



Является ли отражённый в содержании образования образовательный процесс проектом предстоящей деятельности учителя и учеников или это и есть тот реальный и всегда уникальный процесс обучения, который они осуществляют?

Если на последний вопрос ответить, что реальное содержание образования существует только в процессе обучения как его непрерывно генерируемый результат, то полностью меняется традиционный смысл образования. Образование (и его содержание) становится атрибутом ученика, его личностным качеством. Такое образование невозможно «дать», оно наполняется содержанием только в процессе образовательной деятельности ученика. Тем самым решается глобальная проблема преодоления отчуждения ученика от собственной деятельности с её распространёнными негативными следствиями: шпаргалками, списыванием, «скачиванием» из сети рефератов, неадекватным оцениванием образовательных результатов учеников, лицемерием в школе.

От роли деятельности в содержании образования зависят все уровни дидактической системы, начиная от смысла и целей обучения и завершая системой самоосознания и самооценки учениками его результатов. Попробуем ответить на заданные вопросы. Для этого рассмотрим понятие «деятельность» по отношению к образованию.

## Человек осуществляет деятельность или деятельность захватывает человека?

В традиционной дидактике процесс обучения часто представляется как формирование знаний, умений и навыков учащихся. Объясняется это тем, что данные качества легко поддаются контролю внешне выражёнными атрибутами обучения — тестами, контрольными работами, устными ответами. Однако более адекватным представлением о процессе обучения следует считать интерпретацию его как процесса освоения учащимися различными видами деятельности. Деятельность — более широкое понятие, так как кроме знаний, умений и навыков предполагает мотивационный, оценочный и другие аспекты обучения. В то же время содержание и структура деятельности не являются однозначно понимаемыми ни в дидактике, ни в других науках.

Среди подходов к анализу деятельности существуют, по крайней мере, два: *психологический* и *методологический*. Психологический подход основан на работах научной школы А.Н. Леонтьева и близких к ней психологических школ. В психологической теории деятельность редуцируется к деятельности индивида, трактуется как его атрибут, то есть считается, что *субъект осуществляет деятельность*. Образование с данной точки зрения есть система сменяющих друг друга деятельностей.

Деятельность в данном случае — мотивированный процесс использования учеником тех или иных средств достижения собственной или внешне заданной цели. Это означает, что выделяются **субъект, процесс, предмет, условия, способы, результаты деятельности**. Деятельность раскладывается на отдельные действия. Процесс начинается с постановки цели. Далее следует уточнение задач, выработка плана, установок, схем предстоящих действий, после чего ученик приступает к предметным действиям, использует определённые средства и приёмы, выполняет необходимые процедуры, сравнивает ход и промежуточные результаты с поставленной целью, вносит коррективы в последующую деятельность.

В другом подходе — **методологическом** (Г.П. Щедровицкий), истоки которого базируются на идеях Гегеля и Маркса, носителем деятельности является не отдельный индивид. Наоборот, деятельность есть субстанция сама по себе, которая *захватывает индивидов и тем самым воспроизводится*.

Попытки определить в данном случае носителя деятельности и её минимальную единицу приводят к проблеме: во время поисков всегда приходится выходить за рамки деятельности одного человека или даже взаимосвязанных групп людей и механизмов.

Таким образом, различия в толковании деятельности сопряжены с понятием человека, его функциями и ролью по отношению к деятельности. Является ли он носителем индивидуальных деятельностей, из совокупности которых складывается весь универсум человеческой деятельности, или, наоборот, человек есть воплощённая в индивидуальном случае некая универсальная деятельность?

Само образование в данном случае может относиться к двум различным и взаимосвязанным сущностям — отдельному ученику и



дологическую и когнитивную деятельности, которые «стоят за» творчеством и обеспечивают его реализацию.

В эвристической образовательной деятельности могут одновременно присутствовать эвристические и репродуктивные компоненты, и учителю важно различать их в целостном учебном процессе. Продуктом эвристической деятельности является сформулированная ребёнком цель, которой ранее у него не было и которая была найдена им как способ решения проблемы в возникшей учебной ситуации.

## Почему деятельность нельзя вынести «за скобки» содержания образования?

Современная структура представления школьных образовательных стандартов имеет два уровня: «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования» и «Требования к уровню подготовки выпускников».

«Минимумы» и «Требования» как компоненты образовательных стандартов связаны между собой. В знаниевой парадигме эта связь объясняется так: «Минимум» — то, что школа должна «дать» ученику, а «Требования» — то, что ученик должен усвоить из переданного ему.

Соотношение между двумя компонентами стандартов строится в русле «передаточной» педагогики: школа «даёт», ученик «берёт». Не уча человека действовать и создавать образовательную продукцию, школа воспитывает не творца и деятеля, а лентяя и тушепадца.

В лично ориентированной парадигме «Минимумы» и «Требования» соотносятся между собой по иному, на деятельностной продуктивной основе. Такая основа предполагает развитие личностных качеств, позволяющих ученику действовать созидательно, создавая образовательную продукцию в каждой изучаемой области.

Включаемые в «Минимумы» *способы деятельности* предлагаются ученикам для усвоения с целью развития их *личностных качеств* — знаний, умений, навыков, способностей, которые раскрываются в «Требованиях».

Деятельностное содержание образования характеризует достаточно новое для отечественной педагогики понятие компетенций. *Компетенции* включаются в «Минимумы» как совокупности взаимосвязанных знаний и спо-

собов деятельности, задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов. Компетенции предлагаются ученикам для овладения, для формирования у них соответствующих *компетентностей*: под **компетенцией** имеется в виду некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под **компетентностью** — уже состоявшееся его личностное качество, включающее его личный опыт и отношение к предмету деятельности. Компетенции входят в «Минимумы», компетентности — в «Требования».

**Первый источник** деятельностного содержания образования применяется: а) как необходимый компонент репродуктивного усвоения учениками (дети разучивают базовые способы и техники деятельности по учебному предмету); б) как культурно-исторический аналог уже усвоенных учениками способов деятельности. Поскольку в содержание наук входят не только добытые знания, но и методы их добытия, в содержании образования также присутствуют обе составляющие.

**Второй источник** представляет собой набор способов и видов деятельности, а также образовательных технологий, соотносящихся со спецификой образовательных целей и задач на каждом этапе обучения детей в соотношении с динамикой их возрастного и индивидуального развития. Ценность данного компонента деятельности чрезвычайно велика, так как она обладает свойством переноса практически в любую образовательную область или учебный предмет.

**Третий источник** деятельностного содержания образования представляет собой осознанные и усвоенные учениками способы их образовательной деятельности. Получая и оформляя свои познавательные результаты, сопоставляя их с культурно-историческими аналогами, а также с результатами других учеников, школьник выполняет множество логических, образных, интуитивных и иных действий, которые в совокупности представляют собой технологию его обучения. Выявленные с помощью рефлексии способы деятельности ученика составляют полноценную часть содержания его образования. Например, метод гипотез или метод чувственной эмпатии, применяемые учениками во время обучения, выступают не только инструментом познания, но и осознанным его результатом, включённым в содержание личностного образования.



ние одного и того же фундаментального объекта разными субъектами приводит к различным выявленным ими идеям этого объекта, лежащим в плоскости идеального мира. Если фундаментальный образовательный объект принадлежит реальному миру, то индивидуальные образовательные продукты его познания — идеальному миру знаний. В конечном итоге изучение учениками одних и тех же реальных образовательных объектов приводит не только к получению различных индивидуальных образовательных продуктов, но и к индивидуальным образовательным траекториям учеников.

Особенностью образовательных продуктов учеников является то, что к ним не применяется понятие ошибки. Недопустимо говорить, что продукт ученика 1 правильный, а продукт ученика 2 — ошибочен или наоборот, поскольку в данном случае неправомерен перенос субъективного результата на уровень объективного (общего). Ошибка всегда субъективна и относительна, объективных ошибок не существует, поэтому истинность субъективных образовательных продуктов можно установить лишь внутри соответствующих им систем знаний. Только внутренняя логика этих систем может дать ответ по поводу истинности или ошибочности их отдельных элементов.

Сказанное не отрицает необходимости критического обсуждения образовательных продуктов учеников и их первичной проверки «на прочность». Обсуждение, спор или защита учениками своих образовательных продуктов являются основанием для развития и выращивания личностных систем знаний учеников, получаемых путём достраивания первоначально полученных ими образовательных продуктов до целостного системного вида. Выстраиваемых систем знаний оказывается, как правило, меньше, чем ученических продуктов. В результате обсуждения, обобщения и классификации некоторые внешне отличные друг от друга образовательные продукты, принадлежащие разным авторам, оказываются элементами одной системы.

Субъективность получаемых учениками результатов служит предпосылкой выстраивания ими индивидуальных образовательных траекторий. Сходства и различия субъективных образовательных продуктов учеников естественны и необходимы, с одной стороны, для самореализации индивидуального потенциала каждого ученика, с другой — для по-

следующего сопоставительного анализа и коллективной работы по выявлению своеобразия применённых учениками познавательных способов и классификации коллективно полученных результатов.

Сравнение разных образовательных продуктов готовит учеников к последующему восприятию соответствующих *культурно-исторических аналогов* — общепризнанных продуктов познания, полученных учёными и специалистами при исследовании тех же фундаментальных объектов, которые изучали ученики. В науке, искусстве, религии и других сферах человеческой деятельности не существует единственных знаний и толкований об одних и тех же реальных объектах и связанных с ними проблемах. В традиционных учебных курсах часто за истину выдаётся «правильное» знание, которое при более тщательном рассмотрении оказывается не более чем одной из версий или теорий по данному вопросу. Ни одна наука не может развиваться без противоречий и различных подходов, теорий и идей о познаваемой, создаваемой и преобразуемой действительности. Параллельно с материалистическим подходом развивается идеалистический, с логическим — образный, с практическим — теоретический. Например, с библейским описанием происхождения мира существуют многочисленные космологические гипотезы и теории; одновременно с теорией цвета Ньютона существует теория цвета Гёте. Необходимо также учитывать границы применимости различных культурных аналогов, отражающие абсолютность и относительность знаний, принципы соответствия и дополнительности в науке.

Само образование детей — своеобразный аналог, прообраз «взрослой» профессиональной деятельности, поэтому включает в себя основные типы деятельности человека и многообразие их результатов. Ученики, создавая индивидуальные образовательные продукты познания одних и тех же объектов, моделируют на уровне своего развития и образования аналогичные процессы «большой» науки или иной сферы деятельности взрослых. Такой процесс является переходом к знакомству и сопоставительному усвоению учениками культурного многообразия общечеловеческих продуктов труда, поскольку дети осваивают «настоящие» способы деятельности, которые должны иметь не столько учебно-тренировочную, сколько реально действенную роль в их жизни.



Важным фактором, влияющим на эффективность использования рефлексии в обучении, является многообразие её форм, соответствующих возрастным и иным особенностям детей. Конечно, рефлексия не должна быть только вербальной; младшие школьники могут «рисовать свой день»; средние — подбирать цвета для закрашивания таблиц с различными элементами выполненной деятельности; старшие — строить графики изменения параметров своей деятельности на протяжении урока.

Проблема, с которой приходится сталкиваться при введении элементов рефлексии в традиционный учебный процесс, состоит в том, что ученики часто не испытывают потребности в осознании своего развития или приращения, не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются сказать, что именно происходит в ходе их деятельности. Привыкнув к учительским объяснениям и необходимости последующего воспроизведения услышанного, многие дети считают свою учёбу неотделимой от преподавания: «Если материал не объясняется учителем, то нет и учёбы». В результате такой установки развитие личности проходит для неё неосознанно, а значит, и неэффективно.

Поэтому начинать обучение рефлексии необходимо уже с младшего школьного возраста, особое внимание уделяя обучению ребят осознанию того, что они делают и что с ними происходит. Способы для этого применяются самые разные: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока, дня или недели.

Эффективной оказывается *рефлексия чувств*, то есть вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, протекающих в той или иной образовательной ситуации. Вначале дети бывают немногословны, пишут, например, что чувствовали интерес, трудности, усталость, радость, нарастающее понимание и т.п. Мало кто пытается выяснить причины своих чувств, осознать связь полученных результатов обучения с характером переживаний в ходе познания.

Поскольку словами трудно адекватно передать чувства, применяются невербальные способы чувственной рефлексии, организующие деятельность с помощью рисунков, ассоциаций, музыки и других средств. Ученики в этом случае не переводят чувства в слова, а

выражают чувства различными видами эмоционального языка.

Рефлексия связана с другим важным действием — целеполаганием. Постановка учеником целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлексия — осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае — не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей.

Подведём некоторые итоги.

- Деятельностное содержание образования, по своей сути, является *личностным*, поскольку формируется самим учеником.
- *Внешней*, материализованной формой деятельностного содержания образования выступает образовательная продукция учеников, относящаяся к изучаемой образовательной области или курсу (вопрос, гипотеза, сочинение, модель, поделка, рисунок, схема и т.п.); *внутренней* формой деятельностного содержания — усвоенные или освоенные им в ходе создания этой продукции способы деятельности, а также отрефлексированные знания об этих способах и характере всей деятельности, другие личностные новообразования.
- Оценка образовательных результатов ученика происходит на основе выявления и диагностики его внутреннего приращения за определённый промежуток времени, которое может быть определено явно, например, с помощью психологических или иных методов, либо косвенно — через диагностику изменений внешней образовательной продукции ученика. В данном случае каждому учащемуся обеспечивается возможность индивидуальной образовательной траектории освоения каждой общеобразовательной области при обязательном сопоставлении своих результатов с общечеловеческими достижениями. □