое из тезисов А.Н. Леонтьева по теории деятельности, ассимиляции и интернализации и гораздо ближе по содержанию к работам таких авторов, как С.Л. Рубинштейн и Л.И. Божович, которые отстаивают активный и генеративный характер человеческой психики, а также единство когнитивного и аффективного. Однако до сих пор не удалось разработать и структурировать педагогическую систему с тем уровнем теоретико-методологической разработки, практической реализации и подготовки учителей, которого достигла дидактика развития деятельности (Puentes, Longarezi, 2017b).

р. 11). Вклад Н.Ф. Талызиной, в свою очередь, рассматривался именно как теория обучения. Вместе с тем работы обоих авторов никогда не рассматривались как развивающая дидактическая система.

Несмотря на то, что дидактическое и психопедагогическое положения Гальперина–Талызиной появились в результате многочисленных экспериментальных исследований в школах, в них представлено мало фактического материала по практическому вмешательству по сравнению с данными, собранными в системах Занкова и Эльконина–Давыдова–Репкина. Возможно, это главная причина, по которой до сих пор она не считалась таковой в Бразилии даже среди ее основных представителей и последователей в бразильской и латиноамериканской образовательной сфере.

Однако утверждение Давыдова (1996а) во время интервью с Брониславом Александровичем Зельцерманом впервые побудило нас рассмотреть возможность включить вариант обучения, разработанный П.Я. Гальпериным и группой Н.Ф. Талызиной, в качестве особого типа развивающей дидактической системы, пусть даже между ней и системами Занкова и Эльконина–Давыдова–Репкина и существуют существенные различия.

По большей части исследования П.Я. Гальперина проводились в лабораториях и носили не дидактический или психолого-педагогический характер, а психологический. Согласно определению Ф. Давыдова (1996а), их можно рассматривать как теоретическую систему.

Вместо метода обучения, как предполагают многие, П.Я. Гальперин разработал и предложил метод изучения генезиса когнитивных процессов у детей (планомерное поэтапное формирование умственных действий и понятий). Эти исследования затрагивали: 1) закономерности психологического развития детей в условиях воспитания и обучения; 2) психологическое содержание этих процессов; 3) психологический анализ требований, которые должны быть выполнены в педагогическом процессе. Эти исследования не были посвящены ни организации процессов обучения, ни тому, что происходит в этих процессах, ни тем более взаимодействию между обучением и учебой. По этой причине они больше ориентированы на исследования в области психологии развития (возможно, они также несколько затрагивают педагогическую психологию), чем на общую или специфическую дидактику.

Мы понимаем, что сочетание метода и теоретических принципов П.Я. Гальперина (и соавторов) по психологическому развитию и поэтапному усвоению понятий и умственных действий с практиче-

скими психолого-педагогическими исследованиями Н.Ф. Талызиной (и соавторов) составляет то, что Давыдов (1996а) определяет как «педагогическую систему» или «научно-практическо-педагогическую», как системы Занкова и Эльконина–Давыдова–Репкина. Кроме того, система Гальперина–Талызиной продемонстрировала неоспоримую способность связывать теорию и практику.

Однако мы признаем, что эти развивающие дидактические системы достигли различного уровня разработки и глубины и что между ними существовали важнейшие различия. В то время как система Занкова, по-видимому, была гораздо более ориентирована на практику, чем теоретической, в то время как система Гальперина–Талызиной оказалась скорее теоретической, чем практической, а система Эльконина–Давыдова–Репкина — более сбалансированной в обоих направлениях¹. Однако на сегодняшний день даже в работах В.В. Давыдова нет ничего подтверждающего, что предложенное соотношение количества и качества теории и практики обязывает рассматривать систему как дидактическую. В еще меньшей степени рассматривается, что можно считать правильным балансом между теорией (принципами) и практикой (психолого-педагогические исследования).

В том же интервью Давыдова (1996) спрашивали, существуют ли развивающие дидактические системы на Западе. К сожалению, его не спросили, существуют ли такие системы в СССР. Как бы то ни было, в одной из глав книги «Проблемы развивающего обучения» (Давыдов, 1996b), опубликованной позже в том же году, он цитирует положения, предложенные П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной и их соавторами, когда перечисляет варианты теорий обучения, основанных на деятельности. При этом он не упомянул дидактические системы. Это означает, что Давыдов (1996d [2020]) рассматривал результат работы этой группы как развивающую дидактическую или педагогическую систему².

¹ Эти системы также отличаются в другом аспекте: первая фокусируется не столько на самом содержании, сколько на разработке конкретных методов изучения школьного материала, основанных на раскрытии роли слова в формировании понятий. Второй сосредоточен на разработке общего метода усвоения, имеющего в качестве методологической предпосылки предметную деятельность и критику положений Выготского по формированию теоретического мышления. Третий фокусируется на содержании обучения как источнике психологического развития (теоретического мышления), из которого проистекает все остальное, в том числе и методы.

² В лекции, прочитанной В.В. Давыдовым в Риге членам Латвийской ассоциации развивающего обучения, через шесть дней после интервью с Зельцерманом, он

В настоящее время существуют различные варианты теории обучения с точки зрения деятельности.

[...]

Основываясь на большом количестве экспериментальных данных, П.Я. Гальперин и его коллеги разработали удивительно интересную теорию обучения. Эта теория состоит из двух частей. В первой части представлено подробное описание системных взаимосвязей поэтапного формирования умственных действий [...] Во второй части выделяются три типа обучения и их психологические характеристики (Давыдов, 1996d [2020], с. 273–276).

Для всех составляющих системы Эльконина–Давыдова–Репкина термины «дидактическая или педагогическая система» и «теория развивающего обучения с точки зрения деятельности» имели одинаковое значение. В интервью Бронислав Александрович Зельцерман спросил В.В. Давыдова, что он считает подлинной педагогической системой («Что же такое подлинная педагогическая система?»). Его также спросили, существуют ли на Западе системы развивающего обучения и можно ли сравнить их с его системой («Есть ли на Западе системы развивающего обучения? Можете ли вы их сопоставить с нашей системой?»). Примечательно, что в обоих случаях он называет их системами. В первом — педагогической, во втором — развивающего обучения.

В книге «Проблемы развивающего обучения», Давыдов (1996b) излагает фундаментальные аспекты теории развивающего обучения П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и их соавторов. Во-первых, он указывает на систематические взаимосвязи поэтапного формирования умственных действий на основе их целей. Затем он выделяет три типа обучения, предлагаемых этой теорией, и их психологические характеристики. Главным образом, это обучение III типа, которое ближе всего к теории учебной деятельности, сформулированной в рамках системы Эльконина–Давыдова–Репкина.

Применив 11 (одиннадцать) критериев Давыдова (1996a) к предложенному П.Я. Гальпериним, Н.Ф. Талызиной и соавторами, можно

использует термин «система развивающего обучения» вместо «варианта». В связи с этим он использует термин «система развивающего обучения». Он упоминает несколько систем развивающего обучения в России (Занковян, Амонашвили, Библер и Тарасова) и оставляет теорию Гальперина–Талызиной без внимания. Однако он говорит о том же, что делал Махмутов относительно теории проблемно-ориентированного обучения.

утверждать, что их план представляет собой систему, так как подпадает под большую их часть. Например:

1. Устанавливается ряд теоретических принципов.
2. Выводится на основании историко-культурной концепции Л.С. Выготского, в особенности на гипотезе о диалектической взаимосвязи между обучающим образованием и развитием человека.
3. Исследователи исходят из важных философских и психологических концепций (ведущая деятельность, психическая деятельность, понятие, интернализация, обучение, зона ближайшего развития, мышление и т.д.).
4. Разрабатывается на основе центральной теории — теории, ориентирующей деятельность — и нескольких дополнительных теорий (поэтапное формирование психической деятельности и теории понятий, теории деятельности, применимой к обучению).
5. Система предлагает теоретическое основание для практических случаев. Она тестировалась в испытательных школах под руководством Ф.Н. Талызиной и соавторов.

6. Предложенный план включает конкретное содержание для обучения (научные понятия и подели действия) и формирует методы практического использования (ориентационная база действий типа III).

Несмотря на то, что работы В.В. Давыдова не были специально посвящены понятию развивающих дидактических систем, в трех из них он упоминает и описывает некоторые развивающие дидактические системы. В работе «О понятии развивающего обучения» Давыдов (1995) упоминает 4 системы: Эльконина–Давыдова; Занкова (1975), фокусирующегося на конкретных методах создания содержимого для обучения; Ш.А. Амонашвили¹ (1984, 1986), акцентирующего внимание на роли коммуникации в процессе развития; и В.С. Библера (1996), посвященного «школе диалога культур»². В «Учебной деятель-

¹ Система была создана советским, грузинским и российским профессором и психологом Ш.А. Амонашвили. Она основана на трех принципах: 1) любить ребенка; 2) гуманизировать среду, в которой живет ребенок, то есть обеспечить ему душевное спокойствие и равновесие; 3) прожить свое детство как ребенок, то есть погрузиться в жизнь ребенка и завоевать ее доверие.

² Школа диалога культур основана на идеях М.М. Бахтина о внутреннем диалоге, вкладе В.С. Библера в философскую логику культуры, результатах исследований С.Ю. Курганова и других последователей этой системы. Идеи этой школы были разработаны и реализованы в ходе экспериментальной практики, начиная с 1980-х годов, в ряде учреждений: школе «Универс» в Красноярске, гимназии «Умка» в Новосибирске, школе «Дьялого» в Томске, Московской культурологической средней школе, гимназии «Очаг» в Харькове (Украина). Диалог в этой перспективе является

ности и развивающем обучении» (1996с) он перечисляет пять систем: Эльконина–Давыдова, Занкова, Ш.А. Амонашвили, В.С. Библера и Л.В. Тарасова (Экология и диалектика)¹.

Как можно отметить, Давыдов не упоминает в двух данных работах систему Гальперина–Талызиной. Кроме того, он не описывает упомянутые системы детально за исключением системы Занкова. Эту систему он описывает подробнее, особенно в книге «О понятии развивающего обучения» (1995). Относительно других систем он лишь упоминает, что они отличаются от системы Эльконина–Давыдова, поскольку они не рассматривают понятие «обучающая деятельность». Наконец, в работе «Проблемы исследования учебной деятельности» (1996b), он называет четыре системы: Эльконина–Давыдова, Гальперина–Талызиной, М.Я. Махмутова и В.С. Библера.

Заметно, что только две системы перечисляются систематически в каждом из трех проанализированных текстов: Эльконина–Давыдова и В.С. Библера. Это говорит о некоторой небрежности в описании данного вопроса. Возможно, что это связано с уже упомянутыми причинами.

Занков (1975), будучи всегда чрезвычайно сосредоточенным на проблеме, которую он разрабатывал со своей группой, никогда не утруждал себя тем, чтобы выходить за рамки анализа собственной системы. Он не занимался формулированием понятия дидактической системы, классификацией ее на типы или проведением сравнений с иными системами, кроме традиционной. В отличие от В.В. Давыдова, Занков (1975) называет разработанный им и соавторами план «экспериментальной дидактической системой» вместо «развивающей дидактической системы». Однако, давая подобное определение, Занков признает развивающий характер своей системы. Он пишет: «структура экспериментальной дидактической системы основана на идее обеспечения большой эффективности обучения в общем развитии учащихся» (Занков, 1984, стр. 28, перевод и подчеркивание — наши).

не столько формой или методом обучения, сколько важной методологической особенностью всего образования (Викторович, 2014).

¹ Систему создал профессор Л.В. Тарасов. Термин «экология» подчеркивает ориентацию образовательного процесса на реальную жизнь, на проблемы, которые предстоит решить человечеству, и, прежде всего, на дилемму экологии: либо умереть вместе с природой, либо найти путь к совместной эволюции. Термин «диалектика» подчеркивает ориентацию школы на диалектическое, вероятностное и развивающее мышление. Предложение базируется на ряде принципов: 1) гуманизации; 2) единства; 3) синергии.

П.Я. Гальперин не писал о дидактических системах, но о них писала Талызина (2009). Она упоминает план Эльконина–Давыдова и определяет его как «развивающую дидактическую систему». Однако свою работу она так не определяет. Кроме того, Талызина выделяет два новых возможных критерия для определения понятия «дидактическая система»: 1) систематическое и специальное обучение педагогов работе с предложенным планом и следование дидактическим рекомендациям; 2) подготовка специалистов по дидактике (Талызина, 2009, с. 380).

Система Гальперина–Талызиной также подходит под эти критерии. Талызина не упоминает о том, что исследовательская группа разработала справочные материалы, но пишет (2009) о создании ими в 1989 году Центра по подготовке работников в сфере образования при Факультете психологии Московского государственного университета. Целью этого центра было обучение дидактиков и учителей. Согласно автору:

«Центр осуществляет подготовку специалистов по дидактике и учителей, которые способны на практике обучать не только по материалам, ориентированным на тип III, но и на общую теорию деятельности» (Талызина, 2009, с. 380).

Помимо Давыдова (1995, 1996а, б, с), российские и украинские ученые, такие как Якиманская (1979), Гребенюк (1996), Сатаров (2002), Подласый (2004), Шолохова и Юкина (2017), Воронов (2005), а также Валеев и Зиннатова (2013) обращались к дидактическим системам, описывая их с разной степенью глубины и широты. Все они, включая В.В. Давыдова, рассматривали работу П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызину и соавторов как особый вид дидактической, педагогической системы или теории развивающего обучения.

Так, нам удалось выявить десять авторов, которые на протяжении 35 лет теоретических исследований в СССР и на постсоветском пространстве в различные периоды изучали разные объекты, но приходили к тому же выводу, что был установлен исследовательской группой GEPEDI (Puentes, 2015, 2017; Longarezi, 2019a, 2020a, 2020b; Longarezi, Sousa, 2018; Puentes, Longarezi, 2018). Интересно отметить, что данные работы (за исключением работ Давыдова) не были известны исследователям; в них подтверждается, что понятие развивающего обучения, выведенного Гальпериным–Талызиной может считаться дидактической системой, поскольку оно выполняет большую часть необходимых критериев.

Заключительные примечания

Авторы данной статьи не стремились охватить все аспекты, относящиеся к определению дидактических систем, альтернативных дидактических систем и развивающих дидактических систем, а также всех изменений, вариантов и типов существующих дидактических и педагогических систем, большая часть из которых была разработана в более поздний период, нежели проанализированная в данном труде. Тема требует дальнейшего изучения по упомянутым аспектам; более глубокие исследования позволят использовать самую свежую информацию и подходы к объекту исследования, а также рассмотреть его с разных точек зрения. Более важно, что требуется исследования, способствующие изучению огромного разнообразия методов, появившихся и получивших распространение в последние двадцать лет.

В данной статье анализируется только система Гальперина–Талызиной и упоминаются четыре другие системы (Эльконина–Давыдова–Репкина, Занкова, Ш.А. Амонашвили, В.С. Библера и Л.В. Тарасова). Однако во время исследования изученных текстов, нами было обнаружено большое количество новых дидактических и педагогических работ, классифицируемых множеством названий (система, технология, теория, педагогика, и т.д.). С нашей точки зрения, этот факт подтверждает жизнеспособность, масштабность и богатство педагогического развития. В дополнение к проанализированным или упомянутым системам, нам удалось обнаружить 21 относительно новую работу, среди которых можно перечислить:

1. Теория поэтапного формирования психической деятельности (М.Б. Волович).
2. Система Ильина: обучение чтению как содержанию, формирующему личность.
3. Поэтапная развивающая система в физике (Н.Н. Палтышев).
4. Развивающая система, фокусирующаяся на формировании творческих способностей личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов).
5. Школа завтрашнего дня (D. Howard).
6. Технология программированного обучения.
7. «Перевернутый» класс.
8. Вальдорфская система (Р. Штайнер).
9. Групповая технология.
10. Коллективная форма обучения (А.Г. Ривин, В.К. Данченко).
11. Компьютерное обучение.

12. Технология культурного обучения (И.Н. Закатова).

13. Личностно-ориентированное развивающее обучение (И.С. Якиманская).

14. Педагогика сотрудничества.

15. Педагогическая технология, основанная на эффективной системе обучения (А.А. Окунев).

Последующие исследования должны проводиться со всей научной строгостью и соответствующими установленными критериями. Данные научные труды имеют полное право называться дидактическими или педагогическими системами, в полной мере являясь развивающими при всех существующих между ними различиями и сходствами. Уже проведенные исследования также дают возможность прийти к выводу, что в настоящий момент в научной литературе нет консенсуса по следующим аспектам:

1. Понятие дидактической системы или любого ее варианта.

2. Определение точного количества применяемых сегодня систем (в теоретическом или практическом плане).

3. Значимые и существенные аспекты, характеризующие данные системы.

4. Типологии, классифицирующие данные работы (система, теория, технология, модель, педагогика и т.д.).

5. Терминология, принятая для наименования данных работ, например, система Эльконина–Давыдова; система Эльконина–Давыдова–Репкина; система развивающего обучения В.В. Давыдова, В.В. Репина, Д.С. Максименко и др.; развивающая образовательная система Л.Б. Эльконина — В.В. Давыдова; система П.Я. Гальперина; система П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной; система Занкова и др.

Наконец, необходимо отметить, что решение включить психопедагогическую и дидактическую методiku Гальперина и Талызиной в развивающие дидактические системы было принято до представленного в данной статье обзорного исследования. Изучение нескольких неопубликованных источников на языке оригинала подтверждает, что ряд российских и украинских авторов ранее приходили к такому же выводу (Давыдов, 1996а, б, с, d; Якиманская, 1979; Гребенюк, 1996; Ситаров, 2002; Подланы, 2004; Волохова; Юкина, 2004; Воронов, (2005; Валлев; Зиннатова, 2013). Определение трудов П.Я. Гальперина и Ф.Н. Талызиной в качестве дидактических систем в упомянутых работах доказывает, что установленные на основании концепции В.В. Давыдова критерии, а также теоретико-практическая работа,

проведенная данными авторами, позволяет включить ее в категорию дидактических систем или развивающих педагогических систем.

Благодарности: Авторы хотели бы выразить благодарность доктору Эвелин Лопес за помощь в переводе данной статьи с португальского языка на английский.

REFERENCES

Cardoso C.G.C. (2020) Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davydov. 122 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Available at <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>, access in the 06th of September, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>.

Davidov V.V. (2019a) Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. (1996c). In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 1ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 249–266. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

Davidov V.V. (2020) Problemas de pesquisa da atividade de estudo. 1996d. In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 2 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 267–287. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

Ferola B. de C. (2019) O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957–1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas *Dissertation* (Masters Degree). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

Galperin P.Ya. (1950) Desenvolvimento das pesquisas sobre a formação das ações mentais. In: *A ciência psicológica na URSS*. Volume I. Moscow: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR.

Galperin P.Ya. (2011) Acerca del lenguaje interno (1957b). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Mexico: Trillas, p. 91–97.

Galperin P.Ya. (2011) La dirección del proceso de aprendizaje (1965). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 113–119.

Galperin P.Ya. (2011) La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos (1957a). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 64–75.

Galperin P.Ya. (2011) La formación de los conceptos y las acciones mentales (1959). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 80–90.

González Rey F.L., Mitjáns Martínez, A. (2017) *Subjetividade: teoría, epistemologia, método*. Campinas: Alinea.

Grebenyuk O.S. (1996) *Общая педагогика: Курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 107 с.*

Guseva L.G. (2017) *Tradição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental*. In: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, p. 225–242.

Longarezi A.M. (2019a) *Prefácio*. In: Puentes, R.V.; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia, Edufu, p. 19–28.

Longarezi A.M. (2019b) *Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davydov-Repkin*. In: Puentes, Roberto V.; Longarezi, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davydov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, p. 161–212.

Longarezi A.M. (2020a) *Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória*. *Revista Educação (UFSM)*, Santa Maria.

Longarezi A.M. (2020b) *Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira*. In: FRANCO, Adriana de Fátima; Tuleski, Silvana Calvo; Mendonça, Fernando (Orgs.) *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Philllos.

Longarezi A.M., Sousa D. (2018) *Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual*. *Obutchénie, Uberlândia*, vol. 2, n. 3, p. 571–590. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>.

Núñez I.B., Ramalho B.L. (2016) *Apresentação: sobre a teoria de P.Ya. Galperin*. In: Núñez, Isauro Beltrán; Ramalho, Betania Leite (Orgs.). *Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador*. Campinas: Mercado de Letras, p. 9–22.

Puentes R.V. (2015) *Ensino desenvolvimental: a teoria da atividade de estudo de V.V. Davidov e D.B. Elkonin*. In: Amaral, Cláudia Tavares do; Moura, Juçara Gomes de (Orgs.). *O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate*. 1 ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 1–18.

Puentes R.V. (2017) *Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davydov (1958-2015)*. *Obutchénie, Uberlândia*, v. 1, p. 20–58. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

Puentes R.V. (2019a) *Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental*. *Educação (online)*, Santa Maria, v. 44, p. 48–70. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

Puentes R.V. (2019b) O sistema Elkonin-Davydov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958–2015). In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin. 1ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 53–80.

Puentes R.V. (2019c) Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davydov-Repkin (1958–2015). In: Puentes, Roberto Valdés; Mello, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. 1ed. Uberlândia: Edufu, v. 8, p. 25–52. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.

Puentes R.V. (2020a) Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin. 2 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 31–52.

Puentes R.V. (2020b) Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958–2018). In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin. 2 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 81–138.

Puentes R.V., Amorim P.A.P., Cardoso C.G.C. (2017) Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V.V. Repkin ao sistema Elkonin-Davydov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130–150. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v-24n1a2017-12>.

Puentes R.V., Aquino O.F. (2019) Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957–1977). *Linhas Críticas* (online), Brasília, v. 24, p. 342–366. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>.

Puentes R. V., Cardoso C.G.C., Amorim P.A.P.A. (2019) Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748–771. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>.

Puentes R.V., Cardoso C.G.C., Amorim P.A.P.A. (2019) V.V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: Puentes, Roberto Valdés; Longarezi, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. 1ed. Jundiá: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, v. 6, p. 287–325.

Puentes R.V., Longarezi A. . (2017a) Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação do Dossiê. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, p. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>.

Puentes R.V., Longarezi A. M. (2017b) A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: Longarezi, Andréa M.; Puentes, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, p. 187–225.

Puentes R. V., Longarezi A. M. (2018) Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). Apresentação. Linhas Críticas (online), Brasília, p. 278–283. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>.

Puentes R. V., Longarezi A. M. (2013) Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educ. rev.* [conectados], vol. 29, n. 1, p. 247–271. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982013005000004>.

Sanger P. M. (1990) A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.

Saviani D. (1999) Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação e Sociedade, Campinas, v. XX, n. 69, p. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000400006>.

Talízina N. F. (2009) La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Puebla, Mx: Universidad Autónoma de Puebla.

Viktorovich K. A. (2014) Escola do diálogo de culturas. *Boletim do Instituto de Educação Humana*, Moscow, n. 1. Available in file: <https://C:/Users/ROBERTO/Documents/Roberto%202020/Publica%C3%A7%C3%B5es/Artigos/Sistemas%20did%C3%A1ticos%20desenvolvimentais/Escola%20do%20di%C3%A1logo%20cultural/Eidos-Vestnik2014-120-Khutorskoy.pdf>, accessed on the 03rd of September, 2020.

Zankov L. V. (Ed.) (1984) Enseñanza y desarrollo. Moscú: Editorial Progreso.

Амонашвили Ш. А. (1984) Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. Москва: Педагогика.

Амонашвили Ш. А. (1986) *Как живет, дети?* краткое содержание. Москва: Просвещение.

Библер В. (1975) Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат, 399 с.

Библиотека обучающей и информационной литературы. (2020) Дидактические системы. Available at: http://www.razlib.ru/psihologija/shpargalka_po_pedagogike/p18.php > Accessed in: 31.08.2020.

Бронислав А. З. (1996) Интервью В. В. Давыдова. Вестник, Рига, Педагогический центр “Эксперимент”, п. 1.

Валеев А. А., Зиннатова Д. М. (2013) Альтернативные дидактические системы за рубежом (XX в.). Казань: б.и. — 185 с. Available at <https://www.twirpx.com/file/2417368/>, accessed on the 3rd of September, 2020.

Волохова Е. А., Юкина И. В. (2017) *Дидактика*: Конспект лекций для студентов педагогических вузов. Электронный ресурс. Режим доступа: Москва: Феникс. https://fictionbook.ru/author/e_a_volohova/didaktika_konspekt_lekcii_dlya_studento/read_online.html? Page = 2

Воронов В. В. (2005) Педагогика школы в двух словах [Электронный ресурс]: учебное пособие. М.: МГОУ.

Давыдов В.В. (1997) Из истории становления системы развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). Вестник, Рига, Педагогический центр «Эксперимент», п. 3, 1–13. Available at: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm, access on the 27th of August, 2020.

Давыдов В.В. (1995) О понятии развивающего обучения: сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. Томск : Пеленг. 142 с. (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В. В. Давыдова и В. В. Репкина ; вып. 13). — Ред. серии указаны на с. 144. Ссылка: http://elibr.gnpbu.ru/text/davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_1995/

Давыдов В.В. (1986) Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика. 240с.

Давыдов В.В. (1996) Проблемы исследования учебной деятельности. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.

Давыдов В.В. (1996) Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР. 544 с.

Занков Л. (ред.). (1975) Обучение и развитие. М.: Педагогика.

От редколлегии. (1996) Вестник, Рига, Педагогический центр «Эксперимент». Available at <https://old.experiment.lv/>, accessed on the 3rd of September, 2020.

Писарев В.Е., Писарева Т.Е. (2009) *Теория Педагогики*. Воронеж: Редакция Кварта, 612 с.

Подласый И.П. (2004) *Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов*: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС-пресс, 365 с.

Ситаров В.А. (2002) Дидактика: учебное пособие. М.: Изд. Центр «Академия» — 368 с.

Якиманская И. (1979) Развивающее обучение. М.: Педагогика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амонашвили Ш.А. (1984) Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. Москва: Педагогика.

Амонашвили Ш.А. (1986) Как живете, дети? Краткое содержание. Москва: Просвещение.

Библер В. (1975) Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат, 399 с.

Библиотека обучающей и информационной литературы. (2020) Дидактические системы. Available at: http://www.razlib.ru/psihologija/shpargalka_po_pedagogike/p18.php > Accessed in: 31.08.2020.

Бронислав А.З. (1996) Интервью В.В. Давыдова. Вестник, Рига, Педагогический центр «Эксперимент», п. 1.

Валеев А.А., Зиннатова Д.М. (2013) Альтернативные дидактические системы за рубежом (XX в.). Казань: б.и. 185 с. Available at <https://www.twirpx.com/file/2417368/> , accessed on the 3rd of September, 2020.

Волохова Е.А., Юкина И.В. (2017) Дидактика: Конспект лекций для студентов педагогических вузов. Электронный ресурс. Режим доступа: Москва:

Феникс. https://fictionbook.ru/author/e_a_volohova/didaktika_konspekt_lektsiyi_dlya_studentov/read_online.html? Page = 2

Воронов В.В. (2005) Педагогика школы в двух словах [Электронный ресурс]: учебное пособие. М.: МГОУ.

Давыдов В.В. (1997) Из истории становления системы развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). *Вестник*, Рига, Педагогический центр «Эксперимент», п. 3, 1–13. Available at: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm, access on the 27th of August, 2020.

Давыдов В.В. (1995) О понятии развивающего обучения: сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. Томск: Пеленг. 142 с. (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В.В. Давыдова и В.В. Репкина; вып. 13). — Ред. серии указаны на с. 144. Ссылка: http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_1995/

Давыдов В.В. (1986) Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика. 240с.

Давыдов В.В. (1996) Проблемы исследования учебной деятельности. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

Давыдов В.В. (1996) Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 544 с.
Занков Л. (ред.). (1975) Обучение и развитие. Издательство: М.: Педагогика. От редколлегии. (1996) *Вестник*, Рига, Педагогический центр «Эксперимент». Available at <https://old.experiment.lv/>, accessed on the 3rd of September, 2020.

Писарев В.Е., Писарева Т.Е. (2009) Теория Педагогики. Воронеж: Редакция Кварты, 612 с.

Подласый И.П. (2004) Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС-пресс, 365 с.

Ситаров В.А. (2002) Дидактика: учебное пособие. Москва: Изд. Центр «Академия». 368 с.

Якиманская И. (1979) Развивающее обучение. Москва: Педагогика.

Cardoso C.G.C. (2020) Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V.V. Davydov. 122 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Available at <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>, access in the 06th of September, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>.

Davidov V.V. (2019a) Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. (1996c). In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 1ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 249–266. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

Davidov V.V. (2020) Problemas de pesquisa da atividade de estudo. 1996d. In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 2 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 267–287. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

Ferola B. de C. (2019) O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957–1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas *Dissertation* (Masters Degree). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia.

Galperin P.Ya. (1950) Desenvolvimento das pesquisas sobre a formação das ações mentais. In: *A ciência psicológica na URSS*. Volume I. Moscow: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR.

Galperin P.Ya. (2011) Acerca del lenguaje interno (1957b). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Mexico: Trillas, p. 91–97.

Galperin P.Ya. (2011) La dirección del proceso de aprendizaje (1965). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 113–119.

Galperin P.Ya. (2011) La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos (1957a). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 64–75.

Galperin P.Ya. (2011) La formación de los conceptos y las acciones mentales (1959). In: Quintanar Rojas, Luis; Solovieva, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 80–90.

González Rey F.L., Mitjáns Martínez, A. (2017) Subjetividade: teoria, epistemologia, método. Campinas: Alinea.

Grebenuyk O.S. (1996) *Общая педагогика: Курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград*, 107 с.

Guseva L.G. (2017) Tradição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, p. 225–242.

Longarezi A.M. (2019a) Prefácio. In: Puentes, R.V.; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia, Edufu, p. 19–28.

Longarezi A.M. (2019b) Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin–Davydov–Repkin. In: Puentes, Roberto V.; Longarezi, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin–Davydov–Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, p. 161–212.

Longarezi A.M. (2020a) Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação (UFMS)*, Santa Maria.

Longarezi A.M. (2020b) Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: FRANCO, Adriana de Fátima; Tuleski, Silvana Calvo; Mendonça, Fernando (Orgs.). *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Phyllos.

Longarezi A.M., Sousa D. (2018) Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. *Obutchénie, Uberlândia*, vol. 2, n. 3, p. 571–590. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>.

Núñez I.B., Ramalho B.L. (2016) Apresentação: sobre a teoria de P.Ya. Galperin. In: Núñez, Isauro Beltrán; Ramalho, Betania Leite (Orgs.). *Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador*. Campinas: Mercado de Letras, p. 9–22.

Puentes R.V. (2015) Ensino desenvolvimental: a teoria da atividade de estudo de V.V. Davydov e D.B. Elkonin. In: Amaral, Cláudia Tavares do; Moura, Juçara Gomes de (Orgs.). *O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate*. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 1–18.

Puentes R.V. (2017) Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin–Davydov (1958–2015). *Obutchénie, Uberlândia*, v. 1, p. 20–58. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

Puentes R.V. (2019a) Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação* (online), Santa Maria, v. 44, p. 48–70. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

Puentes R.V. (2019b) O sistema Elkonin–Davydov–Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958–2015). In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 1 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 53–80.

Puentes R.V. (2019c) Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin–Davydov–Repkin (1958–2015). In: Puentes, Roberto Valdés; Mello, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. 1ed. Uberlândia: Edufu, v. 8, p. 25–52. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.

Puentes R.V. (2020a) Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente. (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 2 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 31–52.

Puentes R.V. (2020b) Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958–2018). In: Puentes, Roberto Valdés; Cardoso, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin*. 2 ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, v. 10, p. 81–138.

Puentes R.V., Amorim P.A.P., Cardoso C.G.C. (2017) Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V.V. Repkin ao sistema Elkonin–Davydov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130–150. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

Puentes R.V., Aquino O.F. (2019) Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957–1977). *Linhas Críticas* (online), Brasília, v. 24, p. 342–366. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>.

Puentes R.V., Cardoso C.G.C., Amorim P.A.P.A. (2019) Atividade de Estudo segundo V.V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748–771. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>.

Puentes R.V., Cardoso C.G.C., Amorim P.A.P.A. (2019) V.V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: Puentes, Roberto Valdés; Longarezi, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, v. 6, p. 287–325.

Puentes R.V., Longarezi A.M. (2017a) Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação do Dossiê. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, p. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>.

Puentes R.V., Longarezi A.M. (2017b) A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: Longarezi, Andréa M.; Puentes, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, p. 187–225.

Puentes R.V., Longarezi A.M. (2018) Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). Apresentação. *Linhas Críticas* (online), Brasília, p. 278–283. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>.

Puentes R.V., Longarezi A.M. (2013) Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educ. rev.* [conectados], vol. 29, n. 1, p. 247–271. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982013005000004>.

Sanger P.M. (1990) A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.

Saviani D. (1999) Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XX, n. 69, p. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000400006>.

Talízina N.F. (2009) La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Puebla, Mx: Universidad Autónoma de Puebla.

Viktorovich K.A. (2014) Escola do diálogo de culturas. *Boletim do Instituto de Educação Humana*, Moscow, n. 1. Available in file: <https://C:/Users/ROBERTO/Documents/Roberto%202020/Publica%C3%A7%C3%B5es/Artigos/Sistemas%20did%C3%A1ticos%20desenvolvimentais/Escola%20do%20di%C3%A1logo%20cultural/Eidos-Vestnik2014-120-Khutorskoy.pdf>, accessed on the 03rd of September, 2020.

Zankov L.V. (Ed.) (1984) *Enseñanza y desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso.

ABOUT AUTHORES

Roberto Valdés Puentes — Doctor of Education. Professor at Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil. ORCID: 0000-0001-8936-9362. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

Andréa Maturano Longarezi — Doctor of Education. Professor at Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Brazil. ORCID: 0000-0002-5651-9333. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Роберто Вальдес Пуэнтес — доктор педагогических наук, профессор педагогического факультета Федерального Университета Уберландии. PPGED/FACED/UFU. ORCID: 0000-0001-8936-9362. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

Андреа Матурано Лонгарези — доктор педагогических наук, профессор педагогического факультета Федерального Университета Уберландии. PPFED/FACED/UFU. ORCID: 0000-0002-5651-9333. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com