

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>
УДК/UDC 159.922, 392.3

Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности

Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ olya.obu@gmail.com

Резюме

Актуальность. Идеи Л.С. Выготского об обучении, ведущем за собой развитие ребенка, сохраняют конструктивность при решении новых задач, стоящих перед современной школой. Сегодня одной из центральных является задача с самого начала школьного обучения заложить основы умения учиться. Умение учить себя обнаруживается там, где человек сталкивается с личностно значимой задачей, понимает, чего ему недостает для ее решения, и умеет компенсировать собственные дефициты. Умение учиться — это одна из граней человеческой субъектности — способности и самоощущения авторства собственного поведения. Субъектность проявляется ребенком в самом раннем возрасте, и средствами образования может как прирастать и крепнуть, так и сокращаться и ослабевать. Учебная субъектность — основа будущего умения учиться может войти в зону ближайшего развития детей в младшем школьном возрасте, но лишь при определенной организации образовательной среды.

Цель. Исследования отношения обучения и развития ребенка как субъекта учебной деятельности в научной школе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, продолжившей развитие культурно-исторической теории.

Методы. Клинические исследования постановки и решения учебных задач в начальной и основной школе.

Результаты. Описаны наиболее существенные характеристики образовательной среды, благодаря которой умение учиться входит в круг возрастных возможностей школьников: содержание и форма учебной деятельности в строгом, исходном значении этого понятия, не совпадающем с житейским.

Прослежена связь между строением учебной задачи и структурой умения учиться. Обозначены особенности действий взрослого на этапе проектирования учебной задачи и на этапе интерпсихического взаимодействия с детьми при постановке учебной задачи и поиске средств ее решения.

Выводы. Детская инициатива в конструировании общих способов действия, чувствительность к понятийным противоречиям проявляется систематически, как возрастная тенденция лишь там, где дети на уроках ставят и решают учебные задачи, направленные на открытие и освоение теоретических понятий. Обучение, дающее готовые ответы на незаданные вопросы, минимизирует возможность учеников становиться субъектами самообучения.

Практическое применение результатов. Выявленные расхождения между научным и житейским значениями понятий «учебная деятельность», «учебная задача» могут защитить эти плодотворные понятия от профанации и сохранить их созидательный потенциал.

Ключевые слова: субъектность, младшие школьники, умение учиться, учебная деятельность, учебная задача

Для цитирования: Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л. (2024). Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 129–149. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>

Education that leads to development of students as subjects of their own learning

Galina A. Zuckerman, Olga L. Obukhova ✉

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ olya.obu@gmail.com

Abstract

Background. L.S. Vygotsky's vision of teaching and learning, which enables child development, remains useful for problems face by the modern-day school. Today, one of the central duties of education is, from the beginning of schooling, to lay the foundations for obtaining the ability to learn. Ability to learn is demonstrated when a person is faced with meaningful task, understands what is needed to solve it and knows how to compensate for their own limitations. Ability to learn is one

of the aspects of human agency i.e., the ability to have and the self-perception of the ownership over one's behaviour. This ability is manifested in children at a very early age and education can both strengthen and weaken, or even totally preclude its development. Agency in learning, which is the basis for future ability to learn, can enter the zone of proximal development (ZPD) as early as primary school age, but only in certain educational environments.

Objective. The current research is focused on the relationship between the teaching, learning, and development of the child as a subject of learning activity in the scientific school of D.B. El'konin and V.V. Davydov, who advanced the cultural-historical theory.

Methods. Clinical studies of setting and solving learning tasks in primary and secondary schools.

Results. This article describes the most significant characteristics of the educational environment, through which the ability to learn can be developed for the majority of students: the content and form of learning activity in the strict, original meaning of this concept, which does not correspond to its everyday use. We highlight the discrepancies between the scientific and everyday meanings of the concepts "learning activity" and "learning task" and clarify the relationship between the structure of the learning task and the structure of the ability to learn. We also describe the characteristic actions of an adult at the stage of designing the learning task and then at the stage of interpsychological interaction with children when setting a learning task and searching for the means to solve it.

Conclusion. Children's initiative in constructing general methods of action and sensitivity to conceptual contradictions manifest themselves systematically, as an age-related tendency, only when students set and solve learning tasks aimed at discovering and mastering theoretical concepts. Education that provides ready-made answers to unasked questions minimizes the opportunity for students to become self-learning agents.

Practical application of the results. The identified discrepancies between the scientific and everyday meanings of the concepts "learning activity" and "learning task" can protect these fruitful concepts from profanation and save their creative potential.

Keywords: agency, primary schoolchildren, ability to learn, learning activity, learning task

For citation: Zuckerman, G.A., Obukhova, O.L. (2024). Education that leads to development of students as subjects of their own learning. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 129–149. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>

«Самостоянье человека — залог величия его»¹

Самостоянье — так в старину именовали ту грань человеческого достоинства, которую сегодня принято называть субъектностью или агентностью. Не станем увеличивать множество определений субъектности, выделим только ключевые слова, присутствующие в большинстве определений субъектности: инициатива, свой выбор, независимость, собственное намерение и замысел, автономность, самостоятельность и другие слова, начинающиеся с корня «САМ». Среди них — наиболее пафосные: самопричинность, саморазвитие, самореализация, саморегуляция (Вачков, 2007; Петровский, 2021; Klemencic, 2017; Williams, 2017). *Ценностное* объяснение всех подходов к субъектности как внутреннему, психологическому основанию человеческой свободы сформулировал В.И. Слободчиков: «Субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет **родовую специфику человека**» (Слободчиков, Исаев, 2013, с. 7).

Расширение сферы детской «я-самости» — неизменная забота родителей и педагогов, как бы они ни трактовали механизмы и возрастные нормы взросления. И в традициях Домостроя, и в свободной педагогике Ж.-Ж. Руссо взрослые брали, берут и будут брать на себя ответственность за непрерывное приращение детской самостоятельности и за ее удержание в границах, поощряемых теми социокультурными обстоятельствами, в которых рожден человек. Субъектом чего именно становится взрослеющий человек — творческого самовыражения или репродукции традиционных стереотипов — это вопрос *ценностного* самоопределения каждой конкретной культуры, ее институтов заботы о подрастающих поколениях, ее семейных обычаев. Общее для любой социальной ситуации развития: становление субъектности в значительной степени зависит от образования (в самом широком смысле этого слова), которое, как известно, обладает и развивающим, и ингибирующим потенциалом. Более того, каждое *успешное* усилие взрослого, направленное на появление в детском поведенческом репертуаре новых субъектных достижений, является *одновременно* развивающим и ограничивающим. Оно всегда строится

¹ Примечательно, что эти знаменитые строки А.С. Пушкина сохранились только в черновом автографе (Болдино, 1830) и не вошли в окончательный авторский текст стихотворения «Два чувства дивно близки нам» (Сурат, 2015).

по принципу противопоставления: действуй ТАК, а НЕ ТАК, например, ешь ложкой, а не руками (Эльконин, 2022).

Знаменательным событием в истории самостоянья каждого человека является появление детского «я сам/а/!» — этой эмоционально-смысловой сердцевины субъектности, *личного переживания* самостоянья как ценности. «Я сам/а/» — свидетельство детской субъектности, достигшей уровня самоощущения, дарит близким взрослым, с одной стороны, гордость за достижения растущего человека, а с другой стороны — массу волнений (например, когда малыш объявляет «я сам!» и отказывается взять маму за руку при переходе улицы). Устойчивые и повторяющиеся реакции социальной среды (родителей, учителей, сверстников) на подобные проявления детского «своеволия» (готовности действовать по собственной воле) имеют тенденцию замыкаться в *кольцевую взаимосвязь*, которая «зависит от взглядов, привычек, личностных особенностей и педагогических установок взрослых, воспитывающих ребенка» (Венгер, Морозова, 2017, с. 43). Эта кольцевая взаимосвязь между детским действием и ответной реакцией взрослых способна усиливать или ослаблять индивидуальные особенности субъектного поведения ребенка — как продуктивные, так и деструктивные.

В дошкольной педагогике XXI в. созданы конструктивные средства для развития и диагностики дошкольных проявлений субъектности в общении и сотрудничестве, в игре и разнообразных творческих и познавательных занятиях (Веракса и др., 2019; Смирнова, 2019; Короткова, Нежнов, 2014).

В школьной педагогике XXI в., казалось бы, наблюдаются те же тенденции к усилению детской субъектности средствами образования (по крайней мере, на уровне деклараций). Однако в школе как социальном институте, *обязательном* для каждого растущего человека, с особым драматизмом разворачивается противостояние между тенденцией развивать детскую субъектность и тенденцией ее подавлять, ограничивая сферой «добровольного» подчинения обществу, властные права которого воплощает учитель. В предельном заострении последнюю тенденцию выразил Мишель Фуко: «Тюрьмы похожи на заводы, школы, казармы и больницы, а те, в свою очередь, напоминают тюрьмы» (Фуко, 1999, с. 344). При этом учитель может оставаться мягким и доброжелательным, но считает своей профессиональной обязанностью регламентацию времени и пространства школьной жизни каждого ученика; установку «правил поведения школьника», включающих любые человеческие проявления — и телесные,

и эмоциональные, и интеллектуальные; выбор содержания и формы учебных занятий, контроль и оценку результатов труда и поведения школьника в школе и (отчасти) вне школы. Ростки педагогики, нацеленной на воспитание в новых поколениях инициативы, независимости и прочих атрибутов самостоянья, связаны в современном отечественном образовании, прежде всего, с деятельностным подходом учителя к организации детской работы с содержанием обучения (Львовский, 2018–2022).

Деятельностный подход к обучению противопоставлен любой версии обучения, построенного по формуле: школа ежедневно, в течение многих лет предоставляет ученикам **готовые ответы на незаданные вопросы**. Далее такой подход к обучению будет называться традиционным. Если традиционное обучение совершается и завершается успешно, то субъектом какой деятельности становится выпускник традиционной школы? — Исполнительской. Он способен и склонен действовать по инструкции, по образцу, по правилам, но испытывает затруднения в ситуациях неопределенности и/или новизны, для которых правила еще только предстоит создать. В отличие от традиционного, деятельностное обучение стремится побудить и направить детскую инициативу, прежде всего, на постановку познавательных вопросов и на поиск ответов на эти вопросы. Психологические корни деятельностного подхода к обучению лежат в теориях конструктивизма в обоих его знаменитых вариантах: это и когнитивный конструктивизм, восходящий к теории генетической эпистемологии Жана Пиаже, и социальный конструктивизм, восходящий к теории культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Общим для этих теорий является понимание того, что знания невозможно передать ученику в готовом виде, можно лишь создать условия для их самостоятельного *конструирования* (Efgivia et al., 2021).

Далее речь пойдет лишь об одном из самых ярких и известных воплощений деятельностного подхода к образованию — о системе развивающего обучения, фундамент которой заложен Д.Б. Элькониним (Эльконин, 1989) и В.В. Давыдовым (Давыдов, 1996), последовательно и творчески конкретизировавших идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева в пестрой ткани школьной повседневности.

В классической работе Д.Б. Эльконина «О структуре учебной деятельности» уже намечено различие терминов «учебная деятельность», «обучение», «умение учиться»: «Даже при наличии соответствующих предпосылок учебная деятельность возникает у ребенка не сразу.

Ребенок, только что пришедший в школу, хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения... Ее формирование выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков» (Эльконин, 1989, с. 214). Акцентируем то, что было только задумано в зарождавшейся теории учебной деятельности: умение учиться как индивидуальная способность требует сформированности именно учебной деятельности. Сегодня эта исследовательская интуиция превращена в рабочую гипотезу и экспериментально доказана: именно средствами учебной деятельности *умение учиться* — *высшее проявление учебной субъектности*, формируется значимо эффективней, чем в традиционном обучении уже на границе начальной и основной школы (Цукерман, Чудинова, 2018). Иными словами, если учителя не строят учебную деятельность, а дают ребенку готовые ответы на незаданные вопросы, у младшего школьника существенно меньше шансов научиться учить себя самостоятельно, то есть обнаруживать собственные дефициты при решении собственной задачи и находить недостающие знания и умения.

Сущность системы Эльконина — Давыдова легче всего понять методом *ad absurdum*. Шпаргалка по педагогической психологии (Богачкина, 2007) рекомендует студентам следующий «отличный» ответ на экзамене: «Субъектом учебной деятельности ребенок становится с момента поступления в школу». Не стоит всерьез обсуждать эту нелепость и уличать автора в том, что он профанирует понятия «субъект» и «учебная деятельность». Давайте сосредоточимся на позитиве. В процитированном курьезном рецепте экзаменационного ответа есть целые две ценные мысли. (1) Субъектом учебной деятельности ребенок, действительно, иногда *становится* (ценой изрядных усилий — собственных и учительских); однако это трудно и редко достижимое качество не дается в готовом виде, вместе со справкой о поступлении в школу или с рюкзаком, пеналом, тетрадками, учебниками и прочими атрибутами роли школьника. (2) В младшем школьном возрасте субъектность ребенка может (не гарантированно) прирастать именно в учебной деятельности. Если это происходит, то уже в средней и старшей школе подросток может (не гарантированно) обнаружить новую способность: *умение учиться*.

Далее речь пойдет о механизмах обретения учебной субъектности и о связи между строением учебной деятельности и структурой умения учиться — одним из центральных новообразований учебной деятельности. Но сначала о том, что такое учебная дея-

тельность. Перефразируя И.А. Ходченко² (Ходченко, 2022), приходится сознаться, что сегодня у понятия «учебная деятельность» множество «плоских земель», а значит, необходимо обратиться к началу словоупотребления «учебная деятельность» и сопутствующих психологических/культурологических терминов. В конце 1950-х гг. Д.Б. Эльконин начал использовать понятие «учебная деятельность» для того, чтобы среди множества существовавших и возможных видов учения выделить искомый и практически *не встречающийся* в классных комнатах: тот, который П.Я. Гальперин (Гальперин, 2002) назвал третьим типом учения, а Д.Б. Эльконин считал центральной характеристикой учебной деятельности: «Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т.е. его способа» (Эльконин, 1989, с. 217).

Если экзаменатор хочет узнать, содержательно или всеу студент использует термин «учебная деятельность», достаточно задать бесхитростный вопрос: можно ли активную, вдумчивую, четкую, продуктивную работу класса под руководством учителя назвать учебной деятельностью. Почти отличный ответ: учебная деятельность — это не то, что присутствует на каждом профессиональном уроке, а то, что учитель может построить, если... Среди списка обязательных условий построения учебной деятельности, а не какого-либо иного типа учения, на первом месте: если учитель не потеряет **ключ к проблеме развивающего обучения**.

Ключ к проблеме развивающего обучения

«Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения! Этот ключ — содержание обучения», — написал, ликуя, Д.Б. Эльконин (Эльконин, 1989, с. 258). Так он подвел итог десятилетия генетико-моделирующих экспериментов в начальной школе, доказавших, что «через ворота научных понятий» (Выготский, 1982) в сферу актуального развития младших школьников входит не только осознанность, но и **рефлексия** как способность обращаться к основаниям собственных мыслей и действий, понимать основания действий и мыслей других людей, определять границы своих возможностей (Давыдов, 1996). В последующие десятилетия были получены экспериментальные доказательства многих других развивающих эффектов системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова в когнитивной, социальной и личностной сфере (Рубцов, Улановская, 2020; Цукерман, Венгер,

² Автор размышляет о категории «личность».

2010). В.П. Зинченко указал на еще один, возможно, самый глубокий развивающий эффект этой системы: в отличие от традиционной школы она «не подавляет, а развивает детскую **готовность к мысли** и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями (а не жить по понятиям)» (Зинченко, 2005, с. 13). «Готовность к мысли», по В.П. Зинченко, равносильна *установке*, то есть устойчивой тенденции в определенных обстоятельствах действовать определенным образом. В данном случае при встрече с неопределенностью срабатывает установка мыслить, не верить на слово, не действовать хаотично, наугад, не предаваться умственной лени, удерживаться от любой предвзятости. Однако все эти дивные способности в младшем школьном возрасте проявляются систематически, как возрастная тенденция лишь там, где дети на уроках ставят и решают учебные задачи, направленные на открытие и освоение теоретических понятий (Давыдов, 1972).

Введенное В.В. Давыдовым различие теоретических и эмпирических понятий остается зачастую недопонятым, подменяется различием житейских и научных понятий (Выготский, 1982). Продолжая мысль Л.С. Выготского о роли научных понятий в развитии мышления младших школьников, В.В. Давыдов показал, что следует различать эмпирические научные понятия, обеспечивающие работу рассудка, позволяющие упорядочивать реальный мир с помощью классификаций, и теоретические научные понятия, обеспечивающие работу разума, позволяющие преобразовывать реальный мир в возможный, обнаруживая и разрешая противоречия реальности.

Благодаря различению эмпирических и теоретических научных понятий стало возможным строить то содержание обучения, которое является ключом к развитию готовности ребенка к мысли, рефлексии и других новообразований учебной деятельности. Для описания этого содержания В.В. Давыдов использовал средства и язык диалектической логики, так и не ставший родным языком для многих исследователей и проектировщиков образования в их размышлениях об учебной деятельности и ее субъекте, об учебной задаче и учебном моделировании. Между тем эти расхожие сегодня термины остаются пустыми без опоры на гегелевское представление о восхождении от абстрактного к конкретному, о выведении системы понятий из генетически исходной абстракции. «Иметь понятие о каком-либо предмете — значит владеть общим способом его построения, знанием его *происхождения*» (Давыдов, 1972, с. 321).

Неожиданное облегчение в понимании особым образом организованного содержания обучения, развивающего рефлекссию, пришло

от англоязычных коллег, осваивающих культурно-историческую психологию. Вместо трудного, не общеупотребительного термина «генетически исходная абстракция» они начали использовать понятие-метафору *germ cell* — зародышевая клетка, из которой развивается будущий организм. Эта метафора помогает представить, как в зародыше генетически исходного понятия *уже содержится* потенциал всей системы понятий, описывающих предмет изучения, и как этот потенциал разворачивается и конкретизируется в целостное знание о предмете. Это разворачивание генетически исходной абстракции (развитие зародышевой клетки) и называется методом восхождения от абстрактного к конкретному (Hedegaard, 2020; Gennen, 2023; Schmittau, Morris, 2004).

Казалось бы, что связывает развитие школьника как субъекта учебной деятельности и разворачивание генетически исходной абстракции в систему понятий, описывающих тот или иной учебный предмет? Ответ на этот несправедливый вопрос лежит в контексте представлений об опосредствовании. «Л.С. Выготский вводил категорию опосредствования именно через обращение к его субъекту, то есть как способ организации человеком своего собственного поведения — преодоления его естественным образом сложившихся и закосневших форм, превращения стихийно-импульсивного реагирования в осознанный и произвольный акт. <...> В контексте теории Выготского преодоление, развитие и субъектность обеспечиваются не неким энергичным волевым усилием, а означиванием поведения, т.е. “подбором” определенного знака (обозначающего), задающего тот контекст, в котором поведение должно становиться организованным (упорядоченным), осознанным (рефлексивным, выступающим как предмет работы человека) и произвольным (разворачивающимся в соответствии с намерениями, планами и программами действующего)» (Эльконинова, Эльконин, 1993, с. 64).

Понятно, что качество знаково-символических средств, опираясь на которые ребенок может преодолеть стихию натуральных представлений о предмете изучения и перейти к конструированию научной картины мира, чрезвычайно существенно для полноты и самостоятельности последующего «осредствленного» действия. Как справедливо пишет А.Н. Сиднева, «средства выполнения действия могут быть представлены в виде образца (“смотри и повторяй за мной”), способа — общего или частного (“сначала сделай это, потом то и т.д.”), оснований способа (“почему нужно делать так, а не иначе”). По сути,

эти варианты средств выполнения действий соотносятся с тремя видами ориентировки, по П.Я. Гальперину» (Сиднева, 2017, с. 111).

Методом микроанализа уроков, на которых вводились новые понятия, было показано, что в традиционной школе дети приучаются действовать по готовым образцам, алгоритмам и правилам и испытывают затруднения в ситуациях, когда освоенных знаний недостаточно (впрочем, учителя стараются не допускать, чтобы дети попадали в такие ситуации). В системе Эльконина — Давыдова детей приучают самостоятельно конструировать такие средства понятийного действия, которые в принципе поддаются перестройке и достраиванию применительно к новым задачам, причем уже при освоении исходного понятия сквозь него приоткрываются, угадываются другие понятия, системно связанные с исходным (Цукерман, 2010).

Логико-предметный анализ, позволяющий выделить germ cell и определить оптимальные пути разворачивания исходного понятия в систему (для понятийно организованных научных предметов) или выделить общий способ действия и пути его конкретизации для предметов эстетического цикла — первоочередная задача проектировщиков учебных предметов. Последующий *логико-психологический анализ* позволяет построить возрастосообразные *учебные задачи*, в которых дети под руководством учителя смогут провести квазиисследование³ и открыть новое для них понятие. «Логико-психологический анализ соразмеряет логику развития и содержание научного понятия с возможными путями преобразования житейских... понятий учеников определенного возраста в ситуации обучения» (Чудинова, 2022, с. 555). Результаты логико-психологического анализа подробно излагаются в методических рекомендациях для учителей, работающих по учебнику.

Здесь обозначены лишь необходимые (но не достаточные) методы колоссальной работы проектировщика учебной деятельности, совершаемой **до встречи** взрослого с детьми. Ясно, что основная работа взрослого — посредника между натуральным и опосредствованным детским действием начинается только после того, как проект всего учебного курса и даже его минимальной клеточки — урока — провернется в реальной жизни детско-взрослого сообщества. Ясно также, что настоящая встреча с учениками для учителя, уже выполнившего

³ Термин В.В. Давыдова, указывающий на исследовательский характер работы детей в учебных ситуациях, но подчеркивающий, что детские открытия обладают новизной лишь для самих детей (отсюда приставка *квази*). Впрочем, эмоции, сопутствующие детским квазиисследованиям, подлинны и полноценны.

свою долю проектной работы⁴, не сводится к валидизации проекта. Путь учителя от замысла к реализации проекта образовательного события Б.Д. Эльконин окрестил точно и поэтически-избыточно: **«поиск способа инициации поиска»** (Эльконин, 1994, с. 65).

«Поиск способа инициации поиска»

Слово «поиск» чрезвычайно ответственно. Гибкость и постоянный мониторинг собственных действий отличает поисковую активность от хаотичного перебора вариантов действия без мониторинга процесса движения к цели, от стереотипного, негибкого поведения, от пассивности, отказа от действий (Rotenberg, 2009).

Применительно к учебной деятельности в емкой формуле посредничества, данной Б.Д. Эльconiным, сопряжены два поисковых действия: детское и взрослое. Поисковое действие взрослого, направленное на инициацию детского поиска «здесь и сейчас», внутри образовательного события — тема отдельного разговора о становлении совокупного детско-взрослого действия (Эльконин, 1989; Эльконин, 2022). Здесь мы ограничим себя указанием на те точки в развертывании учебной деятельности, где сконцентрированы усилия педагога по инициации детской поисковой самостоятельности.

По замыслу проектировщиков учебной деятельности **детский поиск** решения учебных задач двухчастный. Сначала, столкнувшись с новой задачей или недоопределенной ситуацией, дети убеждаются, что не могут с ней справиться уже известными им способами. Перед ними возникает цель поиска *недостающего условия новой задачи*, решение которой приведет к открытию нового понятия или общего способа решения класса практических задач. Этот этап называется *постановкой учебной задачи*. Сформулировав вопрос к учебной задаче, дети приступают к поиску ответа на него, для чего им предстоит сконструировать новый способ действия и записать его на языке модели. Этот этап называется *решением учебной задачи*.

Заметим, что привычные учительские штампы «Сегодня на уроке вы научитесь складывать двухзначные числа» или «Запишите тему урока: “Б” в конце слова» не имеют никакого отношения к постановке

⁴ Даже в тех случаях, когда учитель не вносит свою авторскую правку в замысел проектировщика учебного курса, перед встречей с детьми он/а/ неизменно интерпретирует этот замысел, примеряя его к характеру своего класса, к предполагаемой реакции именно этих девочек и мальчиков на предложенные задания, к сотням приходящих обстоятельств, заведомо не учтенных в проекте.

учебной задачи. Точнее, задачу ставят не ученики, а учитель, *отучающий* детей от учебной самостоятельности.

Напомним, что учебная задача — это не любое задание, которое выполняется на уроке, а лишь **ситуация, побуждающая человека искать общие способы решения нового класса конкретно-практических задач** (Давыдов, 1996). Квалифицируя задачу именно как учебную (а не практическую, исполнительскую, тренировочную, диагностическую), следует показать, (а) почему эта задача в принципе не может быть решена известными ученикам способами действия, (б) почему возможен переход от известного к новому способу, (в) каким образом эта задача (задача, а не учитель) может побудить, мотивировать детей к поиску, (г) каким образом решение одной задачи может привести к открытию целого класса подобных задач.

Методом case study мы ответили на эти вопросы и показали, что происходит при постановке (Обухова и др., 2022) и решении (Цукерман и др., 2019) самой первой учебной задачи в школьной биографии первоклассников. Эти и множество других клинических исследований постановки и решения учебных задач в начальной и основной школе (Цукерман, Венгер, 2010) экспериментально доказали, что детские учебные инициативы появляются с поразительной регулярностью, как только начинает строиться *модель*, отражающая суть нового понятия. Именно модель наглядно представляет потенциальные, пока еще не выявленные эксплицитно связи конструируемого понятия с другими понятиями той же системы и помогает различать классы задач. *Форма учебных инициатив* школьников — догадки, вопросы, сомнения, указания на противоречия. Важно подчеркнуть, что *по содержанию* подавляющее большинство детских инициатив относятся к тому классу задач, общий способ решения которых ученики начали открывать.

Интеллектуальные усилия детей, направленные на открытие новых способов действия, хорошо заметны, поддаются описанию и даже измерению. Труднее описывать эмоциональную составляющую поисковых усилий школьников, однако всякого, кто наблюдает уроки постановки и решения учебных задач в системе Эльконина — Давыдова, поражает именно эмоциональная сторона происходящего. Чувство недоумения, замешательства, удивления, напряжения, догадки, разочарования, близости решения, радости открытия — всеми этими невербально выраженными переживаниями дети щедро делятся друг с другом, вовлекая окружающих в страстную работу мысли первооткрывателей.

Почему это важно, чем ценна детская эмоциональная открытость, даже порой несдержанность, горячность? Мы полагаем, что в гамме чувств, сопровождающих каждое детское квазиисследование, имеет шанс зародиться и окрепнуть эмоционально-смысловая сердцевина учебной субъектности — ощущение познавательного «Я-могущества». Доверчивое детское «меня научат» может смениться зрелым «я научусь», то есть доверием к себе — учащемуся. Пока мы умеем оценивать эмоциональную составляющую учебной деятельности только методом экспертных оценок, но считаем это необходимым: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» (Выготский, 1982, с. 21).

От решения первых учебных задач до развитого умения учиться еще далеко, но *функциональные проявления этой будущей способности* наблюдаются с первого года школьного обучения по системе Эльконина — Давыдова. Обратите внимание: строение учебной задачи и структура умения учиться гомологичны и состоят из двух тактов. На первом такте формулируется рефлексивный вопрос: чему мне надо научиться, чтобы справиться с этим делом, решить эту задачу, объяснить этот факт. На втором такте ищется ответ на этот вопрос.

Отношение функционального и возрастного развития и, соответственно, клинической и итоговой диагностики влияния обучения на развитие — предмет продолжающихся споров. Мы согласны с подходом, сформулированным Л.Ф. Обуховой: «Под функциональным развитием понимается изменение психических процессов у детей и взрослых в ходе формирующего эксперимента, когда достигается качественно новый уровень решения интеллектуальных, перцептивных, мнемонических и других задач, — уровень, которого у испытуемых до экспериментального обучения не было». «Изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые предпосылки для тех глобальных перестроек сознания, которые характеризуют ход возрастного развития» (Обухова, 2013, с. 411–412, 415).

Учебная субъектность школьников создается не только классическими для системы Эльконина — Давыдова способами — через особое **содержание** обучения, которым ученики овладевают в ходе решения учебных задач. Чрезвычайно значима **форма** учебного взаимодействия, в которой это содержание обретает предельную выразительность. *Учебное сотрудничество со сверстниками* (Рубцов, Улановская, 2021), *оценочное взаимодействие* учителя и учеников,

направленное на выращивание способности ребенка самостоятельно оценивать результаты своей работы (Воронцов, 2018), *поляризованное учебное пространство*, открывающее перед детьми возможность выбирать собственную траекторию движения к учебной цели (Островерх, 2022), — эти характеристики формы учебной деятельности так же значимы для учебного самостоянья, как ритмы и рифмы для поэзии⁵.

* * *

Умение учиться как высшее проявление учебной субъектности может быть выращено либо в отдельных тренингах, как частный навык, либо как важная часть общечеловеческой способности быть хозяином, автором собственных действий, в которую учебная деятельность добавляет новые краски и ароматы. Размышление об учебной субъектности ребенка в широкой рамке становления общей способности мы начали с неологизма Пушкина «самостоянье». Хотелось и закончить словами А.С. — его зрелым (1836 г.) манифестом личного самостоянья свободного человека в оковах государственной несвободы: «Не гнуть ни совести, ни помыслов, ни шеи; <...> Вот счастье! вот права...»⁶. Те, кто ощущает эту формулу как личную ценность, выбирают трудный и сложный путь развития учебной субъектности средствами учебной деятельности — того типа обучения, которое ведет за собой развитие самостоянья человека, принимающего вызов новых задач.

Список литературы

Богачкина, Н.А. (2007). Шпаргалка по педагогической психологии. Москва: Изд-во «Аллея».

Вачков, И.В. (2007). Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*, (3), 16–29.

Венгер, А.Л., Морозова, Е.И. (2017). Клиническая психология развития. Москва: Изд-во «Юрайт».

Веракса, Н.Е., Комарова, Т.С., Дорофеева, Э.М. (2019). От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. Москва: Изд-во «Москва–Синтез».

Воронцов, А.Б. (2018). Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция; нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельност-

⁵ Здесь названы лишь те характеристики формы учебной деятельности, развивающие возможности которых экспериментально доказаны.

⁶ А.В. Пушкин «Из Пиндемонти».

ной педагогике. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский Клуб».

Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Москва: Изд-во «Педагогика».

Гальперин, П.Я. (2002). Лекции по психологии. Москва: Изд-во Книжный дом «Университет».

Давыдов, В.В. (1972). Виды обобщения в обучении. Москва: Изд-во «Педагогика».

Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва: Изд-во «ИНТОР».

Зинченко, В.П. (2005). Готовность к мысли. *Культурно-историческая психология*, 1(2), 4–16.

Короткова, Н.А., Нежнов, П.Г. (2014). Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Москва: Изд-во «Линка-Пресс».

Львовский, В.А. (2018). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 1. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2019). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 2. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2020). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 3. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2021). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 4. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Львовский, В.А. (2022). Деятельностный подход в образовании. Монография: в 5 тт. Т. 5. Москва: Изд-во Некоммерческого партнерства «Авторский клуб».

Обухова, Л.Ф. (2013). Возрастная психология: учебник. Москва: Изд-во «Юрайт».

Обухова, О.Л., Цукерман, Г.А., Шибанова, Н.А. (2022). В поисках субъекта учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 80–89.

Островерх, О.С. (2022). Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 16–27.

Петровский, В.А. (2021). Субъектность «Я» в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*, 105(1-2), 174–193.

Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2020). Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников. *Культурно-историческая психология*, 16(2), 51–60.

Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2021). Совместная учебная деятельность и развитие детей. Коллективная монография. Москва: Изд-во МГППУ.

Сиднева, А.Н. (2017). Психологический анализ урока с позиций деятельностного подхода. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 40(3), 100–119.

Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Москва: Изд-во ПТСТГУ.

Смирнова, Е.О. (2019). Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы. *Психолого-педагогические исследования*, 11(4), 79–89.

Фуко, М. (1999). Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. Москва: Изд-во «Ад Маргинем Пресс».

Ходченко, И.А. (2022). Чушь в современной психологии. URL: https://fiction-book.ru/author/ivan_aleksandrovich_hodchenko/chush_v_sovremennoyi_psihologii/read_online.html (дата обращения: 10.01.2024).

Цукерман, Г.А. (2010). Обучение ведет за собой развитие. Куда? *Вопросы образования*. (1), 42–90.

Цукерман, Г.А., Билибина, Т.М., Виноградова, О.М., Обухова, О.Л., Шибанова, Н.А. (2019). О критериях деятельности педагогической. *Культурно-историческая психология*, 15(3), 105–116.

Цукерман, Г.А., Венгер, А.Л. (2010). Развитие учебной самостоятельности. Москва: ОИРО.

Цукерман, Г.А., Чудинова, Е.В. (2018). Диагностика умения учиться. Москва: Изд-во Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб».

Чудинова, Е.В. (2022). Развитие понятий школьников с помощью виртуальной лаборатории. В кн.: *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2022): Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17–18 ноября 2022 г.)*. Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой (С. 555–569). Москва: Изд-во МГППУ.

Эльконин, Б.Д. (1994). Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). Москва: Изд-во «Тривола».

Эльконин, Б.Д. (2022). Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. Москва: Изд-во Некоммерческое партнерство «Авторский клуб».

Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. Москва: Изд-во Педагогика.

Эльconiнова, Л.И., Эльконин, Б.Д. (1993). Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, (2), 62–70.

Efgivia, M.G., Rinanda, R.A., Hidayat, A., Maulana, I., Budiarmo, A. (2021). Analysis of constructivism learning theory. Handbook of 1st UMGESHIC International seminar on health, social science and humanities (UMGESHIC-ISHSSH 2020) (pp. 208–212). Dordrecht: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.032>

Gennen, T. (2023). Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 67(2), 88–107.

Hedegaard, M. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete in School Teaching—the Double Move between Theoretical Concepts and Children’s Concepts. *Psychological Science and Education*, 25(5), 44–57.

Klemencic, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, (30), 69–85.

Rotenberg, V.S. (2009). Search Activity Concept: Relationship between Behavior, Health and Brain Functions. *Activitas Nervosa Superior*, (51), 12–44.

Schmittau, J., Morris, A. (2004). The Development of Algebra in the Elementary Mathematics Curriculum of V.V. Davydov. *The Mathematics Educator*, 8(1), 60–87.

Williams, P. (2017). Student Agency for Powerful Learning. *Knowledge Quest*, 45(4), 8–15.

References

Bogachkina, N.A. (2007). Educational psychology cheat sheet. Moscow: Allel Publ. (In Russ.)

Chudinova, E.V. (2022). Developing students’ concepts in the digital. Handbook of: Digital humanities and technologies in education (DHTE 2022): In: V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova, (eds.), Collection of articles of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation. (November 17–18, 2022) (pp. 555–569). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1972) Types of generalization in education. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1996). Theory of developmental education. Moscow: Intor Publ. (In Russ.)

Efgivia, M.G., Rinanda, R.A., Hidayat, A., Maulana, I., Budiarto, A. (2021). Analysis of constructivism learning theory. Handbook of: 1st UMGESHIC International Seminar on Health, Social Science and Humanities (UMGESHIC-ISHSSH 2020) (pp. 208–212). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.032>

El’konin, B.D. (1994). Introduction in developmental psychology (according to Vygotsky’s cultural-historical tradition. Moscow: Trivola Publ. (In Russ.)

El’konin, B.D. (2022) Developmental psychology from the view of cultural-historical conception. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

El’konin, D.B. (1989). Selected psychological works. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

El’koninova, L.I., El’konin, B.D. (1993). Sign Mediation, Fairytale and Subjectivity of Action. *Moscow University Psychology Bulletin*, (2), 62–70. (In Russ.)

Fuko, M. (1999). Discipline and punish: The birth of the prison. Moscow: Ad Marginem Press Publ. (In Russ.)

Gal’perin, P.Ya. (2002). Lectures on psychology. Moscow: Book house “University” Publ. (In Russ.)

Gennen, T. (2023). Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 67(2), 88–107.

Hedegaard, M. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete in School Teaching—the Double Move Between Theoretical Concepts and Children’s Concepts. *Psychological Science and Education*, 25(5), 44–57.

Khodchenko, I.A. (2022). The nonsense of modern psychology. URL: https://fictionbook.ru/author/ivan_aleksandrovich_hodchenko/chush_v_sovremennoyi_psihologii/read_online.html (accessed: 10.01.2024). (In Russ.)

Klemencic, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, (30), 69–85.

Korotkova, N.A., Nezhnov, P.G. (2014). Monitoring the development of children in preschool groups. Moscow: Linka-Press Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2018). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 1. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2019). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 2. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2020). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 3. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2021). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 4. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

L’vovskii, V.A. (2022). An active approach to education. Monograph: in 5 vol. Vol. 5. Moscow: Non-profit partnership “Authors Club” Publ. (In Russ.)

Obukhova, L.F. (2013) Developmental psychology: textbook. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Obukhova, O.L., Zukerman, G.A., Shibanova, N.A. (2022). In Search of the Subject of Learning Activity. *Kul’turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 80–89. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>

Ostroverkh, O.S. (2022). Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 27(3), 16–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>

Petrovskii, V.A. (2021). “I” in a Personological Perspective. *Mir Psikhologii = World of Psychology*, (1-2), 174–193. (In Russ.)

Rotenberg, V.S. (2009). Search Activity Concept: Relationship between Behavior, Health and Brain Functions. *Activitas Nervosa Superior*, (51), 12–44.

Rubtsov, V.V., Ulanovskaia, I.M. (2021). Joint learning activity and children’s development. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.)

Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2020). Learning Activity as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary School Students. *Kul’turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 51–60. (In Russ.)

Schmittau, J., Morris, A. (2004). The Development of Algebra in the Elementary Mathematics Curriculum of V.V. Davydov. *The Mathematics Educator*, 8(1), 60–87.

Sidneva, A.N. (2017). Psychological Analysis of the Lesson from the Point of View of the Activity Approach. *Moscow University Psychology Bulletin*, 40(3), 100–119. (In Russ.)

Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). Psychology of education: the Formation of subjectivity in the educational process. Moscow: St. Tikhvin orthodox University for the humanities Publ. House. (In Russ.)

Smirnova, E.O. (2019). Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors. *Psikhologo-pedagogicheskie Issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 11(4), 79–89. (In Russ.)

Vachkov, I.V. (2007) Polysubject Approach as a Possible Methodological basis for Inclusive Education. *Voprosy Psikhologii*, (3), 16–29. (In Russ.)

Venger, A.L., Morozova, E.I. (2017). Clinical developmental psychology. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Veraksa, N.E., Komarova, T.S., Dorofeeva, E.M. (2019). From birth to school. Innovative preschool education program. Moscow: Moscow-Sintez Publ. (In Russ.)

Vorontsov, A.B. (2018). Formative assessment: approaches, content, evolution; norms, tools, procedures. A short guide to activity pedagogy. Moscow: Non-profit partnership “Author’s Club” Publ. (In Russ.)

Vygotskii, L.S. (1982). Thinking and Speech. Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Williams, P. (2017). Student Agency for Powerful Learning. *Knowledge Quest*, 45(4), 8–15.

Zinchenko, V.P. (2005). Willingness to Think. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 1(2), 4–16. (In Russ.)

Zuckerman, G.A., Bilibina, T.M., Vinogradova, O.M., Obukhova, O.L., Shibanova, N.A. (2019). On the Criteria of Activity-Based Education. *Kul'turno-istoricheskaya Psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 15(3), 105–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>

Zukerman, G.A. (2010). Learning Leads Development. Where? *Voprosy Obrazovaniya = Issues of Education*, (1), 42–90. (In Russ.)

Zukerman, G.A., Chudinova, E.V. (2018). Diagnostics of the ability to learn. Moscow: Non-profit partnership “Author’s Club” Publ. (In Russ.)

Zukerman, G.A., Venger, A.L. (2010). The development of academic independence. Moscow: OIDE Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Галина Анатольевна Цукерман, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Ольга Леонидовна Обухова, младший научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, olya.obu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>

ABOUT THE AUTHORS

Galina A. Zuckerman, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher at the Laboratory for the Psychology of a Primary School Student, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, galina.zuckerman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>

Olga L. Obukhova, Junior Researcher at the Laboratory for the Psychology of a Primary School Student, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, olya.obu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>

Поступила: 08.03.2024; получена после доработки: 29.04.2024; принята в печать: 17.05.2024.

Received: 08.03.2024; revised: 29.04.2024; accepted: 17.05.2024.