

В.Д. Шадриков,
Институт содержания образования
Государственного университета – Высшей школы экономики



Теоретические основания построения новой школы

В своей статье, опубликованной в № 12 за 2010 год, В.Д. Шадриков, откликаясь на выдвинутую Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым Национальную инициативу «Наша новая школа», поставил проблему создания новой педагогики, адекватной перспективам развития образования в XXI веке. В своей новой статье он предлагает исследовательскую программу, решающую эту задачу на уровне современных достижений психолого-педагогической мысли.

Построение новой школы тесно связано с разработкой комплекса идеологических, методологических и теоретических проблем.

Идеологические проблемы отражают систему взглядов на образовании, характерные для отдельных социальных групп, политических пар-

* Статья подготовлена на основе Индивидуального исследовательского проекта № 10-01-0039 «Качество педагогического образования: проблемы и пути решения», выполненного при поддержке Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ».

тий, общества. Следует отметить, что такой устойчивой системы взглядов в настоящее время в российском обществе еще не сложилось. Об этом свидетельствуют те дискуссии, которые идут вокруг формирующегося образовательного законодательства. Столь

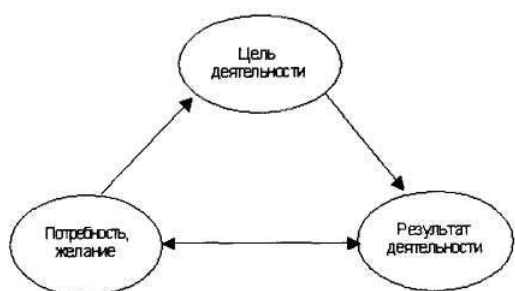


Рис. 1. Основные компоненты, отражающие субъектность деятельности

же неоднозначными являются методология и теория разрешения научных проблем, связанных с построением и развитием системы образования. В отсутствие ясных идеологических, методологических и теоретических ориентиров становится неоднозначной и политика в сфере образования.

В настоящей работе мы не ставим задачу обсуждения всего комплекса вопросов, связанных с построением новой школы. Наша задача более скромная: рассмотреть теоретические предпосылки, которые могут быть положены в основу новой педагогики. В качестве таких оснований, на наш взгляд, могут выступать психологическая теория деятельности и идея развития учащихся в учебной деятельности. Рассмотрим эти два основания более подробно.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В философском плане понятие деятельности «выделяет и определяет существенную специфику жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно изменяют и преобразуют природную и социальную действитель-



Владимир Дмитриевич Шадриков

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института содержания образования Государственного университета – Высшей школы экономики, известный организатор образования. Сфера научных интересов: общая и педагогическая психология. Автор широко известных в стране и мире фундаментальных трудов по теоретическим аспектам психологии и психологии способностей

ность» [3]. В отличие от законов природы законы общества обнаруживают себя только в деятельности и через деятельность [7, с. 96].

Важным методическим требованием построения теории является требование монизма. «Под монизмом понимается ... логическое воззрение, согласно которому любое цельное и последовательное теоретическое воззрение возможно лишь на базе одного единственного исходного основоположения» [8, с. 484].

Понятие деятельности может стать той исходной абстракцией, которая позволит создать теорию образования в целом, и профессионального образования в частности.

В предельно общем виде деятельность можно определить как целенаправленную активность человека, связанную с удовлетворением его потребностей. Ведущим методологическим принципом при изучении деятельности выступает положение о том, что человек является субъектом деятельности.

Что это значит?

Это значит, что человек обладает определенными потребностями, способностями хотеть и желать. В зависимости от своих потребностей и желаний он сам как субъект деятельности ставит перед собой некую цель. Цель конкретизируется в определенном результате. Основные компоненты, отражающие субъектность деятельности, представлены на рис. 1.

Важнейшим компонентом субъектности является тот факт, что в обозначенных основных компонентах деятельности представлены переживания. Эта связь реализует методологический принцип единства знаний и переживаний.

Мотивация оказывает существенное влияние:

- на принятие профессиональной деятельности;
- трансформацию нормативной деятельности и способов ее реализации;
- определение личностного смысла деятельности

Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и критерии предпочтительности той или иной модификации цели и способов ее достижения. Под влиянием мотивации в деятельность вовлекаются ресурсы памяти. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте. Мотивация участвует и в отражении текущих внешних условий деятельности.

Любая деятельность по своему результату характеризуется:

- производительностью,
- качеством,
- надежностью.

Они могут принимать различные модификации. Данные параметры находятся в антагонистических отношениях: стремясь обеспечить качество или надежность, мы зачастую снижаем производительность. Достижение вы-



соких показателей в отношении каждого параметра требует определенных финансовых и/или материально-технических ресурсов. Поэтому часто приходится решать, какому из параметров отдать предпочтение. Решается же это на основе мотивации. Таким образом, мотивация определяет иерархию основных параметров результата деятельности, которую выстраивает для себя ее субъект.

Цель деятельности и ее результат первоначально реализуются через представления о результате. Для того чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить целенаправленные

действия, т.е. совершить их по определенной программе. Поэтому деятельность субъекта будут направлять представления о результате и программе деятельности.

Программа деятельности формируется на основе отражения и оценки объективных и субъективных усло-

в процессе формируется психологическая функциональная система деятельности. В развернутой форме она представлена на рис. 2.

Интеграция компонентов системы деятельности начинается на основе нормативно одобренного способа деятельности. Этот способ деятельности может

ние системы деятельности нельзя рассматривать как автономное, последовательное формирование отдельных ее компонентов. Уже в самом начале генезиса системы деятельности формируются основные ее компоненты, которые в дальнейшем развиваются неравномерно и гетерохронно. Одна-

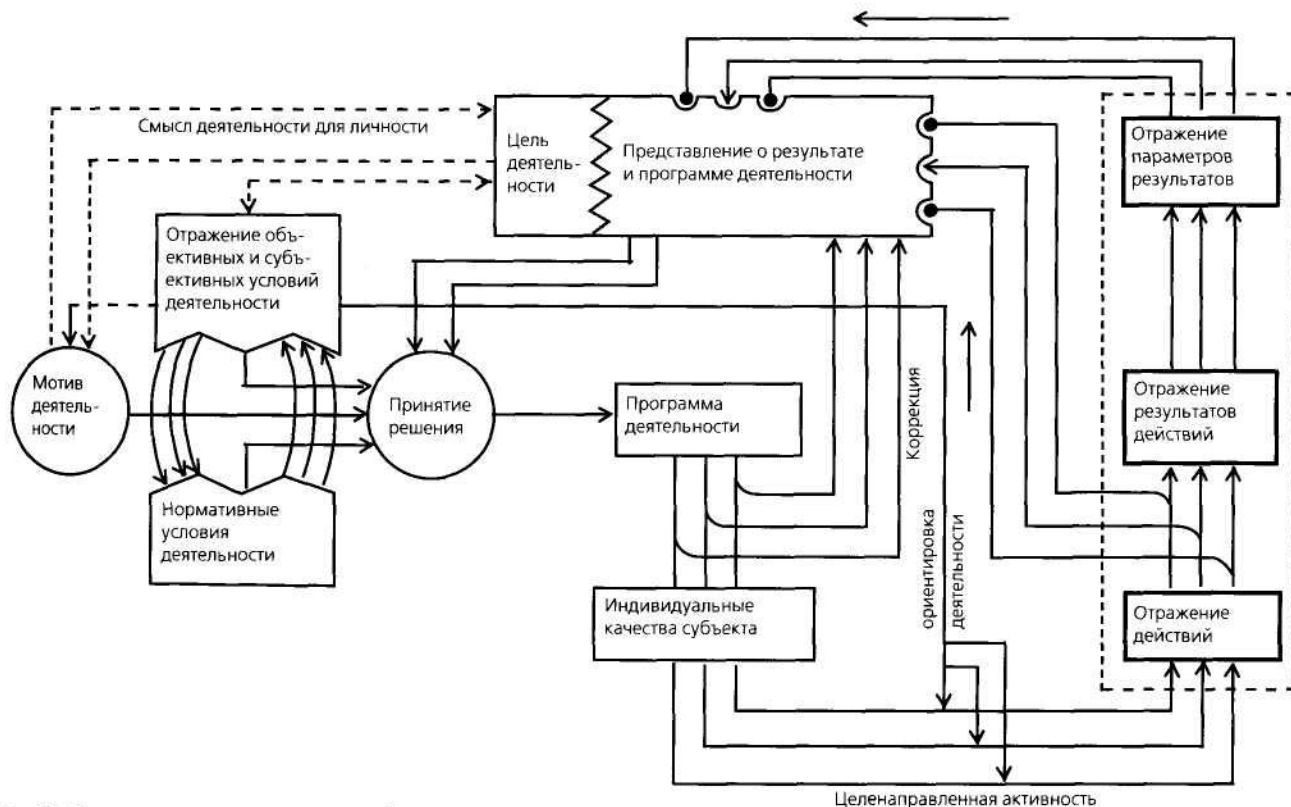


Рис. 2. Общая архитектура психологической системы деятельности

вий, сопоставления их с нормативными способами деятельности.

В каждый из отмеченных компонентов включен процесс принятия решения. В результате принятого решения определяется:

- что следует учитывать в желаниях (процесс мотивации, заканчивающийся принятием решения о доминирующих мотивах и желаниях);
- какой результат должен быть достигнут в конкретном случае и в определенное время;
- системой каких действий и по какой программе может быть получен желаемый результат.

Поле выбора в каждом из отмеченных компонентов может быть значительным.

Наконец, следует отметить, что в процессе формирования каждого компонента присутствует рефлексия, позволяющая представить процесс формирования каждого компонента и деятельности в целом как процесс системогенеза деятельности. В этом

быть зафиксирован в инструкции, и тогда он выступает как нормативный, или передаваться от обучающегося к ученику, и тогда он будет выступать как одобренный. Нормативный способ предполагает получение определенного результата фиксированными способами деятельности. Именно эти внешние (объективные) характеристики деятельности являются детерминантами интеграции внутренних (субъективных) условий (механизмов) деятельности. При этом ведущей внутренней детерминацией выступает мотивация субъекта деятельности. А сам процесс формирования психологической системы деятельности выступает как процесс распрямления нормативного способа деятельности.

В качестве основных принципов формирования системы выступает одновременная закладка основных компонентов и в дальнейшем гетерохронность, неравномерность и недостаточность их развития. Совокупность этих принципов указывает, что формирова-

ко это не означает, что отдельные действия не могут осваиваться в деятельности последовательно. Архитектура действия по компонентному составу близка к архитектуре деятельности и, осваивая отдельные действия, мы закладываем основные компоненты всей ее системы, которые в дальнейшем будут развиваться и усложняться.

С позиций системогенеза деятельности главными моментами являются неаддитивность структурных компонентов системы, а также неравномерность, гетерохронность и недостаточность их развития.

Психологическая система конкретной деятельности складывается из динамически мобилизуемых структур внутреннего мира человека [10]. Детерминация этой мобилизации осуществляется на основе мотивации и желаемого результата. Каждый из компонентов внутреннего мира мобилизуется и вовлекается в функциональную систему только в меру содействия получению

запрограммированного результата. Чем богаче внутренний мир, тем легче формируется функциональная система конкретной деятельности.

Предлагаемая архитектура психологической функциональной системы деятельности близка к общей архитектуре физиологической функциональной

обеспечивающие эффективность выполнения отдельных действий в структуре деятельности, определяющие производительность, качество и надежность. Одни и те же способности могут входить в различные подсистемы. При этом их оперативное проявление в разных подсистемах может быть сходным или различным.

Анализ структуры связей с точки зрения их представленности на разных этапах профессионализации позволяет выделить связи:

- характерные для всех этапов профессионализации;
- временные связи, присутствующие только на некоторых этапах обучения овладения профессией;
- связи, появляющиеся на определенном этапе овладения профессией и в дальнейшем не исчезающие;
- связи с переменным знаком.

Исходя из сказанного деятельность можно представить с позиций реализующей ее системы спо-

тельности и действий со способностями субъекта деятельности?

- Каков механизм реализации деятельности?

Попытаемся ответить на эти вопросы.

Как уже отмечалось, деятельность направляется мотивом и целью, а действие - подцелью, которая соотносится с целью деятельности. Каждое действие занимает свое место в структуре деятельности

Структура деятельности мультиплицируется в структуры действий, объединяя их единым мотивом и целью. Каждый из компонентов подструктуры действий наполняется конкретным содержанием, и все эти подструктуры объединяются мотивом и целью в единую структуру деятельности (рис. 3).

Каждый из компонентов психологической системы деятельности представляет собой сложное по содержанию образование, интегрирующее содержание соответствующих компонентов подсистем отдельных действий. Обособленно от компонентов подсистем стоит блок «принятия решений». Он представлен в каждом компоненте подсистемы действий и деятельности в целом. И если ранее мы говорили о разном содержании одних и тех же компонентов подсистем, то теперь мы рассматриваем ситуацию, когда один и тот же компонент «принятия решений» с разным содержанием присутствует во всех других компонентах подсистем действий. Поэтому мы его вынесли из подсистем действий и поместили в систему деятельности наряду с мотивацией и целью.

На рис. 4 показаны (для простоты) две подсистемы действий, объединенных в систему деятельности мотивом, целью и подсистемой «принятия решений».

Таким образом, мы ответили на первые два вопроса, поставленные выше. Обратимся теперь к третьему и четвертому вопросам: рассмотрим психологическую сторону каждого действия.

Для того чтобы совершить конкретное действие необходимо:

- воспринять ситуацию, в которой должно совершаться действие;
- извлечь из памяти информацию, относящуюся к действию: знания, планы и структуры поведения;
- вообразить, допустим, как это действие могло бы исполняться и др.;
- оценить весь комплекс информа-

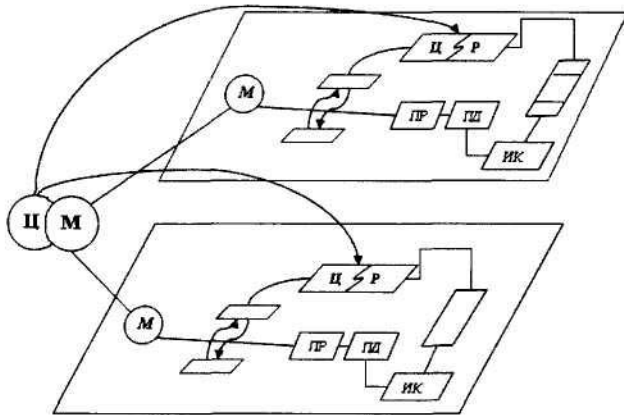


Рис. 3. Мультиплицированная структура деятельности

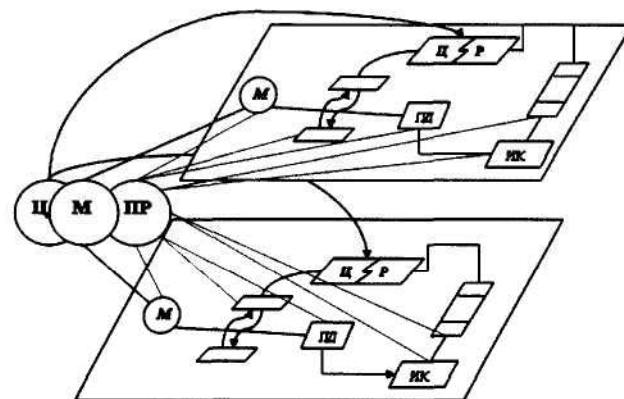


Рис. 4. Мультиплицированная структура деятельности с указанием связей между компонентами

системы, предложенной П.К. Анохиным [2]. По-другому и быть не может, если мы строим исследование на основе принципа психофизического единства. Но при этом психологическая система деятельности в своих компонентах наполняется новым содержанием, которое определяется прежде всего сознанием человека.

С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, особый интерес представляет вопрос о месте способностей в структуре деятельности.

Исследования в области психологии труда убедительно показывают, что успешность деятельности определяется системно взаимодействующей совокупностью способностей.

Экспериментальные данные позволяют утверждать, что существуют корреляционные плеяды способностей,

способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление.

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. При изучении способностей, которые рассматриваются как механизм реализации системы деятельности возникает ряд вопросов.

- Каково отношение структуры деятельности и структуры действий?
- Как взаимодействуют эти структуры, что их объединяет?
- Как соотносятся структуры дея-

ции, полученной субъектом деятельности;

- принять решение об осуществлении деятельности с учетом мотивации и нормативного образа деятельности, нормативных требований;
- сформировать программу вы-

тельности с учетом условий, в которых деятельность реализуется, и целей, которые необходимо достичь.

Чем в большее число деятельностей вовлекаются общие способности, тем разнообразнее программы их использования. Это и есть магистраль-

эта совместная деятельность должна предполагать изучение деятельности педагога, направляющую учебную активность ученика и изучение учебной деятельности ученика, направляемой педагогической активностью учителя. В данном случае учитель и ученик выступают как коллективный субъект деятельности [6].

Таким образом, понятие деятельности может выступить как исходная абстракция, конкретизация которой позволит создать новую дидактику образовательного процесса.

ИДЕЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЕМОГО КАК КЛЮЧ К НОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Второй, тесно связанной с психологической теорией деятельности, проблемой построения новой школы является понятие развития. Серьезную попытку заложить идею развития в основание новой школы в России сделал в начале XX века Василий Порфирьевич Вахтеров (1853 – 1924 гг.). Первый том его работы «Основы новой педагогики» вышел в свет в 1913 году в издательстве товарищества И.Д. Сытина. Материалы второго тома хранятся в научном архиве АПН СССР (ныне Российская академия образования).

Данная работа представляет огром-

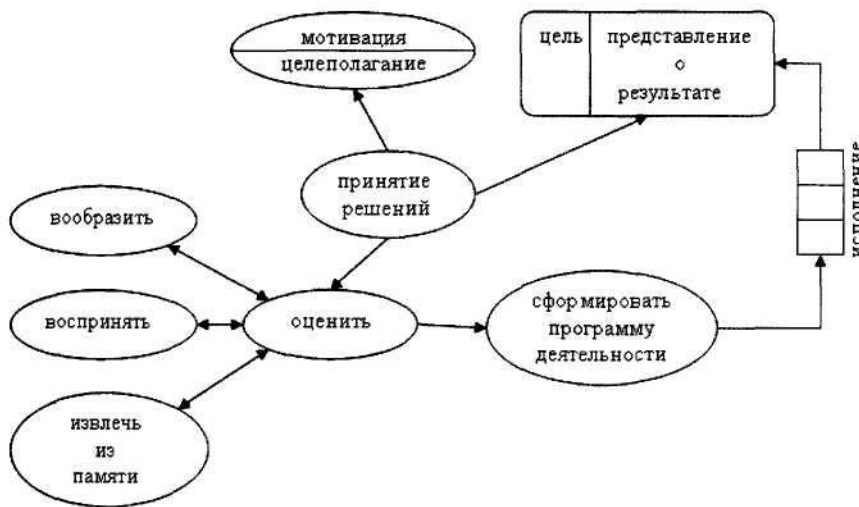


Рис. 5. Функциональная система деятельности на уровне способностей

полнения действия;

- совершить необходимые исполнительные действия (интеллектуальные, сенсомоторные);
- сверить результат с представлением о цели;
- принять решение о завершении деятельности или корректировке программы (в последнем случае все повторяется).

За каждым из перечисленных психических действий стоят конкретные способности:

- восприятия;
- воображения;
- памяти;
- мышления;
- сенсомоторные.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей представлена на рис. 5. Заметим, что способности, как отмечалось ранее, не выступают «рядомоположено», они работают в режиме взаимодействия.

Таким образом, способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в деятельности они развиваются прежде всего за счет придания им черт оперативности. Общие способности достраиваются программами их использования в целях конкретной дея-

ный путь развития способностей, который современные методы диагностики не учитывают. Для диагностики профессиональных способностей нужна другая методология, которая учитывала бы проблемы, рассмотренные в



настоящем разделе.

Изложенные теоретические представления о деятельности и месте способностей в ее реализации позволяют наметить принципиальные пути к разработке новой дидактики, обеспечивающей высокое качество образования. Она должна базироваться на конкретном представлении о совместной деятельности учителя и ученика, при этом

новый интерес и для современного читателя (учителя, воспитателя, организатора образования), поэтому мы остановимся на ее идеях и материалах более подробно.

Вклад В.П. Вахтерова в современную педагогику, к сожалению, должным образом не оценен. Современный учитель и студенты педагогических учебных заведений не знакомы

с его идеями, тогда как он является создателем новой педагогики начала XX века.

Рассмотрим эти идеи. Отмечая развитие частных проблем педагогики, Вахтеров писал, что главный недостаток современной педагогики (конец XIX – начало XX в.) заключается в «отсутствии руководящей точки зрения». Современная педагогика представляет собой поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросано и противоречиво. У нас очень большой запас фактов, наблюдений, рецептов, но нет общей, объединяющей точки зрения [5, с. 327 – 328].

Одной из главных причин, почему так трудно сдвинуть современную школу с мертвой точки, служит то, что сюда примешалась политика. «На школу смотрят как на средство упрочнения существующего строя» [5, с. 358]. «И если до сих пор школьное дело не только у нас, но и в более культурных странах далеко не достигло своего развития... то это прежде всего потому, что школе мешали посторонние чуждые ей цели, навязываемые ей то государством, то церковью, то сословными и классовыми интересами, то практическими стремлениями отцов и матерей, выбирающих для своих детей определенную профессию... В сущности школа никогда не была общеобразовательной: она была или казенной бюрократической, либо церковной, либо сословной, либо профессиональной» [5, с. 346].

«Официальная педагогика все свои программы, методы преподавания и приемы воспитания выводит из тех или других традиционных, иногда возвышенных и широких, а еще чаще узких, религиозных или философских положений, и ее требования должны служить обязательными нормами для всех детей. Большею частью предметы и программы преподавания с объяснительными записками, с распределениями занятий по годам обучения и с указанием числа уроков на каждый предмет даются Министерством просвещения, а педагоги должны, не мудрствуя лукаво, исполнять требования начальства под страхом контроля и наказаний за уклонение. «Говорят, – пишет Вахтеров, – что один министр, сидя в своем кабинете с часами в ру-

ках, мог сказать, какой отдел того или другого предмета проходит в данный час в любом учебном заведении, по каким руководствам и пособиям» [5, с. 355].

Современное образование базируется на одном послушании. Все так называемые нынешние «новые школы», попытки «свободного», «творческого» обучения представляют собой только паллиативы. Нового в этих школах лишь одно название, по существу же они такие же старые школы, как и все прочие [5, с. 357].

И В.П. Вахтеров формулирует идею новой педагогики, объединяющую многие другие разнообразные идеи. Такой идеей может стать идея развития. Воплощением этой идеи должна стать эволюционная педагогика.

При этом он выступал против развития, понимаемого только с точки зрения биологии. Он писал, что как только мы принимаем идею развития, «перед нами сейчас же встает задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу его развития... Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике» [5, с. 337]. Мы могли бы сказать, что Вахтеров обращает внимание на внутренний мир ребенка и идею развития трактует как развитие его внутреннего мира [10]. Развитие ребенка есть развитие его «как думающей, чувствующей и хотящей личности» [5, с. 337].

В разные периоды времени в жизни ребенка наблюдаются «господствующие стремления». Наблюдая за господствующими стремлениями, мы имеем указания «в каком направлении нам действовать, какая функция стоит в данный момент на очереди и нуждается в упражнении» [5, с.340]. Воспитание должно идти в соответствии с просыпающимися интересами, способностями и наклонностями и развивать их в моменты их проявления. «Не раньше и не позже этого момента дать материал для развития данной способности: не позже, потому что всякая способность без упражнения атрофируется и в случае слишком большого запоздания ее часто невозможно будет восстановить; не раньше, потому что упражнение, если оно начато раньше, нежели проснулась способность и потребность, мо-

жет вызвать отвращение человека» [5, с. 344]. Чем не теория сензитивного развития ребенка?

«Идея развития, – пишет В.П. Вахтеров, – требует примирения интересов личности и общества. Согласование этих интересов является благороднейшей задачей воспитания (позднее эта проблема обсуждается нами вместе с Н.И. Пироговым). Никакой строй, даже самый наилучший, не имеет права делать из школы орудие для достижения политических целей. «Всякое постороннее вмешательство в педагогическое дело извращает его даже тогда, когда это исходит хотя бы из самых лучших, но чуждых общеобразовательным задачам стремлений» [5, с. 346].

Разрабатывая новую педагогику, мы не должны отвергать все указания старой. Но их необходимо воспринимать в соответствии с духом времени. «Для нас поучительны даже ее ошибки» [5, с. 348].

Разрабатывать новую педагогику следует на основе экспериментальных, проверенных фактов, так чтобы никакой авторитет не мог поколебать ее фундаментальных положений. Эти факты и выводы должны касаться прежде всего детской природы и развития.

Ведущим принципом новой педагогики должен быть учет своеобразной индивидуальности ребенка. На основе учета индивидуальности достигаются выдающиеся результаты. «Удивительно ли, что почти везде, где не требуется диплом, но требуется талант, энергия, умение самостоятельно мыслить, наблюдать и действовать, идут впереди те, кто меньше испытал на себе школьной муштры, кто более обязан своим развитием самообразованием» [5, с.357]. «И подумать только – пишет Вахтеров, – что такие жалкие и наполовину отрицательные результаты школьной учебы покупаются такой дорогой ценой: ведь всем известно, сколько физически слабых, близорукых, малокровных, узкогрудых, с искривленным позвоночником юношей и девиц выпускают наши современные средние школы» [5, с. 357].

«Цель педагога заключается не в том, чтобы преобразовать ребенка во взрослого человека, а в том, чтобы изучить ребенка и помочь развитию его наследственных свойств, создать благоприятную обстановку для разви-

тия всех его здоровых стремлений» [5, с. 359]. Педагогика должна исходить из того, что способности детей различны и различны их интересы. Каждый ребенок не копия, а оригинал,

Новая педагогика В.П. Вахтерова действительно новая и под всеми ее основными положениями можно подписаться и сегодня. Жаль, что она была мало доступной в период созда-

ственности остались недоступными. Сегодня, когда делается попытка разработать педагогические основы новой школы России, они приобретают особую актуальность. Именно малой доступностью произведений Вахтерова и актуальностью его идей продиктовано наше обращение к текстам автора и их широкое цитирование.

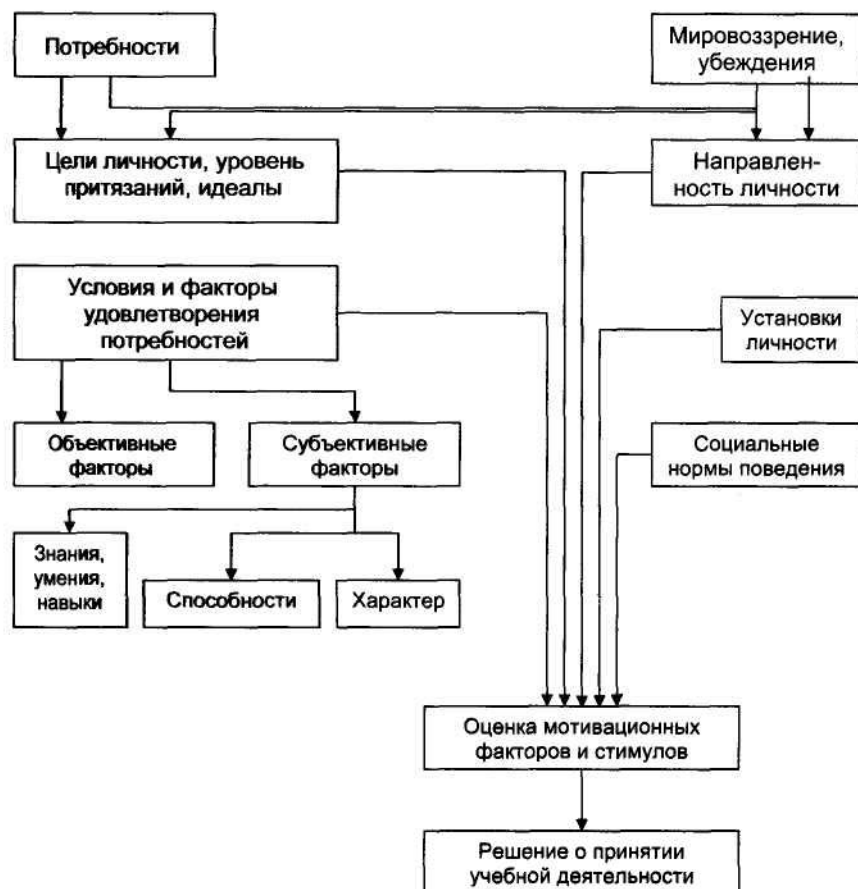


Рис. 6. Система факторов, определяющих принятие учебной деятельности

каждый – уникален. «Ввиду этого новая педагогика требует, чтобы школьное образование было достаточно эластично, чтобы оно давало простор здоровым, ясно выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика. Все положительное, ценное из личных дарований и наклонностей, как бы оригинально оно не было, должно быть развито» [5, с. 361].

Старая педагогика заботилась лишь о том, чтобы научить ребенка, новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться, новая педагогика должна стремиться к тому, чтобы возбудить умственный голод в ребенке.

В.П. Вахтеров отмечал важную роль среды в развитии ребенка: среда может способствовать проявлению его способностей, но может и подавлять их. «Психика детей, – утверждал он, – изменяется из поколения в поколение вместе с окружающей средой и в зависимости от влияний, одновременно воздействующих и на саму общественную среду» [5, с. 345].

ния, и еще более предана забвению после смерти автора. В советский период избранные педагогические сочинения Василия Порфирьевича Вахтерова были впервые изданы только в

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЕМОГО

Глубоко и всесторонне реализовать идею развития обучаемого, которую провозглашали многие ведущие педагоги и психологи как главную задачу образования, позволяет системогенетический подход. При практической реализации данной идеи очень важно определить, в чем будет заключаться это развитие. Мы считаем, что ведущим методологическим принципом при решении данной проблемы должен стать деятельностный подход, а точнее разрешение этой проблемы с позиции учебной деятельности. При этом саму учебную деятельность целесообразно рассматривать с позиции психологической системы деятельности как теоретической абстракции (рис. 2).

Такой подход обусловлен тем, что любое развитие происходит в процессе поведения и деятельности. Поведение, как и деятельность, описывается той же абстрактной моделью. При этом следует, конечно, помнить, что развитие осуществляется не только в



1987 году Академией педагогических наук СССР. Более они не издавались и для широкой педагогической обще-

учебной деятельности. Оно происходит в семье, в игровой деятельности, в бытовом поведении. Но если мы

говорим о школьном периоде жизни ученика, то, несомненно, ведущим фактором развития является включенность ученика в образовательный процесс. Важнейшая роль учителя заключается в обеспечении зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Какие же направления развития

ных положений или их опровержения. Это, в свою очередь, развивает логические способности учащихся. Субъектная позиция выдвигает высокие требования к владению методами доказательства, аналитическими приемами познавательной деятельности. В конечном счете субъектная

учебных целей. Она должна быть телеологична.

Большинство работ по психологии учебной деятельности (да и не только учебной) страдают от того, что в них исследуются отдельные аспекты деятельности, но они не связаны с целеполаганием. Цель деятельности,

Таблица 1
Интеллектуальные операции

Восприятие и память, мышление	Предметно-практическое	Мышление в понятиях	Метаинтеллектуальные процессы
Установление ассоциаций Структурирование перцептивных действий Мнемические действия: – группировка, – классификация, – систематизация, – аналогии, – перекодирование, – построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала, сериация), – повторение.	Предметное манипулирование Различение Сопоставление Сравнение Анализ Синтез Обобщение Выяснение функционального значения	Анализ Абстрагирование Синтез Различение Интеллектуализация понятий Сопоставление Сравнение Раскрытие отношений Обобщение Классификация Систематизация Определение Рассуждение Суждения Умозаключение Обоснование Категоризация Кодирование Идентификация	Формирование гипотезы Целеполагание Принятие решения Планирование Программирование Контроль Саморефлексия Понимание Выяснение значений и смыслов Интерпретация Аргументирование Доказательство Моделирование Опосредование Способности

обеспечивает учебная деятельность?

Опираясь на общую архитектуру психологической системы деятельности, мы можем выделить следующие направления.

Включенность в учебную деятельность прежде всего формирует субъектную позицию ученика, обеспечивает ему активную жизненную позицию, выходящую за рамки школьной жизни. Сформированная субъектная позиция определяет весь стиль индивидуальной жизни, обуславливая отношения к различным проблемам и ситуациям, в которых может оказаться человек, отношение к другим людям и самому себе.

Субъектная позиция проявляется в активности познания. В свое время еще Декарт [4] оформил эту позицию в знаменитом изречении: я мыслю (сомневаюсь), следовательно, я существую (Cogito (dubito) ergo sum). Главное здесь – сомнение. Сомнение в истинности тех или иных утверждений, сомнение в высказываниях других людей обуславливает субъектную позицию. Сомневающийся всегда мыслит. Субъектность требует аргументации своей позиции, подбора аргументов для защиты определен-

позиция позволяет сформироваться представлению о собственном «Я», причем о «Я» не только как отличном от других, но и о «Я» активном, «Я», вступающим в отношения, отстаивающим свою позицию, противостоящим мнению других, если это требуется для реализации собственных планов. Субъектная позиция является ядром, вокруг которого формируется внутренний мир человека.

Формированию субъектной позиции способствует целеполагание и мотивация учебной деятельности. Почему учебная деятельность способствует формированию субъектности? Потому, что стать субъектом (учебной деятельности) можно только приняв цель учебной деятельности как личностно значимую. А это, в свою очередь, требует активной работы по выяснению личностного смысла деятельности на основе системы ведущих мотивов ученика.

Учебная деятельность формирует фундаментальную способность к целеполаганию, но для этого сама деятельность ученика должна быть организована особым образом. Учебная деятельность должна быть устроена так, чтобы обеспечивать достижения

будучи принята учеником, с одной стороны, превращает его в субъекта деятельности, с другой – связывает с результатом деятельности. Цель определяет характер и способ деятельности, детерминирует процессы принятия решений и программ деятельности. Можно согласиться с мнением Р. Акоффа и Ф. Эмери, которые определяют субъекта как целеустремленного индивида, отмечая, что никакое понятие личности не может удовлетворять критерию уникальности, если психологический индивид не предстает в нем как целеустремленный индивид и если согласно этому понятию личность не характеризуется по откликам индивида на его окружение [1, с. 43].

Вектор «цель – результат», определяя характер и способ деятельности, задает направление развития ученика в различных сферах: мотивации, мышления, исполнения, волевой регуляции. Достижения в деятельности определяют социальный статус, формируют отношения с социальным окружением, развивают комплекс «успешности» и связанную с ним систему личностных качеств.

В учебной деятельности цель обыч-

но детализируется в конкретных задачах, которые должен разрешить ученик. Принятие учебной цели учеником является необходимым условием, обеспечивающим реализацию «субъект-субъектного» подхода в педагогике. Через постановку целей, учитывающих индивидуальные особенности учеников, учитель организует «зону ближайшего развития».

Сказанное выше показывает, с одной стороны, важность целеполагания для превращения ученика в субъекта учебной деятельности, с другой – раскрывает многообразие направлений развития ученика, с третьей – подчеркивает важность формирования у педагога компетентности в целеполагании.

Целеполагание тесно связано с мотивацией учебной деятельности. Принципиальным моментом включенности ученика в деятельность является ее принятие учеником как лично значимой.

На рис. 6 представлена система факторов, определяющих процесс принятия учебной деятельности.

Оценивая связанные с учебной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности, с учетом своих способностей, а также условий деятельности, ученик приходит к решению принять или не принять цель учебной деятельности, а если принять, то в какой мере и в каком аспекте. Принятие учебной деятельности порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы учебной деятельности.

Ученик должен видеть, как в учебной деятельности и через результаты учебной деятельности удовлетворяются его потребности. Но это только одна сторона, другая заключается в том, что в деятельности и через ее результат развивается потребностная, и шире – мотивационная, сфера учения. Ведущую роль здесь играют учебные достижения ученика и их оценка со стороны учителя и социального окружения. Благодаря достижениям и позитивной оценке учебная деятельность насыщается положительными переживаниями, которые, в свою очередь, становятся мощным мотивом к школьной активности. Положительные переживания превращают приобретаемые знания в «живое» зна-

ние [6]. Развивается сфера эмоций и чувств ученика.

Достижения в деятельности формируют познавательные мотивы. На основе приобретаемых знаний изменяется социальная позиция ученика, развиваются определенные личностные качества, чувство собственного достоинства, осознание своих возможностей. Стремление приобрести новые знания закладывает тенденции к самообразованию. В свою очередь, положительная учебная мотивация обеспечивает успех в деятельности, создает биологические условия для научения, функционирования памяти. Устойчивая положительная мотивация способствует преодолению трудностей в учении, формирует волевые качества ученика.

Таким образом, мы видим, что в учебной деятельности развивается мотивационная сфера, сфера эмоций и чувств, комплекс личностных качеств.

Если мы теперь посмотрим на исполнительную часть психологической системы деятельности (рис. 2) то увидим, что ее реализация требует принятия решений, разработки программы деятельности, исполнения принятых решений. Но это, в свою очередь, предполагает определенность в критериях предпочтительности тех или иных стратегий деятельности и результатов, критериях правильности выполнения принятых решений, критериях достижения целей.

Как мы уже отмечали ранее, все отмеченные выше действия реализуются на основе способностей ученика.

В учебной деятельности наблюдается следующая диалектика опоры на способности: в начале освоения деятельности ее выполнение опирается на имеющиеся у ученика способности, а когда требования деятельности превышают возможности способностей ученика, последние приходят в движение. Отсюда можно сделать важный вывод о дозировании педагогических требований к результатам учебной деятельности ученика.

Таким образом, учебная деятельность является условием развития способностей и личностных качеств учащегося. Говоря о развитии способностей отметим, что это развитие осуществляется через овладение интеллектуальными операциями [9]. В табл. 1 приводится перечень этих интеллектуальных операций.

Развивающиеся способности и составляют внутренние условия психической деятельности, которые в деятельности и развиваются. Важно отметить, что успешность деятельности определяется качеством отражения учеником своих умственных и психомоторных действий, т.е. рефлексией. На основе регулярного использования рефлексии формируется личностное качество – рефлексивность. Препятствия, возникающие при выполнении деятельности, требуют волевой регуляции деятельности и формируют волевые качества ученика.

В совокупности мотивации, целеполагания, интеллектуальных способностей, рефлексивности и волевых качеств формируется субъект учебной деятельности, который, выходя за рамки учебной деятельности, начинает выступать как субъект жизнедеятельности. Качества личности и способности субъекта деятельности обуславливают друг друга и развиваются в едином процессе системогенеза индивидуальности.

Литература

1. Акофф, А., Эмери, Ф. О целеустремленных системах / А. Акофф, Ф. Эмери. М.: Советское радио, 1974.
2. Анохин, П.К. Очерки физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. М.: Медицина, 1975.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Интор, 1996.
4. Декарт, Р. Сочинения в двух томах / Р. Декарт. Т. 1. М.: Мысль, 1989.
5. Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
6. Зинченко, В.П. Живое знание / В.П. Зинченко. Самара, 1998.
7. Плетников, Ю.К. Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма // Кн.: Деятельность: теория, методология, проблемы / Ю.К. Плетников. М., 1990.
8. Философская энциклопедия. Т.3. М.: Советская энциклопедия, 1964.
9. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. М.: Аспект-Пресс, 2007.
10. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. М.: Университетская книга, 2005.