

Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников в свете трудов Т.И. Шамовой¹

С.Г. Воровщиков

*Ох, азбучные истины! Порой
Кто вас отстаивает, тот герой.
Александра Косс*

Несмотря на многовековую историю педагогики, степень методолого-теоретического исследования ряда ключевых понятий можно охарактеризовать словами сожаления, высказанными П.А. Флоренским в письме В.И. Вернадскому: «...В какую область ни ткнёшься, на первых же шагах оказывается, что самые простые и самые насущные необходимые явления вовсе не изучены систематически, а имеются лишь разрозненные обрывки, разболтанные в произвольных схемах»².

Трудно отрицать справедливость одной из популярных сентенций английского астронома Джона Фредерика Ульямса Гершеля, который в своё время предложил термин «фотография», ставший впоследствии общепризнанным: «Нельзя внести точность в рассуждения, если она сначала не введена в понятие». В то же время «не следует переоценивать достоинства тех или иных слов при выборе терминов, — замечает Т.В. Габай. — Однако какой-то выбор, в конце концов, должен быть сделан, так как различия терминов затрудняют содержательное общение между исследователями, работающими над соответствующими проблемами, и тем самым препятствуют их решению»³.

К одному из вечных терминологических споров следует отнести соотношение понятий «учение», «учебная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность». В определённые периоды развития педагогики эти споры вспыхивают снова и снова. Порой каждый вновь вступающий в полемику, проходя ученический период субъективного открытия, придаёт ей новый пыл. И чтобы он не превратился в пар паровозного гудка, иногда бывает полезным вспомнить некоторые азбучные истины.

В качестве ключевого источника таких истин по проблематике статьи возьмём монографию Т.И. Шамовой, выдающегося педагога и управленца, лидера и основоположника научной школы управления образовательными системами. Монография

¹ Воровщиков С.Г. Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников // Преподаватель. XXI век. 2009. № 4. С. 16–28.

² Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Грачева. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 368 с.

³ Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2003. 240 с.

«Активизация учения школьников»⁴, опубликованная в издательстве «Педагогика» тридцать пять лет назад, к сожалению, стала библиографической редкостью, но, к счастью, и по сей день не утратила своей актуальности. Скромный формат жанра журнальной статьи позволит нам лишь абрисно наметить важнейшие позиции, раскрывающие специфику учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников.

Следует признать, что понятие «учебно-познавательная деятельность» активно используется в педагогических и психологических исследованиях, к сожалению, без должного определения и обоснования содержания данной категории. В большей степени исследованы понятия «учение» и «учебная деятельность», хотя и их определение неоднозначно. Ряд исследователей рассматривает их как синонимы⁵. В то же время существуют подходы в педагогике и психологии, различающие эти два понятия. Так, Д.Б. Эльконин в конце 1950-х годов выдвинул положение об учебной деятельности как ведущей для младшего школьного возраста. Однако Д.Б. Эльконин понимал учебную деятельность не традиционно для отечественной дидактики того времени. Он рассматривал её как особую деятельность школьника, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей. Он указывал, что учебная деятельность — «эта деятельность по самоизменению, её продукт — те изменения, которые произошли при её выполнении в самом субъекте»⁶. Если мотивами других видов деятельности школьника в образовательном процессе могут быть мотивы оценки, благополучия, соревновательности, то мотивом учебной деятельности, по мнению Д.Б. Эльконина, может быть только учебно-познавательный мотив, направленный на «овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий». Таким образом, с данной точки зрения в учении школьника можно выделить собственно учение и учебную деятельность как более высокий уровень учения.

В.В. Давыдов, развивая положение Д.Б. Эльконина, настаивал: «Термин «учебная деятельность», обозначающий один из типов воспроизводящей деятельности детей, не следует отождествлять с термином «учение». Дети, как известно, учатся в самых разных видах деятельности (в игре, труде, при занятии спортом и т.д.)»⁷. Поэтому одним из лейтмотивов практически всех работ В.В. Давыдова, посвящённых проблематике учебной деятельности, было подчёркивание не тождественности учебной деятельности с процессами учения и научения: «Усвоение теоретических знаний в форме учебной деятельности происходит при движении мысли учащегося по принципу «от общего — к частному», в то время как усвоение эмпирических знаний при иллюстративно-объяснительном методе обучения происходит при движении мысли «от частного — к общему». Но общее в этих случаях истолковывается по-разному. В первом случае оно является генетически исходным, существенным отношением изучаемого материала (содержательно общее). Во втором случае оно является одинаковым, сходным, повторяющимся признаком некоторой группы предметов (формально общее)»⁸.

Многие последователи научной школы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова придерживаются и развивают данный подход к пониманию учебной деятельности. Так, А.К. Маркова настаивает: «Учение в широком смысле слова — это процесс приобретения учеником новых знаний. Но не всякое учение является учебной деятельностью. Учение может стать учебной деятельностью, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми

⁴ Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

⁵ Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.

⁶ Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.

⁷ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.

⁸ Давыдов В.В. Учебная деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. С. 478–480.

способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приёмы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности»⁹.

Однако, несмотря на то что эта точка зрения получила своё развитие в многочисленных исследованиях и практическое воплощение в системе развивающего обучения, у неё до сих пор есть противники. Так, А.М. Новиков, настаивая на синонимичности понятий «учение» и «учебную деятельность», задавал риторический вопрос: «Ведь если эти понятия разделить, то получается, учебная деятельность — это деятельность. А учение не деятельность. Но что тогда? Учение, учебная деятельность может быть целенаправленной, ведущим видом деятельности в тот или иной момент времени, а может быть сопутствующей деятельностью, когда ведущим видом деятельности будет другая деятельность, например труд. Ведь человек может быть одновременно включён сразу в несколько видов деятельности: например, я веду машину и одновременно обдумываю очередную статью, беседую со своими пассажирами и т.д.»¹⁰.

Недоумение А.М. Новикова можно развеять, если учитывать, что используются понятия с оценочной наполненностью: учебная деятельность рассматривается как более высокий уровень учения, обладающий специфическими свойствами. При этом никто и не отрицает, что учение — это деятельность. Конечно, и учение, и учебная деятельность — это деятельности. Но в первом случае речь идёт о деятельности учения как эмпирическом уровне учения, а в другом — об учебной деятельности как более высоком уровне учения. Более высокий уровень проявляется по всем существенным характеристикам деятельности: предметности, мотивированности, целенаправленности, активности и т.д. С.Л. Рубинштейн по этому поводу писал: «Существуют, таким образом, два вида учения или, точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности. Научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении»¹¹.

Сторонники концепции учебной деятельности считают, что эта деятельность «имеет место там, где некоторые знания о всеобщем усваиваются ранее знания о его частных проявлениях. Если усвоение идёт иным путём, то здесь имеет место его «ремесленный» тип, соответствующий житейски-эмпирическому знанию, но не учебная деятельность, соотносящаяся с научным знанием»¹². По критическому мнению Т.В. Габай, подобная позиция «фактически ограничивает учебную деятельность одним из её видов — учением с использованием ориентировки третьего типа, или, точнее, дальнейшей модификацией данного типа учения»¹³.

⁹ Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

¹⁰ Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.

¹¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.

¹² Давыдов В.В. и др. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1978. С. 180–205.

¹³ Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2003. 240 с.

Таким образом, опосредовано, но Т.В. Габай отметила оценочную наполненность понятия «учебная деятельность» в интерпретации Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В таком случае, если учебная деятельность соответствует третьему типу учения по П.Я. Гальперину¹⁴, то можно утверждать, что собственно учение осуществляется в таком случае на ориентировочной основе первого типа учения. Т.В. Габай, цитируя из психологического словаря строки статьи В.В. Давыдова, посвящённой учебной деятельности, заключает: «И становится понятным, почему «изучение учебной деятельности можно проводить лишь в специальных условиях экспериментального обучения, имеющего такое содержание и такие методы, которые существенно отличаются от общепринятых»¹⁵.

Необходимость уточнения понятия «учебно-познавательная деятельность» обусловлена тем, что, к сожалению, в науке отсутствует чёткое и однозначное определение этого вида деятельности. Так, ряд исследователей отождествляют понятия «учение» и «учебно-познавательная деятельность»¹⁶, другие учёные рассматривают как синонимы понятия «учебная деятельность» и «познавательная деятельность учащихся»¹⁷, а третьи вообще считают: «Учебно-познавательная деятельность — это в то же время учебная деятельность по усвоению всего, что накоплено человеком»¹⁸.

С нашей точки зрения понятие «учебно-познавательная деятельность» не образовалось путём механического соединения двух понятий: «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». Соответственно, не произошло и простое суммирование свойств учебной и познавательной деятельности. Учебно-познавательная деятельность является сложным системным образованием, обладающим интегративными свойствами. Как известно, интегративные свойства объекта, возникающие в результате взаимодействия его составных частей, отсутствуют у каждого элемента в отдельности и не равны сумме свойств этих составных частей. В данном случае использование понятия «учебно-познавательная деятельность» обусловлено расстановкой приоритетов и акцентов в деятельности учащегося, который осуществляет не просто учебную, но ещё и познавательную деятельность. Осуществление учебно-познавательной деятельности предполагает не только усвоение результатов научного познания, но «проживание» самого пути познания, реализацию способов творческой поисковой деятельности по решению реальной познавательной проблемы. В основе организации учебно-познавательной деятельности лежит личностно-деятельностный принцип обучения, предполагающий приоритет индивидуальной и групповой проектной и исследовательской деятельности по самостоятельному приобщению учащихся к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, к открытию выводов науки, изобретению новых объектов, способов применения знаний на практике. Очевидно, что учебно-познавательная деятельность не поглощает весь учебный процесс, ибо не всякий учебный материал может содержать познавательную проблему. В то же время можно утверждать о целесообразности организации учебно-познавательной деятельности при проведении учебных исследований и реализации образовательных проектов.

¹⁴ Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 259–276.

¹⁵ Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2003. 240 с.

¹⁶ Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. К.: Рад. шк., 1987. 351 с. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Высш. шк., 1990. 576 с.

¹⁷ Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 639 с.

¹⁸ Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 191 с.

Т.И. Шамова справедливо сочла проблемное обучение наиболее адекватным для осуществления учебно-познавательной деятельности¹⁹. Принято по степени проблемности различать три основных уровня проблемного обучения: проблемное изложение, при котором сам преподаватель ставит проблему и находит её решение; проблемное обучение, при котором преподаватель ставит проблему, а поиск её решения осуществляется совместно с учащимися; творческое обучение, предполагающее активное участие учащихся в формулировании проблемы и поиске её решения²⁰. Именно третий уровень проблемного обучения, осуществляемый при организации и проведении учебно-исследовательских и проектных работ, в большей степени позволяет реализовать подлинную учебно-познавательную деятельность.

В.В. Давыдов в словарной статье «Учебная деятельность», опубликованной в «Российской педагогической энциклопедии», отметил оценочный характер категории «учебно-познавательная деятельность»: «В студенческие годы учебная деятельность приобретает собственно исследовательский характер и **может быть названа учебно-познавательной деятельностью** (выделено — С.В.)»²¹. Следовательно, понятие «учебно-познавательная деятельность» отражает высокий уровень учения.

Таким образом, понятия «учение», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» можно рассматривать, во-первых, как родовое и видовые понятия, во-вторых, как качественные уровни осуществления деятельности учения, характеризующие как субъект учения, так и сам процесс этой деятельности, все её характеристики и структурные компоненты. Определяя уровни учения, следует иметь в виду, что каждый последующий уровень базируется на предыдущем и имеет свои особенные свойства, отличающего его от предшествующего.

Представим учебно-познавательную деятельность как качественный уровень учения, опираясь на ключевые положения монографии Т.И. Шамовой²² и обратив внимание на следующие позиции.

Во-первых, состав и внешнюю структуру учебно-познавательной деятельности, включающую **мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный** компоненты, предложенные Т.И. Шамовой. Подчеркнём, что Т.И. Шамова выделила данные компоненты, рассматривая «учение как самоуправляемый процесс отражательно-преобразующей деятельности школьников»²³.

Во-вторых, внутреннее строение учебно-познавательной деятельности, в котором познавательное действие выступает как структурная единица.

¹⁹ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

²⁰ Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн.: Современное слово, 2001. 8 с.

²¹ Давыдов В.В. Учебная деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 478–480.

²² Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

²³ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

Сначала охарактеризуем состав и внешнюю структуру учебно-познавательной деятельности. Т.И. Шамова, опираясь на исследования М.С. Кагана²⁴ и исходя из того, что в основе построения внешней структуры любой деятельности, в том числе и учебной, лежит функция психики по управлению конкретными процессами человеческой деятельности, выделяет следующие блоки самоуправления учением: *мотивационный, ориентационный компоненты, содержательно-операционный*, состоящий из двух взаимосвязанных частей: *системы ведущих знаний и способов учения ценностно-волевой и оценочный компоненты*²⁵. При этом Т.И. Шамова приводит три исходные позиции, имеющие методологическое значение и для нашей характеристики компонентов учебно-познавательной деятельности. Во-первых, положение гносеологии о том, что учение представляет собой отражательно-преобразующую деятельность по овладению опытом, накопленным человечеством в период своего исторического развития. Во-вторых, в процессе учения все пять компонентов функционируют во взаимосвязи и диалектическом единстве на всех этапах учебного познания. В-третьих, с позиций дидактики следует рассматривать субстрат каждого из пяти блоков как результат взаимодействия управляющей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика²⁶.

Опираясь на данную структуру учения, охарактеризуем основные компоненты учебно-познавательной деятельности.

Мотивационный компонент. Первым обязательным компонентом, входящим во внешнюю структуру учебно-познавательной деятельности, является мотивация.

Учитывая, что предметом учебно-познавательной деятельности является реальная познавательная проблема, носящая социально актуальный и личностно значимый характер, то познавательные мотивы, желание решить увлекательную проблему обеспечивают включение школьников в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания. Как известно, проблемная ситуация в педагогике рассматривается как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и умений для решения познавательной задачи²⁷. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему, отражающую реальные противоречия науки, практики и самой учебной деятельности. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (т.е. того, что неизвестно), затем её формулированием и решением. При осуществлении учебно-познавательной деятельности мотиватором является не только желание разрешить трудную познавательную проблему, но и сам увлекательный процесс её решения. В процессе взаимодействия субъекта учебно-познавательной деятельности с познаваемым объектом вокруг осмысливаемой и решаемой проблемной ситуации моделируются условия реальной исследовательской и проектной деятельности. В этом случае происходит приобщение к объективным противоречиям науки, социальной и профессиональной практики и способам их разрешения, учащиеся учатся мыслить, вступать в отношения продуктивного общения, творчески усваивать знания и умения гносеологической направленности.

Учебно-познавательная деятельность организуется по диалогическому типу, где и педагог, и учащийся проявляют личностную, интеллектуальную и социальную активность и инициативу, они заинтересованы в суждениях друг друга, дискутируют по поводу предлагаемых вариантов решений: «В совместной деятельности с педагогом и соучениками обучающийся не просто перерабатывает и усваивает сообщаемую информацию, он переживает процесс познания как

²⁴ Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.

²⁵ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

²⁶ Там же.

²⁷ Махмутов М.И. Проблемное обучение // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 197–198.

субъективное открытие ещё неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию учебного предмета»²⁸.

Подчас познавательная проблема императивно предполагает коллективные формы организации продуктивной деятельности. В этом случае коллективная проектная деятельность может стать своеобразным прообразом будущей реальной деятельности в студенческих или производственных коллективах. Ещё одним мотиватором учебно-познавательной деятельности является её самоуправляемый характер, когда учащийся не только сам определяет цели, но контролирует, анализирует их выполнение. Поэтому оценку степени решения познавательной проблемы осуществляет сам ученик по известным ему заранее нормам. В связи с тем, что проблемные ситуации могут создаваться не только на материале проблем из истории науки, но и в контексте прогнозируемой социальной практики, будущей трудовой деятельности, то это приводит к тому, что учебно-познавательная деятельность способствует трансформации учебно-познавательной мотивации в профессиональную.

Ориентационный компонент. Цель деятельности есть её интегрирующее и направляющее начало, цель — второй по счёту, но главный по значению компонент учебно-познавательной деятельности.

Принципиальная особенность целей учебно-познавательной деятельности заключается в том, что они направлены не столько на изменение субъекта деятельности, т.е. освоение обобщённых способов действий, сколько на разрешение реальной социально актуальной и личностно значимой для самого ученика познавательной проблемы. При этом обязательно возникающие цели по овладению новыми знаниями и умениями по их добыванию, переработке и применению носят для ученика латентный характер. Ставятся и формулируются учебные цели самим учащимся как осознание недостатка учебно-познавательных средств, необходимых для разрешения познавательной проблемы.

Содержательно-операционный компонент. Третьим компонентом структуры учебно-познавательной деятельности, с помощью которого учащиеся реализуют цели по решению познавательных проблем, являются две взаимосвязанные части, включающие систему ведущих знаний (представления, факты, понятия, законы, теории) и способы учения и познания (инструменты получения и переработки информации и применения знаний на практике).

Важность данного компонента в структуре учебной деятельности обстоятельно обоснована Т.И. Шамовой: «Операциональная деятельность индивида немыслима без того содержания, которым он оперирует. Содержание деятельности оказывает значительное влияние на мотивационную сферу и тем самым влияет на волевые усилия субъекта. Кроме того, прогнозирование деятельности, осуществление сличения в её ходе не могут протекать без учёта имеющихся у человека знаний о предмете деятельности. Таким образом, все пять компонентов структуры управления процессом деятельности связаны с её предметом, её содержанием. Для процесса учения этот момент чрезвычайно важен, так как одной из основных целей учения является познание. В связи с этим в структуру управления учением

мы вводим вместо операционного содержательно-операционный блок»²⁹. К сожалению, горькие слова Т.И. Шамовой не утратили своей актуальности и поныне: «...В дидактике и школьной практике недостаточно уделяется внимания умениям осуществлять процесс учения, тогда как одним из необходимых компонентов содержания образования являются способы получения и переработки информации, а также учебные умения осуществлять управление процессом своего учения»³⁰. Действительно, эффективная учебно-познавательная деятельность, моделирующая реальный познавательный процесс, предполагает прежде всего обязательное владение учащимися общеучебными умениями как универсальными для многих школьных предметов способами приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях. Помимо этого у учащихся в процессе решения познавательных проблем возникает потребность в знании законов, теорий, способов и приёмов познания, в овладении различными гностическими техниками и технологиями.

Ценностно-волевой компонент. Обычно под волевыми качествами личности подразумевают решительность, настойчивость, независимость, смелость, упорство, целеустремлённость, позволяющие человеку действовать в соответствии с собственными целями, идеалами и ценностями, независимо от случайных обстоятельств и давления со стороны других людей³¹.

Т.И. Шамова справедливо настаивает на тесной связи данного компонента деятельности со становлением мотивационной сферы учащегося, устойчивостью и осознанностью его познавательных стремлений³². Ценностно-волевой компонент учебно-познавательной деятельности базируется на устойчивой иерархии мотивов, при которой познавательная мотивация заняла доминирующее положение и приобретает для учащегося побуждающий и смыслообразующий характер. Более того, очевидна связь с другими компонентами деятельности, ибо волевые качества учащегося проявляются в учебно-познавательной деятельности только при известной степени самостоятельности, когда он сам ставит перед собой цели, сам выбирает способы их достижения, которыми в совершенстве владеет.

Оценочный компонент. Оценочный компонент предполагает соотнесение процесса, промежуточных и итоговых результатов деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества продвижения учащегося в учении, установлении и принятии целей по устранению выявленных неудач и закреплению ситуаций успеха.

Т.И. Шамова, выстраивая внутреннюю структуру учебно-познавательной деятельности с точки кибернетики, не только определяет её как сложную динамическую систему, но и указывает важное место оценочного компонента в этом цикле: «... получение информации; её переработка; получение информации о ходе познавательной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесение в деятельность определённых корректив на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной информации, вновь получение информации о ходе деятельности и т.д., пока не будет достигнута познавательная цель»³³.

Оценка станет стимулирующей для школьника, усилит, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, только в том случае, если эталон как образец процесса учебно-познавательной деятельности, её ступеней и результата будет обладать ясностью, реальностью, точностью и полнотой и, самое главное, будет понятен и принят самим учащимся.

²⁹ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

³⁰ Там же.

³¹ Психология развития. Словарь / Под ред А.Л. Венгера. М.: ПЕРСЭ, 2005. 176 с.

³² Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

³³ Там же.

Таким образом, исследования Т.И. Шамоной позволяют сформулировать следующее определение: **учебно-познавательная деятельность** — это самоуправляемая деятельность учащегося по решению личностно значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающаяся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации.

Обычно в деятельности помимо внешней структуры выделяют её внутреннее строение, где действие выступает как единица деятельности. Т.И. Шамова дала подробную характеристику особенностей познавательного действия: «В анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой сложную систему, в качестве «структурной единицы», которой можно выделить познавательное действие... Познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата. Познавательное действие характеризуется осознанием цели, в силу чего осознаётся и само действие, ведущее к достижению этой цели. Таким образом, под познавательным действием мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи»³⁴.

Интересные размышления С.Л. Рубинштейна по поводу отличия действий в учебной и неучебной деятельности с незначительными поправками можно экстраполировать на определение различий действий в учебно-познавательной деятельности и просто учении: «Действие, выполненное раз как учебное действие, с целью научиться, т.е. овладеть способом выполнения данного действия, и внешне то же действие, выполненное не в учебном, а в деловом плане с целью получить определённый результат, — это психологически разные действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором — на результате. По сравнению с учебным действием, целью которого является лишь овладение способами его выполнения, действие, цель которого — предметный результат, предъявляет дополнительные требования, и выполнение его, не ставя цели научиться, даёт в этом отношении дополнительный эффект»³⁵. В этом случае традиционная деятельность учения «по изучению знаний» уступает место учебно-познавательной деятельности по «добыванию знаний».

При этом для нас ключевым является положение, выдвинутое Т.И. Шамоной. Повторим его: «Познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата»³⁶. В связи с этим считаем целесообразным актуализировать общее и отличительное в познавательной деятельности учёного и учебно-познавательной деятельности учащегося.

Так, С.Л. Рубинштейн считал, что решение вопроса взаимоотношения процесса учения и процесса познания заключается в признании «единства (а не тождества) и различия (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания. В целях обучения материал знания должен действительно подвергнуться специальной обработке. Определить общие принципы этой специальной обработки — дело дидактики... Обработывая определённым образом учебный материал для наилучшего его усвоения, дидактика должна всё же обеспечить освоение определённого материала, определённого предмета. Этот предмет имеет свою объективную логику,

³⁴ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

³⁵ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.

³⁶ Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004. 320 с.

которая не может быть безнаказанно нарушена. Логическое, которое выделяется в процессе исторического развития познания, и образует то общее, что объединяет и историческое развитие познания, и процесс учения: в нём их единство. В ходе исторического развития познания для выявления этого логического был пройден определённый путь, отразивший логику предмета в зависимости от конкретных условий исторического развития; в процессе обучения ребёнок приводится к познанию логического, объективной логики предмета в соответствии с конкретными условиями его индивидуального, возрастного развития. Поэтому путь учения и путь познания при всём их единстве различны»³⁷. Однако для характеристики учебно-познавательной деятельности в не меньшей степени продуктивной является мысль В.А. Лекторского, высказанная им в словарной статье «Российской педагогической энциклопедии»: «Усвоение накопленного человечеством богатства знаний оказывается возможным в том случае, когда оно осуществляется по законам познания, как открытие нового, до этого неизвестного, как творческая деятельность, сталкивающаяся с проблемами и решающая их, как деятельность диалогическая (в данном случае диалог между учителем и учеником)»³⁸.

Таким образом, главным существенным отличием учебно-познавательной деятельности от учебной заключается в том, что она направлена на решение реальной социально актуальной и личностно значимой для учащегося познавательной проблемы. При этом возникающие в процессе решения познавательной проблемы цели по овладению тем или иным способом действия, усвоению новой учебной информации носят служебный характер и призваны способствовать более эффективному решению данной проблемы.

Данная трактовка учебно-познавательной деятельности имеет методологический характер для организации школьного обучения, особенно в старших классах. В связи с этим очень современно и своевременно звучат слова С.Г. Гессена: «Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. Смысл Кантовского понятия формы в том, что она должна быть погружена в «глубину опыта». И метод можно усвоить, столько творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мёртвым материалом уже открытого и готового знания. В этом глубокий и вечный смысл Сократовой «маевтики»: *роль учителя* подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рожать за ученика, но только помогать духовным родам ученика, быть восприимчивым рождённому учеником знания»³⁹. Действительно, только творческий уровень проблемного обучения в профильных классах старшей школы с обязательной организацией проектной и исследовательской деятельности в полной мере создаёт возможность для реализации осознанной мотивированной и целенаправленной учебно-познавательной деятельности учащихся.

В настоящее время вышеизложенные положения продолжают получать теоретическое обоснование, технологическую конкретизацию, инструментальную экипировку, широкое внедрение в школьное образование благодаря многочисленным ученикам, последователям и сторонникам научной школы Т.И. Шамовой.

Сергей Георгиевич Воровщиков,
доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, председатель Оргкомитета Международных педагогических Шамовских чтений научной школы управления образовательными системами

³⁷ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.

³⁸ Лекторский В.А. Познание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 161–162.

³⁹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.