

УДК 371.48

DOI: 10.18413/2408-932X-2026-12-1-0-8

Штец А. А.

**К вопросу об истории развивающего обучения:  
характеристика основных концепций**

Институт развития образования,  
ул. Советская, д. 54, г. Севастополь, 299011, Россия; [ashtec@mail.ru](mailto:ashtec@mail.ru)

**Аннотация.** В статье предпринята попытка исследовать с позиций системно-антропологического подхода основные концепции развивающего обучения, определившие три основных направления в развитии как отечественного, так и мирового образования: естественного, свободного и рационального развития ребенка в обучении. Направление естественного развития представлено концепциями И.Г. Песталоцци и И.Н. Острецова; свободного развития – Дж. Дьюи и О.С. Газмана – А.В. Хуторского; теория и методология рационального развития рассмотрена в работах В.В. Давыдова, В.В. Репкина и Д.Б. Эльконина. На основе глубокого исторического и теоретического анализа сделаны выводы о том, что в конечном счете отечественные направления развивающего обучения для массовой школы оказались непригодными, а в своем содержательном развитии тупиковыми, именно в силу противоречия базовым антропологическим принципам развития ребенка.

**Ключевые слова:** история развивающего обучения; теория естественного развития в обучении; философия ненасильственного развития; идеология свободы в развивающем обучении; рационализм в развивающем обучении; теория учебной деятельности в развивающем обучении

**Для цитирования:** Штец, А. А. (2026), «К вопросу об истории развивающего обучения: характеристика основных концепций», *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*, 12(1), 93-109, DOI: 10.18413/2408-932X-2026-12-1-0-8

A. A. Shtets

**On the history of developmental education:  
characteristics of the main concepts**

Institute for Education Development,  
54 Sovetskaya St., Sevastopol, 299011, Russia; [ashtec@mail.ru](mailto:ashtec@mail.ru)

**Abstract.** This article attempts to examine, from a systems-anthropological perspective, the fundamental concepts of developmental education, which have defined three main directions in the development of both Russian and global education: natural, free, and rational child development through learning. The direction of natural development is represented by the concepts of I.G. Pestalozzi and I.N. Ostretsov; free development – by John Dewey and O.S. Gazman – A.V. Khutorskoy; the theory and methodology of rational development is examined based on the works of V.V. Davydov, V.V. Repkin and D.B. Elkonin. Based on a deep historical and theoretical analysis, it was concluded that, ultimately, domestic approaches to developmental education for the general school

system proved unsuitable and, in their substantive development, a dead end, precisely because they contradicted the basic anthropological principles of child development.

**Keywords:** history of developmental learning; theory of natural development in education; philosophy of non-violent development; ideology of freedom in developmental education; rationalism in developmental education; theory of learning activity in developmental education

**For citation:** Shtets, A. A. (2026), "On the history of developmental education: characteristics of the main concepts", *Research Result. Social Studies and Humanities*, 12(1), 93-109, DOI: 10.18413/2408-932X-2026-12-1-0-8

### Введение

В философской, психолого-педагогической и методической литературе в настоящее время разработаны несколько основных направлений развивающего обучения, которые в разной степени реализованы и в практике отечественного образования. Тем не менее, они пока не получили своего достойного исследования с точки зрения всей истории развивающего обучения. Нужно признать, что история развивающего обучения находилась в поле зрения современных исследователей, однако их работы часто носили поверхностный или однобокий, а порой и просто псевдонаучный характер.

Для того, чтобы получить целостную картину истории развивающего обучения, необходимо проследить истоки и ход действительного становления развивающего обучения, определиться с критериями, позволяющими дать объективную оценку основных его концепций и теорий.

### Теория естественного развития в образовании

Первую полноценную концепцию по существу развивающего образования разработал швейцарский педагог и учитель начальных классов И.Г. Песталоцци. Свою концепцию ученый непосредственно связывал с «идеей элементарного образования» (то есть начального образования), которую определял, опираясь на Я.А. Коменского, как «идею природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода» (Песталоцци, 1989: 357). В такой трактовке концепция И.Г. Песталоцци явно относится к направлению естественного развития ребенка-ученика. На это обстоятельство указывал и сам ученый, когда при характеристике своего метода подчеркивал, что он «сохраняет во всей могучей силе естественный ход развития сознания человека» (Песталоцци, 1989: 334). Правомерность использования понятия «естественного развития» по отношению к концепции И.Г. Песталоцци разделяли и другие педагоги, как, например, Джон Дьюи (Дьюи, 1922: 51).

Не меньшее значение для правильного понимания элементарного образования приобретает идея «всестороннего и гармонического развития», которая, по мнению И.Г. Песталоцци, должна охватывать в образовании три сферы «человеческой природы»:

«1. Элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное, всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающих ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие определенных развитых интеллектуальных навыков.

2. Физическое элементарное образование, целью которого является правильное и гармоническое развитие физических задатков человека, дающих человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков.

3. Нравственное элементарное образование, целью которого является правильное, всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимое ему

для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков» (Песталоцци, 1989: 338).

Выделив данные сферы, педагог предупреждал что, только «в совместном развитии этих тройкого рода задатков человека можно добиться воспитания цельной натуры, без принижения ее в угоду развития то одних только умственных, то одних только нравственных или физических задатков до уровня шарлатана, вьючного животного или хищного насильника» (Песталоцци, 1989: 338). Таким образом, И.Г. Песталоцци вышел на уровень фундаментально-интегрированного образования человека с соответствующим типом сознания и мышления. Именно такой тип мышления имел в виду педагог, когда подчеркивал следующее: «В отношении же интеллектуального воспитания такая школа также становится мощным средством развития всех умственных задатков, учреждением, где проводится психологически обоснованная система упражнений, способствующая развитию пытливости и всех мыслительных способностей человека в полном их объеме. Школа должна прививать своим воспитанникам такие навыки логического мышления, которые гармонизировали бы с самой природой человека. При этом школа, безусловно, должна доводить эти навыки до такого уровня, чтобы воспитанники умели точно примечать все находящееся в их непосредственном окружении и могли точно выразить, что они наблюдают» (Песталоцци, 1989: 342). Представляя фундаментально-интегрированный характер образования человека, И.Г. Песталоцци также отмечал, что в своем обучении он старался дать детям «почувствовать, насколько неверными и неудовлетворительными являются и не могут такими не являться, результаты единичных усилий, если они не коренятся, не развиваются и не кончаются в сфере полностью развитых сил их личности как целого – в нравственности» (Песталоцци, 1989: 346). С этой точки зрения концепция естественно развивающего обучения должна квалифицироваться как концепция, относящаяся к личностно развивающему образованию.

Ядро концепции естественного развития И.Г. Песталоцци составляли законы развития «человеческой природы»: «Механизм чувственной человеческой природы по существу своему подчиняется тем же законам, согласно которым физическая природа повсеместно развивает свои силы. Согласно этим законам наиболее существенные части преподаваемого предмета должны быть прочнейшим образом запечатлены в сознании человека; затем постепенно, но с неослабевающей силой к этим существенным частям должны быть добавлены менее существенные таким образом, чтобы все части преподаваемого предмета, даже самые мелкие и удаленные, сохранили между собой живую, но соответствующую своему значению связь» (Песталоцци, 1989: 326). Среди этих законов естественного развития наиболее актуальными выступают:

- закон «упражнения» (Песталоцци, 1989: 356), призванный «приучить ребенка к беспрестанной деятельности, которая должна служить ему фундаментом развития» (Песталоцци, 1989: 318);
- закон «свободы и самостоятельности» в стремлении ребенка к самосовершенствованию (Песталоцци, 1989: 344);
- закон «чувственного восприятия» (Песталоцци, 1989: 323), возбуждающего «присущее силам нашего ума стремление к саморазвитию» (Песталоцци, 1989: 362);
- закон «упрощения средств» развития в начальном обучении (Песталоцци, 1989: 383).

В основании естественно развивающего обучения должны лежать, по мнению педагога, «физико-механические законы», среди которых выделяются законы, образующие, говоря современным языком, системный подход в развивающем обучении:

«1. Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе.

2. Подчини все несущественные вещи существенным и в первую очередь поставь впечатления от природы и ее подлинной правды выше получаемых тобой в процессе обучения опосредованных впечатлений.

3. Не придавай никакой вещи в своем представлении большего значения, чем то относительное значение для человечества, которое эта вещь имеет в природе.

4. Систематизируй все существующие на свете предметы по их сходству» (Песталоцци, 1989: 324).

Кроме того, в естественно развивающем обучении выделяются законы, определяющие развертывание учебного материала:

«6. В каждой области расположи знания в такой последовательный ряд, чтобы каждое следующее понятие включало в себя маленькое, почти незаметное добавление к глубоко внедренным, ставшим незабываемыми прежним знаниям.

7. Научись доводить до полного совершенства простые вещи, прежде чем ты перейдешь к чему-нибудь сложному» (Песталоцци, 1989: 325).

По существу подобное развертывание учебного материала может определяться как средовой подход, осуществляемый на основе выводной логики.

Сущность средового подхода в естественно развивающем обучении И.Г. Песталоцци раскрывает, характеризуя тот общий метод, на основе которого строится процесс обучения в его концепции: «Своеобразие метода заключается в том, что *в процессе обучения откладывается на более поздний срок применение всех вообще искусственных приемов*, которые не вытекают непосредственно из наших еще не сформировавшихся природных задатков, а соответствуют более позднему, более высокому уровню развившихся из этих задатков способностей. Применение этих приемов должно быть отложено до тех пор, пока природные задатки, являющиеся основой всех искусственных средств, сами собой разовьются и будут доведены до уровня, на котором они просто, легко и гармонично сомкнутся с искусственными приемами обучения» (Песталоцци, 1989: 332). В данном случае речь идет не о том, что обучение должно плестись в хвосте развития ребенка, а о том, что оно должно опираться на «сформировавшиеся природные задатки», позволяющие ребенку гармонично развиваться на основе искусственных, то есть абстрактных, приемов обучения. Фактически, общий метод естественно развивающего обучения может пониматься как средовой подход, обеспечивающий саморазвитие ребенка средствами обучения.

Особое внимание в своей концепции И.Г. Песталоцци уделил четкому определению содержания естественно развивающего обучения. Его основу, по мнению педагога, должны составлять вместе три силы – «способность к наблюдению, способность к речи и способность к мышлению», которые «следует считать совокупностью всех средств развития умственных сил. Со способности к наблюдению начинается природосообразное развитие умственных сил человека; в способности к речи оно приобретает свой срединный пункт, а в способности к мышлению – конечный» (Песталоцци, 1989: 370). Как видно, развитие умственных сил предполагает поэтапное формирование у ребенка способностей в определенной последовательности (таблица).

Следует признать, что в некоторых аспектах концепция И.Г. Песталоцци страдает определенной наивностью, тем не менее, ей присущ главный принцип, определяющий принадлежность концепции к области развивающего обучения – принцип, обеспечивающий преодоление трудностей учения, – *строгая последовательность обучения или связность этапов развития*. В обучении любому предмету надо «соблюдать последовательность в приобретении познаний, последовательность, при которой каждое новое понятие есть небольшое, почти незаметное добавление к прежним знаниям, очень хорошо усвоенным и ставшим неизгладимыми» (Песталоцци, 1989: 373).

Таблица

Структура поэтапного развития умственных сил ученика  
 в концепции развивающего обучения И.Г. Песталоцци

Table

The structure of the stage-by-stage development of a student's mental abilities  
 in I.G. Pestalozzi's concept of developmental education

Этапы развития / Stages of development	Способности / Abilities	Действия / Actions	Формы выражения / Forms of manifestation
Начальный / Initial	к наблюдению / to observe	сопоставление, различение, сравнение / comparison, distinction	объекты и их свойства / objects and their properties
Срединный / Middle	к речи / to speak	называние явлений / naming of phenomena	термины / terms, names, titles
Конечный / Final	мышления / to think	абстрагирование / abstraction	понятия / concepts

Последовательность нарастания сложности обучения сообщает учащимся уверенность в своих силах и в дальнейших успехах. Для этого должны выделяться основные формы, к чему можно свести знания, например, в чтении – звуки, в математике – единица, в письме – линии и т. д. По существу данный принцип является генетическим принципом развертывания предметной деятельности в содержании начального (исходного) обучения, задающего движение:

во-первых, от простого к сложному;

во-вторых, от частного существенного (универсального) к частному несущественному (многообразному);

в-третьих, от конкретного (чувственного) к абстрактному (понятийному).

Например, в обучении графическому письму И.Г. Песталоцци обосновывает генетический принцип следующим образом: «Письмо есть не что иное, как рисование произвольно выбранных линейных форм; поэтому оно должно в основном следовать общим правилам линейного рисунка. Это основное положение вполне соответствует требованиям природы: ребенок в состоянии усвоить основы линейного рисунка на два-три года раньше, чем он сможет хорошо овладеть пером. Итак, я учу детей рисовать раньше, чем заходит речь о письме, и, следуя этому методу, они учатся писать буквы совершенно безукоризненно, что обычно не встречается в этом возрасте» (Песталоцци, 1989: 329). Обеспечивает нужную безукоризненность в написании букв сведение рисования к трем основным формам линий: «к углам, параллельным линиям и дугам», то есть к наклонным, параллельным и круговым линиям. В рисовании эти простые для детей линейные формы осваиваются в качестве чувственных образов универсального типа, которые оказываются вполне функциональными основаниями для написания сложных по своей графике различных прописных букв.

Необходимо отметить и то, что в своей концепции развивающего обучения И.Г. Песталоцци абсолютно определенно квалифицировал тип деятельности, которая должна выступать в роли ведущей в обучении:

«Познание себя является, таким образом, центральным пунктом, из которого должно исходить все обучение.

Познание самого себя, однако, по существу является двойственным:

1. Это познание своей физической природы...
2. Это познание своей внутренней самостоятельности, сознание своей воли самому добиваться собственного благополучия, сознание своего долга оставаться верным собственным взглядам» (Песталоцци, 1989: 331).

Как видно, здесь речь идет о познавательной деятельности, направленной в первую очередь на самого ребенка-ученика, в которой реализуются его личностные качества.

Таким образом, анализ концепции естественного развития И.Г. Песталоцци показал, что в ее основу легли четыре основных компонента:

- 1) интеллектуальное развитие в сфере разума;
- 2) духовно-нравственное развитие в сфере личности;
- 3) физическое развитие в сфере мастерства;
- 4) природосообразное развитие в сфере законов человеческой природы.

Как это ни удивительно, но данные компоненты концепции естественного развития И.Г. Песталоцци перекликаются с современными философскими положениями, сформулированными, например, в монографии И.Н. Острцова. В контексте этой работы синонимом понятия «естественное развитие» выступает «ненасильственное развитие».

Какое отношение к образованию имеет данная теория развития И.Н. Острцова? Самое непосредственное, поскольку, как подчеркивал сам философ, «задача ненасильственной философии – построение теории развития разума» (Острцов, 2002: 24). Решать эту задачу призвано и образование.

Опираясь на аксиологический подход, вслед за божественной Троицей – Бог-отец, его сын Иисус Христос и Святой Дух – философ формулирует триаду ненасильственного развития, которая распространяется на все человечество, – это РАЗУМ, ЛИЧНОСТЬ и ЗАКОНЫ РАЗВИТИЯ. Избегая подробного изложения довольно сложного обоснования теории, отметим, что, по мнению И.Н. Острцова, «философия, которая опирается на признание того факта, что в основании мира лежит триединое начало, является ключом для познания нашего мира. Эту философию я называю ненасильственной» (Острцов, 2002: 53). Здесь важно обратить внимание на то, что «триединое начало» ненасильственной философии рассматривается как «ключ» именно познавательной деятельности, что также совпадает с концепцией естественно развивающего обучения И.Г. Песталоцци.

Если учесть, что свою теорию ненасильственного развития И.Н. Острцов разрабатывал независимо от И.Г. Песталоцци, ее появление является прямым доказательством объективного характера существования такого явления, как естественное развитие, на которое должны ориентироваться как методика обучения грамоте, так и образование в целом.

### **Идеология свободы в развивающем образовании**

Идеи свободного образования изначально появились в западноевропейской педагогике уже в XVII–XVIII вв., а затем получили свое дальнейшее развитие в США. Известный американский философ и педагог Джон Дьюи совместно с Эвелин Дьюи, опираясь на анализ работы американских школ, а также концепцию свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, разработал концепцию «Школы будущего», которая в составе реформаторской педагогики выступила в качестве идеологии свободы в развивающем образовании.

Исходным основанием концепции «Школы будущего» стало выведение на передний план развивающей функции воспитания и обучения ребенка в школе. Развития ребенка Дж. Дьюи требует в категорической форме: «Зрелость – итог медленного роста, развития сил. Созревание требует времени, его нельзя ускорять безнаказанно. Детство – значит время роста, развития. Пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижения в жизни взрослого – это совершать убийство». Отсюда: «относитесь к детству с благоговением, не спешите судить детство положительно или отрицательно. Дайте природе достаточно времени для ее работы, прежде чем задумаете взять ее дело на себя. Бойтесь помешать природе» (Дьюи, 1922: 7). Приведенная цитата по существу является предупреждением для тех, кто будет пытаться управлять процессом развития ребенка, навязывая ему свой темп и содержание роста, пренебрегая таким образом «нуждами детства».

Принципиальное значение для современного обучения приобретает определение Дж. Дьюи «истинного развития»: «Совсем другой критерий при методе естественного роста: для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее знакомство с небольшим числом типичных положений, помогающих справиться с проблемами личного опыта» (Дьюи, 1922: 11). В данном случае речь идет о содержании обучения, которое предоставляет ученику возможность овладевать универсальными предметными действиями (способами), позволяющими решать множество практических задач. Отсюда, истинное развитие заключается в том, чтобы «найти путь, как добывать знания, когда они нужны, – вот настоящая цель приобретения знаний в школе, а не знания сами по себе» (Дьюи, 1922: 12). По мнению педагога, истинным и ценным является только то, что дает практический результат. Воспитание и обучение осуществляются не в теоретически отвлеченных формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел, где дети не только познают мир, но и учатся работать вместе, преодолевать трудности и разногласия.

Далее Дьюи четко определяет, каким должно быть развитие ребенка в условиях воспитания и обучения: «Ребенок растет и должен развивать все свои силы, – тогда только он сделается наиболее приспособленным для жизни взрослого. Ничто не должно мешать росту ребенка; задача воспитания – способствовать полному и свободному развитию тела и ума ребенка» (Дьюи, 1922: 13). Как видно, развитие должно быть полным и свободным, потому что «дети в юном возрасте не моральны, не антиморальны, а просто аморальны – сознание добра и зла еще не развилось в них. Поэтому им должна быть дана самая широкая свобода; запрещение и приказание совершенно непонятны, а, следовательно, бессмысленны и лишь ведут к замкнутости и обману» (Дьюи, 1922: 17). Убедительное по своему гуманистическому началу обоснование свободного развития, но только на первый взгляд. Учитывается ли в нем то, что абсолютная свобода без запретов и приказов неизбежно развращает любую личность, в том числе, и растущего ребенка? Конечно, нет, и напрасно. Как показал многовековой опыт воспитания и обучения, отсутствие возможного наказания всегда превращает ребенка в индивида-эгоиста, думающего только о себе, и поэтому опасного как для окружающих, так и для самого себя. Такой ребенок лишается чувства ответственности за свое поведение и готов совершать любые, даже антиморальные поступки. У нравственной свободы всегда должны быть границы, определяемые совестью личности. Очевидно, обоснование свободного развития ребенка как единственно верного направления в воспитании и обучении оказывается глубоко ошибочным, способным разрушать и воспитание, и обучение ребенка в школе.

Как бы оппонируя данной критике, Дж. Дьюи приводит следующие аргументы: «Ведь ребенок живет в обществе, в мире, где простейший поступок, слово связано с действиями, словами соседей, – поэтому нечего бояться, что свобода в школе приносит интересы одних в жертву капризам других. Свобода не уничтожает сдержек, налагаемых природой и обществом на каждого члена общности, не позволяет индивидууму предаваться

инстинктам, вредным для него как члена целого. Но свобода для ребенка – это как бы возможность испытать все свои побуждения и импульсы в отношении к людям и вещам, среди которых он живет, определить характер этих импульсов, чтобы освободиться от вредных и развить полезные для себя и других» (Дьюи, 1922: 68). Действительно, жить в обществе (в коллективе сверстников) и быть независимым от него невозможно. Конечно, общество налагает на индивидуума определенные «сдерживания», но не всегда индивидуум им подчиняется, и тем более это происходит, когда «свобода в школе приносит интересы одних в жертву капризам других». Испытывая «все свои побуждения и импульсы в отношении к людям», ребенок это делает для себя, это его интересы, а не окружающих его людей. Он совершает поступки, которые связаны с «действиями, словами соседей», но они не препятствуют ему «предаваться инстинктам, вредным для него» и соседям. Фактически, прикрываясь природой и обществом, Дж. Дьюи оправдывает свободу индивидуализма, абсолютизируя индивидуума в обществе.

Особенно ярко противопоставление ребенка общему началу обнаруживается в другом утверждении педагога: «О настоящем воспитании на научном базисе не может быть и речи, пока детей рассматривают, как целое, как класс. Каждый ребенок – ярко выраженная индивидуальность, и наука воспитания должна считаться со всеми фактами в изучаемой области. Лишь когда ученику дана возможность проявить себя, учащий способен выяснить, что этому ребенку надо для полного развития. Знание индивидуальных учеников приближает воспитателя к пониманию детства, и на основе такого понимания можно развить определенную схему воспитания, приближающуюся к научным или эстетическим идеалам» (Дьюи, 1922: 67). Здесь «воспитание на научном базисе» непосредственно обусловлено знанием «индивидуальных учеников», которые выступают как «ярко выраженные индивидуальности», понимание которых обеспечивает и понимание детства. С такой трактовкой как воспитания, так и обучения трудно спорить, только в ней настораживает одно обстоятельство: нигде в концепции Дьюи ученик не рассматривается как личность. Может быть, это объясняется тем, что личность, по А.Н. Леонтьеву, объективно выступает как совокупность всех общественных отношений, реализуемая в различных деятельности. То есть личность – это продукт общества, развития детского коллектива, а не развития каждого индивида в отдельности. Может быть, знание именно развития коллектива учеников позволяет воспитателю определить «схему воспитания, приближающуюся к научным или эстетическим идеалам». По крайней мере, такого подхода к воспитанию придерживался, и весьма успешно, А.С. Макаренко.

Деструктивная роль свободного развития просматривается и в реализации основного в американских школах практического метода обучения как «обучения посредством деланья», связывающего детей с действительной жизнью (Дьюи, 1922: 37). Это обнаруживается в том месте, где Дж. Дьюи цитирует миссис Джонсон, директора школы в г. Фэргопе штата Алабама, которая рассказывает об обучении детей чтению. «Мы должны ждать, пока ребенок пожелает чего-нибудь, осознает свою потребность», – говорит миссис Джонсон, – и тогда наше дело немедленно доставить средства для удовлетворения выраженной потребности. Поэтому чтение отодвигается к периоду, когда ребенок хорошо освоился с вещами и их взаимоотношением хотя бы в общих чертах». Миссис Джонсон даже считает нужным препятствовать слишком раннему чтению, – подчеркивает Дьюи. – По ее мнению, дети 8-9 лет с увлечением исследуют книги, как раньше исследовали мир вещей. К этому времени они осознали важность и пользу сведений, содержащихся в книгах; поняли, что ниоткуда, кроме книг, нельзя почерпнуть эти сведения. Тогда обучение чтению перестает быть проблемой; дети учат себя сами. Под влиянием жажды знания, знакомства с тем или иным предметом они шутя побеждают технику чтения. Чтение для них – не какое-то изолированное упражнение, а лишь средство добиться того, что им надо заполучить в книге. Как голодный ребенок

бесстрашно карабкается по лестницам и полкам кладовой, так же и в чтении опасности и трудности не замечаются под влиянием всепоглощающего страстного желания удовлетворить свой умственный голод» (Дьюи, 1922: 15). Отметим отдельно: с точки зрения практического метода, необходимо «ждать», пока у ребенка не появится «страстное желание» научиться читать. В данном случае упускаются из вида два фактора безопасного и доступного начала обучения чтению. Во-первых, это фактор игровой деятельности, которая позволяет обучать детей чтению уже в дошкольном возрасте и без всякого насилия над ними. Во-вторых, это фактор занимательности, способный формировать у детей устойчивый интерес, а через него и потребность к чтению. Для запуска данных факторов необходимы лишь соответствующие методики обучения чтению, и тогда детям не нужно будет бессмысленно «исследовать книги», как предметы из «мира вещей». Кроме того, общеизвестно, что возникновение в коллективном обучении мотивации (потребности) на овладение той или иной деятельностью, в том числе и чтением, не происходит у всех детей одновременно: разрывы иногда могут достигать от нескольких дней до нескольких месяцев. Это обстоятельство неизбежно разрушает целостность учебного процесса, переводя его в плоскость индивидуального обучения. Однако главная ошибка Дьюи заключалась в другом: в его утверждении, что при использовании практического метода «дети учат себя сами». В данном случае неоправданно допущено смешение разных понятий – это «самообучение» и «самодеятельность». Да, в развивающем обучении ребенок должен быть субъектом, но только в управлении собственной деятельностью, определяя ее содержание, последовательность и способы реализации. Но может ли ребенок управлять собственным обучением, выступая его субъектом? Есть ли у него для этого знания, обеспечивающие эффективную организацию учебного процесса? Может ли такое самообучение привести к овладению правильным чтением? На эти вопросы нет ответов, потому что за красивой фразой скрывается банальная методическая некомпетентность как самой миссис Джонсон, так и Дж. Дьюи.

Необходимо отметить, что Дж. Дьюи признает наличие проблемы разновременного принятия в классе той или иной деятельности. Для решения этой проблемы он предложил следующее: «Если воспитание настаивает на свободе, прежде чем оно само может выкристаллизоваться на основе фактов, как же применять эту свободу на пользу ребенку? Позвольте ребенку отыскивать самому, что он может и что он не может делать, т. е. что физически доступно для него и в чем его поддержат другие члены общегития, и он перестанет терять время на невозможное, а направит свою энергию на возможное» (Дьюи, 1922: 68). Другими словами, предложено строить обучение на основе самодеятельности с использованием исследовательского подхода. Однако, как быть в том случае, если ребенок не захочет сам «отыскивать, что он может и что он не может делать»? И в данном случае рекомендация педагога повисает в воздухе, как повисает в воздухе и роль учителя и учебника, поскольку их значимость в учебном процессе практически сводится к нулю. В отношении последних Дж. Дьюи предлагает следующее: «Это не значит, что учебник следует совершенно изгнать из употребления, – нет, но назначение учебника должно измениться. Учебник должен быть для ученика путеводителем, избавлять от ошибок и напрасной траты времени. Отныне учитель и учебник – не единые наставники; руки, глаза, уши, фактически все тело – источник познания. Учащий лишь дает толчок, направляет; книга, учебник исправляет ошибки» (Дьюи, 1922: 39). Странным в этой рекомендации остается лишь одно: учебник сам по себе исправлять ошибки не может, он может лишь предложить ученику правильные ответы. Но если это так, то никакой речи не может идти об исследовательском подходе, так как с такой функцией учебника реализуется лишь репродуктивная деятельность.

Особенно отчетливо репродуктивная деятельность ребенка проступает в методике обучения чтению и письму, применявшейся в школе М. Монтессори, которую Дж. Дьюи

относил к системе свободного развития: «При обучении чтению и письму осязание укрепляет все знания, получаемые ребенком посредством слуха и зрения. Ребенок берет карточки с наклеенными на них буквами из наждачной бумаги, ощупывает буквы в таком же направлении, как если бы он их писал, и произносит звук, соответствующий букве. Подвижной алфавит применяется лишь тогда, когда ребенок ознакомился хотя бы с частью букв посредством ощупывания; из подвижных букв составляются слова. При этом методе письмо обычно предшествует чтению; тогда ребенок берется за карандаш или мел, он уже умеет писать буквы, потому что его мускулы и глаз освоились с формой букв» (Дьюи, 1922: 73-74). Во-первых, чтобы ребенок смог ощупывать «буквы в таком же направлении, как если бы он их писал», ребенок должен получить «толчок» со стороны учителя, то есть учителю нужно показывать, в каких направлениях пишутся буквы, а ученику их повторять. Во-вторых, ребенок должен получить такой же «толчок» и в озвучивании буквы. В таком обучении ребенку позволяется «отыскивать самому, что он может и что он не может делать»? Нет, все нужно повторять за учителем. Как видно, в таком обучении отсутствует и учебник, помогающий ученику исправлять ошибки.

Рассмотренные высказывания Дж. Дьюи позволяют со всей уверенностью говорить о том, что вся концепция «Школ будущего» направлена на формирование у детей уже с дошкольного возраста особого функционально-прагматического типа мышления. Оно проступает даже в этом небольшом отрывке, посвященном обучению грамоте: «В наше время надо читать и писать так, чтобы мы были в состоянии выполнять все необходимое в жизни: находить верный трамвай, улицу, узнавать о людях и событиях вне поля нашего зрения и вообще действовать в связи с нашими ежедневными обязанностями» (Дьюи, 1922: 81-82). По существу, здесь идет речь о функциональной грамотности, предполагающей такое содержание чтения и письма, которое бы позволяло ребенку «выполнять все необходимое в жизни», а с другой стороны, – о прагматизме, требующем только то содержание, которое было бы полезным для становления у ребенка функциональной грамотности чтения и письма.

Ориентация концепции на функционально-прагматический тип мышления кардинально меняет как роль учителя, так и характер деятельности ученика в учебном процессе. «Громадное количество фактов, которыми мы располагаем, – отмечает Дж. Дьюи, – делает подбор даже самых важных пригодным лишь на время. Невозможно заставлять детей заучивать и рассказывать факты, приходится изменить самые методы преподавания. Не перечисление фактов, а способность понимать факты и их взаимоотношение, – вот что нам необходимо. Потому учитель больше не чичероне и диктатор, а наблюдатель и помощник. Учитель наблюдает каждого отдельного ученика, дает простор полному развитию мыслительных способностей детей, утилизирует чтение, письмо, арифметику, как средства воспитания в детях способности суждения и активности. При таком отношении учащихся изменяется, конечно, и роль ребенка в школе. Из пассивного он становится активным, исследователем, экспериментатором» (Дьюи, 1922: 82) Безусловно, в обучении свободного развития ведущая роль отводится учебно-исследовательской деятельности, которая запускается методом организации экспериментов, а также методом проектов. Доминирование в обучении индивидуальности ученика и, следовательно, функционирование индивидуализированного обучения позволяет говорить о применении в концепции свободного развития индивидуально-поискового метода обучения.

Самое главное, что позволяет говорить о развивающем характере концепции «Школы будущего», – наличие в ней исходного генезиса развития учебно-исследовательской деятельности ребенка. Красной нитью через всю концепцию проходит идея «мира вещей»: «Мир вещей вокруг для ребенка даже лет шести – это мир постоянно расширяющийся, поскольку активность ребенка приводит его к новым и новым исследованиям; это мир, далеко не являющийся ребенку чем-то обыкновенным, как взрослому. Поэтому позвольте ребенку,

пока его мускулы гибки и ум восприимчив, наблюдать самостоятельно мир вещей, мир естественного и искусственного, – для него это источник познания» (Дьюи, 1922: 14). Соответственно, для школ будущего Дьюи рекомендует: «Не надо забывать, что самое существенное в будущих изменениях – не нагромождение еще большего количества сведений, а формирование интересов, точек зрения, известного отношения к вещам и обращение с ними» (Дьюи, 1922: 116). Как видно, источником познания в свободном развитии ребенка выступает «мир вещей», то есть «отношение к вещам и обращение с ними», открытие их функций в жизни и оценка пользы для человека. По существу, у Джона Дьюи на передний план выходит индивид квалифицированного потребления.

Идеология свободы в развивающем образовании была подхвачена и в современной России. Распространение демократических ценностей в обществе привело к оформлению новой идеи образования – *идеи свободы ребенка*, его права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношения к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию (Леонтьев, 2003: 130-131). Идеология «педагогике свободы» (Газман, 1996) определила и новую содержательно-целевую направленность образования. На ее основе под научным руководством А.В. Хуторского была даже разработана целая образовательная система «Школа свободного развития» (Хуторской, 2011). Под этим же названием была учреждена образовательная организация в качестве индивидуального частного предприятия в 1992 году в п. Черноголовка Московской области. Школа проработала пять лет, с 1992 по 1997 год и была закрыта в связи с тем, что не дала ожидаемых результатов.

Неудачный опыт современной реализации идеологии развивающего обучения показал, что ее основные идеи, сформулированные еще Дж. Дьюи, не прижились в широкой образовательной практике, и поэтому не могут рассматриваться как отдельное и самостоятельное направление в развитии отечественного образования.

### **Рационализм в развивающем обучении**

Рационализм имеет весьма глубокие корни в истории как зарубежного, так и отечественного образования. Достаточно вспомнить работу Дж. Локка «Опыт о человеческом разумении» (1690), в которой была изложена одна из первых концепций рационального образования. В России рационализм уже с точки зрения психологии развивающего обучения был исследован и обоснован в качестве научной теории В.В. Давыдовым в монографии «Теория развивающего обучения», опубликованной в 1996 году.

Сразу же отметим оригинальный подход В.В. Давыдова к обоснованию своей теории. Во введении монографии он упоминает, и уже за это необходимо выразить признательность психологу, о концепции естественного развития: «Некоторые педагоги и психологи придерживаются концепции, согласно которой психическое развитие детей совершается по самостоятельным законам, не зависящим от воспитания и обучения, поэтому они не могут значительно влиять на развитие способностей школьников. Странники этой концепции убеждены, что целенаправленное обучение и воспитание школьников могут лишь утилизировать и использовать те результаты, которые появляются в процессе стихийного или “естественного” развития способностей детей» (Давыдов, 1996: 3). В приведенном отрывке вызывает недоумение явное противоречие между первым и вторым утверждениями.

Действительно, как «естественное» развитие способностей детей может быть стихийным, если оно «совершается по самостоятельным законам», не зависящим даже от воспитания и обучения?

С другой стороны, утверждается, что в процессе естественного развития педагоги могут, пускай незначительно, но все же влиять на развитие способностей детей, и здесь же утверждается обратное: они «могут лишь утилизировать» результаты состоявшегося развития.

Далее признается: «Такая концепция имеет, конечно, известные реальные основания – их нужно специально анализировать и объяснять. Но эти основания, на наш взгляд, слишком ограничены и узки» (Давыдов, 1996: 3-4). Следует согласиться с В.В. Давыдовым, что основания естественно развивающего обучения «нужно анализировать и объяснять», тем более, когда их обвиняют в «ограниченности и узости». Но если этого не делается, то такие обвинения должны расцениваться как голословные, снижающие убедительность обоснования теории ученого. Здесь нужно признать, что практически вся монография изобилует логическими противоречиями и замалчиванием невыгодных психологу фактов.

Так, В.В. Давыдов отмечает, что «воспитание и обучение можно считать необходимыми факторами развития способностей человека». И далее: «В нашей книге как раз анализируются некоторые такие основания, которые были выявлены и описаны многими учеными, в частности выдающимся психологом Л.С. Выготским. Именно он сформулировал гипотезу о том, что обучение детей определяет характер их психического развития» (Давыдов, 1996: 4). Заметим, что Л.С. Выготский повторил в своей гипотезе идею, которая была сформулирована и обоснована в концепции развивающего обучения И. Песталоцци еще в начале XIX века, о чем в книге В.В. Давыдова не упомянуто.

Избирательная аргументация обнаруживается и при обосновании целеполагания развивающего обучения. По утверждению психолога: «Подлинное школьное образование – если учитывать современные требования – по сути дела должно быть ориентировано на развитие у детей именно теоретического мышления...». Потому, что «современное знание предусматривает усвоение человеком происхождения и развития вещей посредством теоретического мышления, изучаемого и описываемого диалектической логикой» (Давыдов, 1996: 6). Вот так, «подлинное школьное образование» должно опираться на «диалектическую логику». Но как же тогда быть, например, с аксиоматическим подходом в теоретических знаниях, выходящих за рамки диалектической логики? А что делать с возрастными ограничениями в интеллектуальных возможностях детей младшего школьного возраста, для которых теоретическое мышление недоступно в полном объеме? И почему здесь игнорируется мнение Л.С. Выготского о продуктивности «комплексного мышления» ребенка? (Выготский, 1934) Подобные вопросы можно продолжить и дальше.

В.В. Давыдов не касается этих вопросов, по его мнению, школа должна учить детей мыслить только теоретически: «Школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям. <...> Суть теоретического мышления состоит в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития. Там, где школьники изучают вещи и события с точки зрения этого подхода, там они начинают мыслить теоретически» (Давыдов, 1996: 6).

Итак, исходными генетическими точками в психическом развитии детей выступают «теоретические понятия», которые, подчеркнем это отдельно, могут усваиваться только «в процессе теоретического обобщения и абстрагирования». Однако в другом месте монографии, упоминая о средствах, необходимых для реализации в обучении процесса обобщения и абстрагирования, В.В. Давыдов рекомендует: «К мыслительным средствам можно отнести словесно-дискурсивные модели и наглядные образы, позволяющие преобразовать ту или иную ситуацию» (Давыдов, 1996: 164). Но ведь хорошо известно, что наглядные образы апеллируют не к теоретическому мышлению, а к наглядно-образному, то есть к эмпирическому, которое сам В.В. Давыдов и отрицает.

С другой стороны, В.В. Давыдов критикует современную ему советскую школу за атеизм: «По нашему мнению, подлинное образование включает введение учащихся в сферу богословских знаний, чтобы они понимали своеобразие задач, решаемых людьми средствами

религии, сознательно определяли свое отношение к ней, уважительно относились к различным вероисповеданиям и к верующим людям» (Давыдов, 1996: 150). А ниже в сноске добавляется следующее: «В нашем образовании многие годы доминирующее значение имеет научная форма, абсолютизация которой ущемляет или даже вытесняет другие (например, религиозную). Это отрицательно сказывается на качестве образования, на уровне развития мышления, сознания и личности молодых людей» (Там же). Но разве теория самого В.В. Давыдова с ее абсолютизацией научно-теоретического мышления не приводит к подобному отрицательному воздействию?

Как видно из последней цитаты, В.В. Давыдов обращается к понятию «личности молодых людей». Действительно, к вопросу целеполагания в развивающем обучении объективно примыкает проблема определения того, какая личность ребенка должна развиваться в школьном образовании.

По признанию В.В. Давыдова, он придерживается понимания личности как «целостности, возникшей в ходе развития человеческого индивида в условиях определенных общественных отношений» (Давыдов, 1996: 45). Кроме того, личность определяется им как «общественный индивид», «обладающий творческими возможностями» (Давыдов, 1996: 48). Психолог даже разработал теорию развития личности ребенка, согласно которой только к концу дошкольного возраста «дети могут стать субъектами, обладающими *личностью*», так как овладевают «соответствующими формами детского творчества» (Давыдов, 1996: 138).

Иначе говоря, получается, что в течение практически всего дошкольного возраста дети не являются личностями, поскольку еще не овладели детским творчеством. Безусловно, сведение личности к творческой деятельности – это крайне упрощенная точка зрения на личность и ее развитие: за бортом внимания оказываются деятельности ребенка в эмоциональной, волевой, духовной и других сферах; системы духовных ценностей и личностных смыслов, наполняющих внутренний мир ребенка как социального организма. При таком подходе к развивающему обучению личность школьника неизбежно оказывается на втором плане. На это обстоятельство обратил внимание А.А. Леонтьев, когда отметил, что «в самой концепции учебной деятельности проблема личности оказалась “отодвинутой” на второй план» (Леонтьев, 1997: 19). С этой точки зрения, относить теорию В.В. Давыдова к личности развивающей парадигме отечественно образования не представляется возможным.

Центральное место в теории развивающего обучения В.В. Давыдова отводится учебной деятельности. По его мнению, учебная деятельность представляет собой деятельность человека, направленную на овладение знаниями: «...Получая образование, человек осуществляет специфическую учебную деятельность по овладению знаниями и умениями, которые так или иначе связаны с теоретическим сознанием и мышлением» (Давыдов, 1996: 149). Для овладения школьниками учебной деятельностью обучение должно строиться, настаивает В.В. Давыдов, «в соответствии со способом изложения теоретических знаний, со способом восхождения *от абстрактного к конкретному*» (Давыдов, 1996: 151). При таком обучении мысль школьников целенаправленно движется *от общего к частному* и направлена на выявление «*условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий*» (Давыдов, 1996: 154).

При подобной характеристике учебной деятельности психолог противопоставляет ее познавательной деятельности, лишая право последней называться «целостной деятельностью» (Давыдов, 1996: 164). Такая позиция вступает в явное противоречие с утверждением С.Л. Рубинштейна, который подчеркивал, что «знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта и не существуют безотносительно к ней» (Рубинштейн, 1957: 45).

Представляя структуру учебной деятельности, В.В. Давыдов выделяет среди ее основных компонентов учебную задачу. Правомочность выделения учебной задачи обосновывается целостностью учебной деятельности, так как задача – это «компонент какой-

либо целостной деятельности, например игровой или художественной» (Давыдов, 1996: 28). Следовательно, признание существования учебной задачи требует и признания наличия учебной деятельности. В данном случае вновь возникает противоречие, но уже в самом рассуждении психолога, когда он признает, что в дидактике используется понятие «познавательная задача», сходное с понятием «учебная задача» (Давыдов, 1996: 169). Тогда, следуя предложенному обоснованию учебной задачи, нужно признавать и существование целостной познавательной деятельности. Однако этого не делается.

Необходимо обратить внимание и на то, что для характеристики структуры учебной деятельности В.В. Давыдов использует понятие различных «планов деятельности»: чувств, восприятия, воображения, мышления и других психических (или познавательных) процессов (Давыдов, 1996: 155). Из этого следует, что в учебной деятельности присутствуют ее внешние и внутренние планы. Такое разделение структуры учебной деятельности соотносится с принятым, например, в психолингвистике разделением речевой деятельности на внешнюю и внутреннюю речь, где во внутренней речи и функционирует мышление. Тем не менее, сведение внутреннего плана учебной деятельности к перечисленным психическим процессам снова приводит к противоречию с тем, что сам психолог заявлял о них в первом разделе своей монографии: «...Перевод традиционных познавательных процессов в ранг различных видов деятельности неправомерен» (Давыдов, 1996: 28) Безусловно, согласиться с такой оценкой психических функций можно, но вот в отношении познавательных действий, функционирующих на внутреннем плане учебной деятельности, уже нельзя. Не случайно в современных образовательных стандартах используются в виде отдельной группы «универсальные познавательные действия» и даже термин «учебно-познавательные задачи». (См.: Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ № 992 от 16 ноября 2022 г.) Их наличие указывает на то, что учебная деятельность не может усваиваться младшими школьниками вне познавательной деятельности.

Обращает на себя внимание еще одно обстоятельство, связанное с характеристикой структуры учебной деятельности. Ее структура сводится В.В. Давыдовым либо к «общей структуре деятельности»: «1) *потребность – задача*; 2) *мотивы – действия – средства – операции*» (Давыдов, 1996: 155); либо к действиям решения учебной задачи: *принятие – преобразование – моделирование – преобразование – построение – контроль – оценка*» (Давыдов, 1996: 159-160). А вот структура собственно учебной деятельности хотя бы в виде универсальных регулятивных действий не дается, что не позволяет дифференцировать учебную деятельность по отношению к другим видам деятельности. Обнаруженное обстоятельство, как, впрочем, и отмеченные выше противоречия, говорят о том, что в предложенной характеристике учебной деятельности отсутствует важнейший компонент любой теории – наличие классификации центрального понятия, которым оперирует теория. В данном случае это «деятельность».

Психолог даже опровергает один из центральных тезисов своей трактовки учебной деятельности – «способ восхождения *от абстрактного к конкретному*». Остановившись на особенностях осуществления действия *преобразования* условий учебной задачи, В.В. Давыдов признает, что «данное учебное действие, в основе которого лежит анализ, вначале имеет форму преобразования предметных условий учебной задачи (парадоксально, но факт – это *мыслительное* действие первоначально осуществляется в *предметно-чувственной* форме)» (Давыдов, 1996: 161). Что из данного признания следует? Только то, что предложенная формула «восхождения от абстрактного к конкретному» в реальном обучении не работает. Операция абстрагирования должна всегда опираться на предметно-чувственные параметры анализируемого объекта, ибо в противном случае абстрагировать будет нечего. К подобному выводу пришел и В.В. Репкин при разработке методики обучения грамоте в системе развивающего обучения (РО). Поэтому, чтобы первоклассники были готовы к овладению

учебной деятельностью, он вынужден был применить специальные «учебно-практические задачи» (Репкин, 1999).

В самом общем определении учебно-практическая задача требует от ученика овладения новым способом действия для решения конкретной проблемной ситуации, которая возникает на основе предметных действий, вызывающих затруднения у школьника. По В.В. Репкину, она должна решаться совместно с учителем в следующей последовательности:

- 1) постановка практической задачи, требующая овладения новым способом действия;
- 2) анализ условий, определяющих необходимость применять новый способ действия;
- 3) выделение промежуточной цели и способа ее достижения;
- 4) моделирование условий и способа выполнения выделенного учебного действия;
- 5) постановка учебно-практической задачи, требующей применения учебного действия;
- 6) конкретизация на основе модели учебного действия;
- 7) осуществление контроля и оценки воспроизведенного учебного действия.

После решения серии учебно-практических задач вводится понятие как «содержательное обобщение» общего способа решения учебной задачи и начинается собственно формирование учебной деятельности.

Как видно, организация решения учебно-практических задач никак не соответствует ни восхождению «от абстрактного к конкретному», ни движению «от общего к частному». Более того, и В.В. Давыдов признает, что в букварный период «система задач, необходимая для формирования учебной деятельности, при обучении только чтению развернута быть не может» (Давыдов, 1996: 291). Следовательно, теория учебной деятельности психолога оказывается несостоятельной для первого важнейшего периода обучения ребенка в школе.

Данное заключение В.В. Давыдова полностью опровергает и концепцию формирования учебной деятельности в обучении грамоте Д.Б. Эльконина (Эльконин, 1976), доказывает, что формирование учебной деятельности в букварный период вполне возможно на основе именно принципа «позиционного чтения», который позволяет детям выявить в деятельности первоначального чтения «условия происхождения содержания усваиваемых ими понятий». Обнаруженная нестыковка во взглядах психологов на формирование учебной деятельности в первом классе начальной школы говорит об их односторонности и крайне слабой обоснованности. Несмотря на мощную поддержку государства в 1990-е годы и закрепления учебной деятельности в качестве обязательной в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сегодня, образовательная система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова так и не получила широкого распространения в массовой школе.

### **Заключение**

Данная работа завершает цикл статей, в котором представлены результаты исторического анализа идей развивающего обучения в отечественной букваристике XIX–XX вв. (Штец, 2024; Штец, 2025). Проведенное исследование обнаружило, что развивающее обучение имеет глубокие исторические корни. Оно активно разрабатывалось как в зарубежной, так и в отечественной педагогике (образовании) в трех направлениях: естественного, свободного и рационального развития ребенка. С появлением направлений свободного и рационального развития ребенка началась их борьба в первую очередь против направления естественного развития. При этом использовались и самые нечистоплотные приемы: от замалчивания до искажения и подтасовки фактов. Однако сама жизнь показала, что, несмотря на активную поддержку государства, направления свободного и рационального развития так и не прижились в массовой школе России, а по своему содержанию оказались тупиковыми направлениями в отечественном образовании. Непредвзятый анализ различных концепций естественного развития ребенка в обучении продемонстрировал главное: современное образование может и должно служить ученику, а не наоборот.

### Литература

- Выготский, Л. С. (1934), *Мышление и речь: психологические исследования*, вступ. ст. Колбановский, В. (ред.), Соцэкгиз, Москва, Ленинград.
- Газман, О. С. (1996), «Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века», *Новые ценности образования: НЦО*, Крылова, Н. (ред.), Москва, вып. 6, 10-37.
- Давыдов, В. В. (1996), *Теория развивающего обучения*, ИНТОР, Москва.
- Дьюи, Дж. (1922), *Школы будущего*, пер. с англ. Ландсберг, Р., Работник просвещения, Москва.
- Леонтьев, А. А. (1997), «Наше место в системе развивающего обучения», *«Школа 2000...»: Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы*, БАЛЛАС, Москва, вып. 1, 18-20.
- Леонтьев, А. А. (2003), «Образовательная программа “Школа 2100”», *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла*, сб. мат-лов, Леонтьев, А. А. (науч. ред.), Рос. акад. образования, Москва, 130-131.
- Острецов, И. Н. (2002), *Введение в философию ненасильственного развития: Монография. Комплекс*, Ростов на Дону.
- Песталоцци, И. Г. (1989), в кн. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г., *Педагогическое наследие*, сост. Кларин, В. М. и Джурицкий, А. Н., Педагогика, Москва, 298-390. EDN: VZGZBV
- Репкин, В. В. (1999), «Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте», *Начальная школа*, 7, 19-24.
- Рубинштейн, С. Л. (1957), *Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира*, Изд-во Академии наук СССР, Москва.
- Хуторской, А. В. (2011), «Школа свободного развития», *Вестник Института образования человека*, Электронный журнал, 1, URL: <https://idos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-118-Khutorskoy.pdf?ysclid=mn8e6fsdqz405976121> (дата обращения: 10.10.2025)
- Штец, А. А. (2025), «Отечественные концепции развивающего обучения первоначальному письму в первой половине XX в.», *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*, 11(1), 58-74, DOI: 10.18413/2408-932X-2025-11-1-0-6
- Штец, А. А. (2024), «Развивающее обучение в отечественной букваристике XIX века», *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*, 10(1), 29-39, DOI: 10.18413/2408-932X-2024-10-1-0-3.
- Эльконин, Д. Б. (1976), *Как учить детей читать*, Знание, Москва.

### References

- Davydov, V. V. (1996), *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental learning], INTOR, Moscow, Russia (in Russ.).
- Dewey, J. (1922), *Shkoly budushchego* [Schools of the Future], translated by Landsberg, R., Rabotnik prosveshcheniya, Moscow, USSR (in Russ.).
- Elkonin, D. B. (1976), *Kak uchit detey chitat*, [How to teach children to read], Znaniye, Moscow, USSR (in Russ.).
- Gazman, O. S. (1996), “Pedagogy of Freedom: The Path to a Humanistic Civilization of the 21st Century,” *New Values of Education: NVE*, Krylova, N. (ed.), Moscow, issue 6, 10-37 (in Russ.).
- Khutorskoy, A. V. (2011), “School of Free Development”, *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka* [Bulletin of the Institute of Human Education], 1, (in Russ.), available at: <https://idos-institute.ru/upload/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-118-Khutorskoy.pdf?ysclid=mn8e6fsdqz405976121> (Accessed 10 October 2025)
- Leontiev, A. A. (2003), "Educational program "School 2100", *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla* [Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense], collection of materials, Leontiev, A. A. (scientific editor), Russian Academy of Education, Moscow, Russia 130-131 (in Russ.).
- Leontiev, A. A. (1997), “Our place in the system of developmental education”, *«Shkola 2000...»: Kontseptsiya i programmy nepreryvnykh kursov dlya obshcheobrazovatel'noy shkoly*, [“School 2000...”: Concept and programs of continuous courses for comprehensive schools], BALLAS, Moscow, Russia, issue 1, 18-20 (in Russ.).

Ostretsov, I. N. (2002), *Vvedeniye v filosofiyu nenasilstvennogo razvitiya* [Introduction to the Philosophy of Nonviolent Development], Complex, Rostov-on-Don, Russia (in Russ.).

Pestalozzi, I. G. (1989), in: Comenius, J. A., Locke, J., Rousseau, J.-J. and Pestalozzi, I. G., *Pedagogicheskoye naslediyе* [Pedagogical Heritage], comp. by Klarin, V. M. and Dzhurinsky, A. N., Pedagogika, Moscow, Russia, 298-390 (in Russ.). EDN: VZGZBB

Repkin, V. V. (1999), "Formation of educational activity in primary school age", *Nachalnaya shkola* [Primary School], 7, 19-24 (in Russ.).

Rubinstein, S. L. (1957), *Bytiye i soznaniye: O meste psikhicheskogo vo vseobshchey vzaimosvyazi yavleniy materialnogo mira* [Being and Consciousness: On the Place of the Psychic in the General Interrelation of the Phenomena of the Material World], Publishing House of the USSR Academy of Sciences, Moscow, USSR (in Russ.).

Shtets, A. A. (2025), "Russian concepts of developmental learning of initial writing in the first half of the twentieth century", *Research Result. Social Studies and Humanities*, 11(1), 58-74, DOI: 10.18413/2408-932X-2025-11-1-0-6

Shtets A.A. (2023), "Developmental education in Russian alphabet literature of the 19th century", *Research Result. Social Studies and Humanities*, 10(1), 29-39, DOI: 10.18413/2408-932X-2024-10-1-0-3.

Vygotsky, L. S. (1934), *Myshleniye i rech: psikhologicheskiye issledovaniya* [Thinking and speech: psychological studies], Kolbanovsky, V. (ed.), Sotsekgiz, Moscow, Leningrad, USSR (in Russ.).

*Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для деклараций.  
Conflict of Interests: the author has no conflict of interests to declare.*

#### **ОБ АВТОРЕ:**

**Штец Александр Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития личности ребенка, Институт развития образования, ул. Советская, д. 54, г. Севастополь, 299011, Россия; [ashtec@mail.ru](mailto:ashtec@mail.ru)

#### **ABOUT THE AUTHOR**

**Alexander A. Shtets**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Child Personality Development, Institute for Education Development, 54 Sovetskaya St., Sevastopol, 299011, Russia; [ashtec@mail.ru](mailto:ashtec@mail.ru)