

Реформы, цели и ценности российского образования

Александр Николаевич Дахин,

профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Института физико-математического образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

• системно-деятельностный подход • универсальные учебные действия • образовательная компетентность • Федеральный государственный образовательный стандарт • образовательная деятельность

Достаточно известный в философии тезис Иммануила Канта о том, что «мысли без содержания пусты, а созерцание без понятий слепо» уже неоднократно использовался многими исследователями истории науки. Так, эта перефразированная мысль перекочевала из «Критики чистого разума» в работу И. Лакатоса «История науки и её рациональные реконструкции» [1, с. 457]. Можно согласиться с А.А. Фёдоровым, и даже присвоить ей (мысли) статус принципа: «Философия науки без истории пуста; история науки без философии науки слепа» [2, с. 98].

Чтобы педагогика «не опустела» без исторических параллелей, вспомним, для начала о красноречивом примере столкновения идей и людей на поле бихевиоризма. А затем проведём аналогию с ситуацией, сложившейся в системе общего образования, которая связана с активным внедрением всевозможных инноваций, что законодательно закреплено Федеральным государственным образовательным стандартом. Дело в том, что безудержная интервенция всевозможных образовательных компетенций тоже может «ослепить» содержание общего образования. Хотя здесь возможно одно но, об этом чуть позже.

Итак, в истории науки известны этапы развития бихевиоризма, как одного из научных направлений в теории научения. Для читателей «Школьных технологий» имеет смысл напомнить основные идеи бихевиоризма, чтобы не отвлекать их на утомительный поиск этих сведений в «Википедии» и других справочниках. Во-первых, Эдвард Торндайк обосновал связь «ситуация – реакция», ко-

торая, в отличие от рефлекса, характеризовалась им по следующим признакам:

- а) исходный пункт – проблемная ситуация;
- б) организм противостоит ситуации как целое;
- в) индивид активно действует в поисках выбора и выучивается путём упражнения.

Отметим несколько закономерностей, полученных Э. Торндайком.

1. Закономерность эффекта, когда любое действие, приводящее к положительному подкреплению, ассоциируется у индивида с данной ситуацией, так что, когда она возникает вновь, появление этого действия становится более вероятным, чем прежде.
2. Закономерность упражнения: чем чаще действие или реакция используется в данной ситуации, тем сильнее ассоциативная связь между действием и ситуацией.

Справедливости ради заметим, что собственно «бихевиоризм» как термин Э. Торндайк не использовал, хотя его и считают родоначальником этого направления.

Второе пришествие, если так можно выразиться, идеи научения связано с именем Джона Уотсона. Он предложил схему S g R в качестве описательной и объяснительной, в соответствии с которой воздействие, то есть стимул (S), порождает некоторое поведение организма, то есть реакцию (R). В таких представлениях классического бихевиоризма характер реакции определяется только стимулом. С этим представлением была связана и научная программа Дж. Уотсона — *научиться управлять поведением*.

Если упрощённо принять триаду, характеризующую динамику этой теории «классический – неклассический – социобихевиоризм», то, на первый взгляд, здесь прослеживается известная диалектическая схема «тезис – антитезис – синтез». Однако в рамках самого бихевиоризма возникали такие противоречия, которые подвергли сомнению правомерность фундаментальных выводов, изначально находившихся в основе этой психологической концепции. То есть главным оппонентом бихевиоризма стал сам бихевиоризм, но достигший определённой стадии своего развития. Поясним на примере возникновения теории социального научения канадского исследователя Альберта Бандуры. Его взгляды традиционно относят к разряду постнеклассического бихевиоризма. В терминологии автора это звучит как социально-когнитивная теория психологии. Хотя выше мы назвали это направление социобихевиоризм, но, думаю, что в масштабе одной статьи это вполне допустимая вольность автора. Сам А. Бандура с недоумением вопрошал, почему же авторы научных текстов неправильно описывают его подход, как имеющий истоки в бихевиоризме. Видимо, историки науки увлеклись диалектикой и не смогли оторваться от «синтеза» существующих ранее бихевиоризмов. А как сам автор интерпретирует свою социально-когнитивную теорию? Для начала он пояснил, что термин «научение» не является однозначным культурным маркером бихевиоризма. Действительно, на своё «законное» место в научении может претендовать и когнитивная теория У. Найссера, Дж. Брунера, Д. Миллера, и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, и другие содержательные концепции. Сейчас уже появились и постсовременные теории бихевиоризма: модулярный У. Тимберлейка, интенциональный Г. Фоксала, при желании список можно расширить. Это всё ещё третий этап? Что произойдёт, если появятся очередные концепции? Возможно, классическая триада просто непригодна для описания всей динамики научной мысли, которую мы только что представили.

Такое научно-историческое введение понадобилось нам, чтобы ответить на сугубо педагогический вопрос: насколько обоснован акцент Федерального государственного стандарта общего образования (ФГОС) на

системно-деятельностный подход? [8]. На первый взгляд, присутствие его в нормативном документе оправдано заявкой на решение следующих задач: формирования готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирования и конструирования (видимо, педагогами) развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность; активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся [8].

Но о какой именно концепции деятельности идёт речь? Таких теорий достаточно много, они не всегда находятся в оппозиции друг к другу, хотя и в оппозиции тоже. Почему-то подразумевается, что ссылка на идею деятельности и даже системной деятельности автоматически решит задачу проектирования развивающей образовательной среды.

Хотя даже среди отечественных исследователей нет единства в понимании деятельности как психолого-педагогической категории. Так, С.Л. Рубинштейн считает, что деятельность есть форма отношения человека к окружающему миру с целью его преобразования на основе имеющихся у индивида культурных представлений. Такое понимание не снабжено педагогическим инструментарием для использования в системе общего образования, хотя проясняет смысл «деятельности вообще», т.к. содержит следующие компоненты: а) субъектность и включённость в ход жизни каждого отдельного человека; б) особо существенное влияние индивидуальных психических свойств личности; в) значительную роль эмоционально-волевых аспектов мыслительной деятельности; г) специфичность мотивации, способствующую поиску путей выхода из затруднительной ситуации. И наконец, по мнению С.Л. Рубинштейна, именно деятельность знаменует собой подлинную социальность субъекта.

Более педагогично, если так можно выразиться, выглядит концептуальная схема деятельности А.Н. Леонтьева. Дело в том, что механизм «сдвига мотива на цель» традиционно связывают как с расширением круга мотивов, так и с появлением новых предметов деятельности, в том числе учебной, что для саморазвития школьника просто необходимо. Действительно, рождение но-

вых высших мотивов и формирование соответствующих им новых специфических потребностей учащегося происходит в форме сдвига мотивов на цели обучения и их осознания.

Для обзора представим ниже краткие концептуальные схемы деятельности известных российских учёных.

А.Н. Леонтьев – мотив, цель, условие.

С.Л. Рубинштейн – мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка.

В.В. Давыдов – потребность, мотив, задача, способ действия.

Г.П. Щедровицкий – цель, задача, исходный материал, средства, процедура, продукт.

О.А. Конопкин – цель, модель условий, программа, критерий успеха, результат, корректировка.

В.Д. Шадриков – мотив, цель, программа, информационная основа, принятие решения, компетентность.

Г.В. Суходольский – потребность, направленность, мотив, цель, результат, оценка.

Как видим, все они насколько похожи по структуре базовых компонентов, настолько малопригодны для самостоятельной работы учителей по внедрению в педагогический процесс системно-деятельностного подхода.

Однако содержательное наполнение системно-деятельностного обучения несколько проясняется, если рассмотреть полифункциональность образовательной деятельности исходя из логики, предложенной В.П. Зинченко [5, с. 81–82]. Следуя функциям деятельности вообще, выделенным в своё время Э.Г. Юдиным и структурированным В.П. Зинченко, отметим, что образовательная деятельность выступает как объяснительный принцип, что связано с универсальным способом освоения мира участниками педагогического процесса. Для учителя это связано с его знаниями предмета, методики его преподавания и далее с технологической культурой. Для родителей – это возможность войти в культурный мир своего ребёнка, совместно проживать учебные ситуации, по возможности анализировать и корректировать процесс культурного взросления школьника. Такие возможности развиваются от домашнего контроля к налаживанию оперативной системы обратной связи с учителями и далее к мотивацион-

ной способности по отношению к своему ребёнку.

Образовательная деятельность может выступать как предмет объективного научного исследования, т.е. как нечто расчленимое и воспроизводимое в теоретической картине определённой научной дисциплины в соответствии со спецификой её задач и совокупностью её понятий. Осмысление деятельности в таком понимании наполняет как функциональную грамотность, так и проектно-технологическую культуру педагога.

Образовательная деятельность является предметом управления, т.е. тем, что подлечит организации в систему функционирования и развития на основе принятых данным педагогическим сообществом принципов. Собственно управление такой деятельностью в большей мере относится к компетентности педагога или менеджера образования. Но существуют модели, в которых самоуправление допустимо даже на уровне школьников.

Образовательная деятельность как предмет проектирования допускает выделение способов и условий оптимальной реализации преимущественно новых видов деятельности, приводящих к инновационным результатам. Такая способность относится к методологической культуре учителя и является посредником между теорией обучения и практикой реализации инновационных идей образования, в частности, по реализации идей, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте [8].

Образовательная деятельность проявляется как ценность в различных культурных сферах и представляет собой продвижение участников образования к высоким уровням компетентности в принятой таксономии. По отношению к ученику – это способность к личностному саморазвитию. Для успешности такого процесса самому обучающемуся нужны некоторые знания, традиционно называемые педагогическими. Но они должны быть переписаны заново, во-первых, для возможности их усвоения учеником, во-вторых, для моделирования конкретной ситуации, в которой находятся все участники образовательного процесса. Уникальность такого рода

представления педагогической теории необходимо и учителю, и родителям школьников, и другим заинтересованным лицам. Проектирование дискурса в значительной мере снимает психологические барьеры в системе взаимоотношений «учитель – ученик – родитель». Однако состояние оппозиционности заменяется «творческим напряжением» всех участников, причём само «напряжение» также направлено на развитие компетентности и включено в него [7, с. 12–15].

При реализации системно-деятельностного обучения знания представляют собой не цель, а средство, необходимое для овладения культурными образцами мышления. И это помогает выстраивать собственные стратегии для освоения и присвоения культурных образцов. Из вышесказанного не следует, что не надо учить никаким фактическим знаниям. Ясно, что любые способы деятельности интериоризируются через результативную деятельность с конкретными знаниями, т.е. объектами деятельности. Деятельность вообще – это некая «вещь в себе». Важно выделять реально необходимый минимум фактов, без знания которых взаимодействие с миром будет затруднено [3, с. 154]. В самом Стандарте большое внимание уделено универсальным учебным действиям, что вполне оправдано в эпоху доступности любых информационных ресурсов. Хотя присутствие такого рода опыта в теории обучения в своё время было оформлено как общеучебные навыки. Ниже имеет смысл соотнести классический взгляд с требованиями Стандарта.

Продуктивная работа по определению комплекса общеучебных навыков была проделана С.Г. Воровщиковым и Д.В. Татьянченко, хотя сами эти умения, разумеется, не претендуют и не исчерпывают всего опыта взаимодействия с миром.

Этими исследователями произведён анализ достоинств и недостатков перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Авторы считают, что данный перечень универсальных учебных действий не может претендовать на корректность. В нём не соблюдены некоторые правила, принятые при классификации базы данных по каким-то основаниям. В частности, такое основание должно быть одно.

В Стандарте признак классификации, выделенный в начале, подменяется другими.

Кроме того, необходимо придерживаться правила соразмерности, в соответствии с которым сумма видов должна равняться делимому роду.

Правило исключения, по мнению авторов, также не учтено. Каждый представленный в классификации объект должен входить только в один класс. Поэтому некорректно одновременно включать учебное действие «постановка и формулирование проблемы» и в группу общеучебных универсальных действий, и в категорию постановки и решения учебной проблемы. По крайней мере, такая вольность нуждается в комментариях, без которых учитель может не понять глобальный замысел.

Правило непрерывности предполагает переход к ближайшим видам классификации. Справедливости ради заметим, что понятие «ближайший» достаточно субъективно, поэтому данное правило пусть будет благим пожеланием для проектирования стандартов следующего поколения.

Следует внимательно отнестись к предостережению С.Г. Воровщикова о том, что несколько опрометчиво (хотя модно и даже, не побоюсь этого слова, инновационно) обязывать младшего школьника осуществлять такое действие, как «самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера». Российские исследователи И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, А.В. Хуторской отнесли самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию и, наоборот, видение новой проблемы в уже известных сведениях, самостоятельное комбинирование стандартных способов деятельности – к опыту учащихся старших классов [6]. Вряд ли социальная ситуация развития современных школьников привела бы к радикальным новообразованиям в их психическом и интеллектуальном развитии. Пока такое требование Стандарта выглядит как искусственно привнесённая дань инновациям. На наш взгляд, к таким неточностям изложения не следует относиться снисходительно. Всё-таки ФГОС – это нормативный документ, который не допускает «философского осмысления» себя.

Ниже представим своё видение содержательного наполнения образовательной компетентности, которое не претендует на роль «чистой культуры», но предлагает вариант решения задач, поставленных ФГО-Сом.

Некоторые элементы компетентности школьника свободно вписываются в уже зарекомендовавшую себя культурологическую концепцию содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера. На уровне общего теоретического представления о составе, структуре и функциях социального опыта в его педагогической трактовке строится представление о компетентности, которое соответствовало бы стратегическим целям образования, содержащимся в Стандарте.

Четыре основных элемента педагогически адаптированного социального опыта являются достаточно традиционными и вполне способны решить задачи, поставленные государством своей системе образования.

1. Опыт познавательной деятельности, зафиксированный в виде фактических сведений, информационной базы данных о конкретных явлениях природы, общества, о человеке. Такую базу учебных данных чаще всего называют собственно знаниями, несколько искусственно отделив их от умений, понимания и эмоционального сопровождения, что вполне могло быть объединено в категорию «метазнание». По-видимому, культурологическая модель выполняла задачи структурирования содержания образования, и этот нюанс не представлял большого значения.

2. Опыт осуществления известных способов деятельности.

Появление в дидактике образовательной компетентности во многом обязано именно способности/готовности участников образования действовать в тех или иных педагогических условиях, причём такого рода деятельность не теряет своего значения за пределами образовательного пространства.

Если деятельность вообще есть форма отношения человека к окружающему миру с целью его преобразования на основе имеющихся у индивида культурных представле-

ний, то образовательная деятельность с необходимостью включает ещё и самообразование участников процесса. Готовность действовать (в рамках образовательной компетентности) указывает на способность носителя компетентности менять как окружающий мир, так и самого себя благодаря интерактивному характеру деятельности всех участников образования. Обучая, учителя обучаются сами, и не только у своих учеников, порой, опережающих наставников в вопросах применения информационных технологий, но и осваивая опыт проектной деятельности, всегда открытый для педагогической интерпретации.

3. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. С самими ценностями в воспитании возникает несколько парадоксальная ситуация. С одной стороны, правильно считать, что цели воспитания вторичны и даже третичны по отношению к ценностям. С другой стороны, ценностные отношения являются составной частью содержания образования, т.е. подчинены глобальным педагогическим целям. Имеет смысл нагрузить эту составляющую компетентности школьника деятельностной характеристикой субъекта воспитания. Так получаем название для компонента компетентности: опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. В достижении этого уровня компетентности заключается педагогическая задача, которая носит прикладной характер по отношению к ценностям социума и не претендует на превосходство над ними. Рассуждая о ценностях воспитания, исследователи, как правило, приводят перечень этих ценностей. Только Н.Д. Никандровым представлен список из 46 наименований. Дублировать его нет смысла, тем более что желательно все ценности сопроводить комментариями в контексте темы нашего исследования. А это уведёт нас далеко в область аксиологии образовательной деятельности, и вернуться оттуда к компетентности будет сложно. Ограничимся общим представлением о рассматриваемом нами структурном компоненте компетентности школьника. Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в образовательной ситуации. При этом стоявшие вопросы к дидактике «Чему учить?» и «Как учить?» дополняются новой, ценностно-ориентированной парой — «За-

чем учиться?» и «Кто учится?». Ответ на первую пару вопросов устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи-отношения лишь посредники между высокой компетентностью личности и новыми – смыслообразующими – связями, в которых ведётся совместный поиск ответов на вторую – ценностную – группу вопросов. Способность формировать такие умения характеризует и мастерство педагога, который открывает своим воспитанникам-коллегам не только и не столько мир знаний, но и свой собственный мир, выражая через учебные факты и факторы своё отношение к нему. Высокая компетентность педагога требует от него способности ценностно доопределять сугубо природное явление или сухой научный факт, изучаемый на уроке. Например, делая совместные выводы о значимости для цивилизации данного научного открытия, о его влиянии на понимание человечеством картины мира и месте человека культуры в таком мире. Если такой процесс состоялся, то он непременно будет взаимонаправленный, т.е. ценностно-значимый.

4. Опыт творческой деятельности. Переход от ценностей к следующему компоненту компетентности, связанному с творческой деятельностью, ещё более плавный, чем предыдущий. Действительно, творческое отношение к делу – это ли не ценность? Однако имеет смысл обозначить конкретные проявления творчества в предметной и межпредметной сфере. Это перенос знаний в другую когнитивную ситуацию (те же математические формулы могут ожить в качестве языка описания многих природных явлений или в бытовой ситуации), использование знания на межпредметном уровне; определение новых свойств в уже изученных ранее явлениях с помощью других методов исследования, а также путём обобщения, преобразования, трансляции материала из одной формы выражения в другую (дело в том, что сведения фиксируются по-разному, но такая трансляция – не только упражнение для школьника, но и способ обобщения его знаний. Умение подать информацию в свёрнутом виде – показатель глубокого понимания темы); нахождение неизвестных ранее свойств изучаемого объекта; выявление нескольких способов решения учебной задачи и сопоставление

результатов; конструирование принципиально нового способа решения задачи, не являющегося комбинацией уже известных (это уже задача для одарённых детей, и требует от них особой поисковой активности); применение адекватных знаковых систем (в эпоху экспансии информационных технологий таких знаковых систем появляется великое множество).

Сделаем основной вывод, связанный с содержанием наполнением понятия «компетентность». Тем более что к этому обязывает заглавие статьи. Компетентность рассматривается нами, во-первых, как интегральный результат, принадлежащий всем участникам образования; во-вторых, как управляющее воздействие на самоорганизующуюся систему, каковой является современное российское образование; и в-третьих, как ценность, обогащающая педагогическую культуру.

В перспективе можно выделить построение развёрнутой модели, включающей компетентность работодателей и других социальных партнёров. В XXI веке возможно участие партнёров через интерактивные формы обучения, открытые интернет-порталы и совместную деятельность в социально значимых проектах.

Возвращаясь к началу статьи, обобщим некоторые утверждения, связанные с проектированием такого сложного и важного документа, каковым является ФГОС. Во-первых, выделение в нормативном документе одного из педагогических подходов, пусть даже системно-деятельностного, может привести к противоречию с другими, не менее содержательными концепциями (культурологическим, личностно ориентированным, гуманистическим и другими подходами). Не говоря уже о том, что в рамках самого системно-деятельностного подхода нет и не может быть единства. История науки имеет тому красноречивые примеры, которые не следует забывать.

Во-вторых, построение нормативной базы следовало бы начать с научно-педагогической концепции, раскрывающей во всех деталях замысел образовательной политики государства. А уже затем закреплять всё это на законодательном

уровне. Сейчас мы наблюдаем обратную ситуацию, когда Стандарт содержит лишь перечислительный ряд основных понятий, из которого не совсем ясно, в частности, почему регулятивные универсальные учебные действия не могут быть личностными. Возможно, для нормативного документа это вполне допустимо, но для практиков возникнет затруднение, т.к. выполнение государственных требований может иметь самые разнообразные варианты. Педагогическим работникам всех уровней предоставляется возможность самостоятельно находить приемлемые для конкретных условий решения поставленной задачи. Хочется верить, что создатели Стандарта очередного поколения учтут организационно-педагогические казусы, отмеченные выше рядом исследователей, т.к. в этом важном деле объединение усилий всего профессионального сообщества действительно необходимо. □

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лакатос И.* История науки и её рациональные реконструкции // Томас Кун. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003. С. 455–524.
2. *Фёдоров А.А.* Об иррелевантности истории психологии и философии науки // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 98–105.
3. *Гезеев В.В.* Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 208 с.
4. *Татьянченко В.С.* Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / В.С. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 42–55.
5. *Зинченко В.П.* Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 81–91.
6. *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
7. *Дахин А.Н.* Моделирование как педагогическая задача // Сибирский учитель. 2011. № 1 (74) апрель. С. 11–17.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. В ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014, № 1645.