



ПРОБЛЕМЫ

ОБУЧЕНИЯ

## ВРЕМЯ ТРАДИЦИЙ

### На пути от школы знаний к школе дела



**Александр  
Новиков,**  
академик РАО

О недостатках «школы знаний», «знаниевой парадигмы» уже много сказано и написано, но и сегодня о них говорят и пишут. В последнее время в образовательной среде, в педагогической литературе обсуждается так называемый «компетентный подход». Основная цель этого подхода, вполне современного и перспективного, заключается в смещении учебного процесса от передачи обучающимся определённой суммы знаний к овладению ими способностью к активному действию. Но в то же время, хотя компетентный подход, который логично назвать ещё деятельностным, сегодня — «притча во языцех», до его реализации в учебном процессе дело не доходит. А вопрос о том, как же отразить компетентный подход в учебных программах, в учебниках и т.д., ставит большинство дидактов и методистов-предметников в тупик. Попробуем разобраться: в чём же тут дело?

Напомню, что компетентный подход базируется на концепции компетенций как основе формирования у тех, кто учится, способностей решать важные практические задачи. Предполагается, что «компетентность» — это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретённом учебном и жизненном опыте, ценностях и склонностях ученика. О содержании «ключевых компетенций» — учебных, исследовательских, коммуникативных — я уже писал (см.: НО. 2005. № 1).

Ещё одно направление реализации компетентного подхода — это обучение так называемым «базисным квалификациям». Между общим и профессиональным образованием появляется всё более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты, получившие условное название «базисных квалификаций», необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. К таким «сквозным» умениям можно отнести работу на компьютере, умения пользоваться базами и банками данных, трансфера технологий (перенос технологий из одних областей в другие), знание и понимание экологических проблем, экономики, финансов и бизнеса, навыки маркетинга и сбыта, защиты интеллектуальной собственности, презентации технологий и продукции, правовые знания и знания патентно-лицензионной сферы, а также нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, профессиональной терминологии иностранных языков. К этому следует добавить санитарно-медицинские знания, позволяющие существовать в условиях конкуренции и возможной



безработицы, а также психологическую готовность к смене профессии, сферы деятельности и т.д.

К общему образованию обучение этим базисным квалификациям не отнесёшь, поскольку сформировать умения пользоваться базами и банками данных, трансфера технологий и т.п. можно только лишь в процессе какой-либо конкретной профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В то же время базисные квалификации — это «сквозные» знания и умения, необходимые во всех сферах деятельности и в любой профессии. Возможно, это и есть область политехнического образования, но в «новой редакции».

Очевидно, что компетентностный подход весьма перспективен — он может придать содержанию образования деятельностную, практико-ориентированную направленность. Почему же он так трудно пробивает себе дорогу? Объяснить это можно традициями, которые десятилетия и даже столетия складывались в образовании. И, в частности, традициями *декомпозиции* учебного процесса, т.е. его разделения на отдельные части-задачи. Образовательная программа (начального, общего среднего, среднего профессионального образования и т.д.) делится на учебные предметы (курсы), те в свою очередь — на разделы, разделы на темы, темы на отдельные занятия и т.д. И пока предметное построение учебного процесса господствует почти повсеместно<sup>1</sup>.

Но есть ли альтернатива предметному построению учебного процесса? Да, есть. В частности, это *комплексный механизм декомпозиции содержания (комплексная система обучения)*, которую также называют «объектным обучением». Декомпозиция содержания обучения осуществляется по выделяемым объектам, например, изучение родного края, трудовая деятельность семьи и т.д. Идеи комплексного («объектного») обучения развивались, начиная с XVIII века, и связаны с именами Ж. Жакото, П. Робена, И.Ф. Гербарта,

Дж. Дьюи, К.Д. Ушинского (система объяснительного чтения) и др.

Наибольшую известность среди комплексных систем обучения в истории получил так называемый *метод проектов* (XIX — XX вв., США). При этой системе ученик приобретает новый опыт (знания, умения и т.д.), планируя и выполняя постепенно усложняющиеся задания практически-жизненной направленности — проекты. Название «проект» появилось в связи с тем, что первоначально (в первой половине XIX в.) эта система применялась в инженерном образовании. Метод проектов в 20–30-е годы XX века получил сравнительно широкое распространение в советской школе. Например, проект «корова»: корова с точки зрения энергетики (элементы физики), корова с точки зрения процессов пищеварения (элементы химии), образ коровы в литературных произведениях и т.д., вплоть до практических занятий по уходу за коровой.

В дальнейшем метод проектов в таком понимании не прижился, поскольку знания и умения, которые получали школьники, были отрывочны, не систематизированы.

В первой половине XX века в России применялись и другие варианты комплексной системы обучения: *аккордная система* (совокупность сведений, органически соединённых тематической связью, охватывающих ряд дисциплин, — М. Зарецкий); *цикловогой метод* (объединение всех учебных дисциплин в определённые циклы, связывающие родственные предметы, — Н.И. Попова); *метод разовых заданий* (разновидность метода проектов — С.В. Иванов) и др.

К настоящему времени в российском образовании элементы комплексной системы обучения представлены в дошкольном образовании, отчасти в начальной школе (интегрированный курс «Природоведение»), в построении интегрированных курсов в среднем и старшем звеньях школы: «обществознание», попытки построить интегрированные курсы «естествознание», объединяющих физику, химию,

## 1

Но изменение роли науки в жизни людей требует изменений в подходах к построению содержания образования. Если раньше в основе содержания образования лежали исключительно научные знания, то теперь научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом. Назвать его пока затруднительно, возможно, это будет *технологический тип или проектно-технологический тип* (см.: НО. 2005. № 1).



биологию, астрономию и т.д. Кроме того, комплексная система обучения лежит в основе музыкального и художественного образования, в спорте. Она применяется также в дополнительном образовании, например, в авиамодельных и судомодельных кружках, где основа учебной работы — объект, изготавливаемый школьником.

В последние годы в отечественном образовании метод проектов вновь стал широко распространяться, но уже в другом понимании: *учебные проекты не вместо учебных предметов (дисциплин), а в рамках или в дополнение к ним*. В частности, в логике учебных проектов всё больше выстраивается такая школьная образовательная область, как «технология». Здесь учебный процесс в полной мере отвечает требованиям современного понимания проекта как цикла инновационной деятельности. В качестве проектов в трудовом обучении могут выступать разработка конструкций и изготовление самых разнообразных объектов — от шкатулки из соломки до радиоприёмников и спортивных площадок.

Кроме того, проекты получили широкое распространение в системе повышения квалификации специалистов, где они могут быть *одновременно и учебными, и профессиональными*, например, проект «как преобразовать школу в гимназию», проект «развитие профильного обучения старшеклассников в муниципальной образовательной системе» и т.д.

Метод проектов (уточним, что по сути это *форма обучения*, но исторически получила название «метода») имеет, очевидно, очень большие перспективы. Приведу два примера.

Ученикам младших классов в качестве проекта предлагают из одного листа плотной бумаги с помощью ножниц и клея построить сооружение (башню) максимально большой высоты. Дети приступают к работе. Каждый конструирует и реализует свой проект. Сколько учеников в классе — столько и получается вариантов: у кого-то выше, у кого-то ниже, у кого-то красиво, у кого-то не очень.

Казалось бы, совсем простой проект — всего один лист бумаги. Но здесь и математика, и физика, и элементы сопротивления материалов (это в начальной-то школе!), и экономика (экономичность раскроя листа), и трудовые умения, и полный простор для фантазии, творчества, и возможность пообщаться друг с другом — обсудить, у кого что и как получилось и почему, и т.д. То есть учебный процесс преобразуется до неузнаваемости.

Другой пример, более сложный. Пятиклассники получают задание написать свой, авторский учебник истории<sup>2</sup>. Предполагается, что школьники будут работать со специально создаваемыми текстовыми *документально-историографическими комплексами*. Их основу составляют тексты изучаемой эпохи, собранные по принципу трёх противоречий (событийного, историографического, жанрового). Благодаря принципам отбора такой комплекс становится квазипроизведением и содержит множество мыслимых версий по поводу тех или иных событий, что и создаёт условия для реального учебного диалога в классе. Дети создают свой учебник Отечественной истории, в котором тексты глав, вопросы и задания, иллюстрации, карты и схемы — плод их коллективной работы. При этом документальный исторический комплекс составляется по определённым правилам: он имеет не одно, а целое поле разных, но равноправных интерпретаций и прочтений. Именно это позволяет выстроить в классе реальный учебный диалог. Могут возникать даже взаимоисключающие версии тех или иных событий, и все они будут иметь равные права на существование. *Урок меняет жанр: вместо рассказа или объяснения — беседа.*

Такая работа школьников с документально-историографическими комплексами превращает образовательный процесс из детерминистского в вероятностный. Создаётся развивающая образовательная среда, инициирующая творческий процесс, в который включены все участники учебной ситуации, в том числе учителя.

---

## 2

См.: Троицкий Ю.Л. SELF-HISTORY, или Историю пишут дети // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2004.



Разумеется, педагоги не ставят задачу превратить школьников в маленьких историков. Здесь важна сама возможность настоящей «исторической деятельности» вместо заучивания готового материала учебника. Как видим, метод учебных проектов позволяет направить учебный процесс совсем в другое русло.

Другая современная разновидность комплексной системы обучения — так называемое *модульное обучение*, или *метод учебных единиц*, согласно которому учебные материалы состояются из отдельных законченных учебных модулей, имеющих практическую, в том числе профессиональную, направленность на освоение определённых практических действий. Модульное обучение в настоящее время получило довольно широкое распространение в Англии, США и других странах.

Так, в Англии трёхгодичный курс «Высшего национального диплома по дизайну» состоит из 17 таких единиц-модулей, каждый из которых содержит 3–7 пунктов. Сведения из отдельных дисциплин (в традиционном понимании) — по эстетике, истории искусств, математике и т.д. распределяются, как бы растаскиваются по различным модулям в виде вкраплений. В содержании каждой единицы подробно расписаны цели и задачи её изучения, требования к знаниям и умениям студентов, методы обучения, общие задачи оценки знаний и умений студентов, а также какую долю (в процентах) в общей оценке за «единицу-модуль» составляют те или иные компоненты знаний и умений. Причём каждому студенту выдаётся журнал-дневник текущих оценок, полностью повторяющий содержание всех единиц-модулей со всеми перечисленными требованиями. Как видим, единицы-модули выступают, по сути дела, в роли учебных проектов.

Модульная система обучения оказалась весьма перспективной и эффективной в условиях современной России. Она применяется для повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в дополнительном профес-

сиональном образовании, обучении персонала в организациях, в переподготовке безработных и других категорий незанятого населения и т.д.

Как видим, альтернативные подходы, позволяющие преодолеть предметоцентризм, есть.

Теперь обратимся к самой интересной категории учебного процесса в аспекте его декомпозиции — *учебной задаче*. Во всех без исключения учебниках педагогики и педагогической психологии утверждается, что минимальная «единица», «клеточка» учебного процесса — учебная задача (см.: НО. 2005. № 8). В трактовке процесса решения учебных задач школьниками есть много общего.

Логика процесса решения учебной задачи во всех перечисленных вариантах *соответствует логике организации проекта в его современном понимании как завершённого мини-цикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями и этапами*<sup>3</sup>. Так, в фазе проектирования есть и выявление проблемы, и моделирование (построение гипотез), и разделение основной проблемы на подпроблемы (декомпозиция), и исследование условий и т.д. Поэтому в качестве *общей модели организации процесса решения учебных задач целесообразно взять общую временную структуру проекта*, принятую в системном анализе, в управлении проектами (project management) и вообще повсеместно. А для решения конкретной учебной задачи в той или иной методической системе обучения из этой общей модели будут опускаться те или иные этапы, стадии.

Но обратим внимание: *во всех известных дидактических и психологических источниках отсутствуют по меньшей мере три этапа-компонента, обязательных для любого проекта, в том числе и для учебной задачи*. Это, во-первых, **определение критериев**. Как школьник может самостоятельно определить — решил он учебную задачу или нет? Усвоил ли данное понятие,

---

### 3

Подробнее см.:  
Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005.



теорию и т.д.? Для примеров-упражнений по математике, физике, химии в задачах приводятся ответы. А во всех остальных случаях? Какой ответ ученика на уроке может считаться полным, а какой нет? Здесь он должен целиком полагаться на личный вкус и настроение учителя, оценивающего его ответ.

Или школьник написал сочинение, а в итоге получил свою тетрадь с резолюцией: «Тема не раскрыта — «3»». А какие у ученика есть критерии «раскрытия темы»? Какое сочинение можно считать «образцовым»? Во многих учебниках в последнее время в конце каждого раздела приводятся так называемые «контрольные вопросы», «вопросы для самоконтроля». Но это очень слабые «подпорки» для учеников. *В целом же методический критериальный аппарат для самоорганизации учебной деятельности разработан крайне недостаточно, а можно сказать сильнее — вообще не разработан!*

Профессиональная деятельность людей строится по чётко определённым критериям: рабочему задаются классы точности и чистоты обработки деталей, нормы выработки; у бухгалтера есть свод инструкций и т.д. Школьник же остаётся один на один со своими учебными задачами, а о критериях оценки знает только педагог.

Во-вторых, во всех педагогических публикациях отсутствует и такой важнейший этап-компонент любого проекта, в том числе учебной задачи, как **определение альтернатив**. В истории, в современной практике образования известны случаи, когда ученики могли сами выбирать учебные задания. Например, в системе М. Монтессори. Но это скорее исключения. Обычно же — школьник (студент) выполняет их безальтернативно.

Сегодня в системе образования мы имеем множество альтернативных учебников, задачников и т.д. Но право выбора того или иного учебника остаётся за учителем, профессором, но не за учеником. Почему? Так проще, привычнее. Но правильно ли это? Может быть, педагогу,

вместо того чтобы пересказывать содержание учебника, задать этот материал ученикам на дом для самостоятельного изучения по тем источникам, которые они выберут сами. А затем на занятии сравнить и обсудить, какие могут быть подходы к описанию одного и того же материала, как могут по-разному описываться и доказываться одни и те же истины. *Тогда ученики поймут, что все научные истины относительны, научные теории — модельны, а многие факты, события (например, в истории) могут оцениваться по-разному.* В этом отношении весьма интересна и поучительна статья замечательного философа Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить», написанная более 40 лет назад. В ней приводятся рассуждения одного известного учёного-математика о причинах недостаточности культуры математического (и не только математического) мышления у выпускников школ: в программах слишком много «окончательно установленного», слишком много «абсолютных истин»; ученики, привыкшие «глотать жареных рябчиков абсолютной науки», не находят путей к самой вещи. «Вспоминаю себя, — разъярил учёный, — свои школьные годы. Литературу нам преподавал последователь Белинского. И мы привыкли смотреть на Пушкина его глазами, то есть глазами Белинского. Воспринимая как несомненное всё то, что говорил о Пушкине учитель, мы и в самом Пушкине видели только то, что о нём сказано учителем, — и ничего сверх этого... Так было до тех пор, пока мне в руки случайно не попала статья Писарева. Она привела меня в замешательство. Что такое? Всё — наоборот, а убедительно. Как быть? И только тогда я взялся за самого Пушкина, только тогда я сам «разглядел» его, только тогда я по-настоящему, а не по-школьному понял и Белинского, и Писарева». Это относится, конечно, не только к Пушкину. Сколько людей вышли из школы в жизнь, заучив «несомненные» положения учебников и на том успокоившись?

«Голый результат без пути, к нему ведущему, есть труп, мёртвые кости, скелет истины, неспособный к самостоятельному движению», — сказал великий диалектик Г. Гегель. Готовая научная истина, отделённая от пути, на котором она была обрета, превращается в словесную шелуху, сохраняя при этом все внешние признаки истины. На готовых истинах формируется догматически окостеневший интеллект, оцениваемый порой на выпускных экзаменах пятёркой, а жизнью — двойкой.

В третьих, существенный, часто недооцениваемый аспект — **подведение итогов решения учебной задачи**. Ведь важно не просто решить задачу. Важно ещё выяснить: почему одни ученики её решили, а другие — нет? Какие могут быть способы её решения? Какие способы наиболее рациональны, в том числе по затратам времени? И так далее.

Организация процесса обучения как последовательная череда учебных задач направлена в основном на освоение научных знаний (см.: НО. 2005. № 6). Для этих целей она вполне удобна (удобна скорее для учителей, чем для учащихся). Но современные



цели обучения и образования значительно шире. Традиционно процесс усвоения в дидактике описывается цепочкой: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение. Последнее звено этой цепочки полностью называется «применение полученных знаний на практике». Но о какой практике идёт речь?! Имеется в виду выполнение упражнений и решение «задач» (в смысле примеров и упражнений). Если изучается русский язык — это упражнение по русскому языку, если математика — это решение примеров по математике и т.д. Подобное «применение на практике» настолько академично, что к настоящей жизни, к действительной практике, практической деятельности людей имеет отношение не больше, чем, к примеру, язык древних ацтеков.

В теоретических работах по дидактике и педагогической психологии проблема применения знаний рассматривалась в основном так: в процессе решения задач, в том числе «практических», ученик должен проанализировать условия, которые в ней даны открыто, в явном виде, и выделить (усмотреть) те скрытые условия, опора на которые и приводит к её решению.

Между тем проблема применения знаний в практической деятельности гораздо сложнее. Деятельность человека в новой ситуации, когда требуется применение наличных знаний, заключается в активном познании самого объекта деятельности, в «отработке» представлений о нём, вычленении предмета, цели и средств собственной деятельности, переформулировании предшествующих знаний и установлении, как они соотносятся с новой ситуацией.

Как правило, в реальной ситуации от человека требуются анализ и применение во взаимосвязи многих разнородных понятий, принципов, законов из разных областей знания. Так, для того чтобы отрегулировать ту или иную электронную схему, надо знать практически все законы электричества и магнетизма, а также условия механической прочности схемы, условия теплоотвода и т.д. Поэтому применение теоретических знаний в практической деятельности включает и сложный процесс поиска, какие условия должны быть учтены, знания каких понятий, принципов, законов необходимо использовать. К тому же действие законов физики, химии и т.д. на практике, в том числе в технике, технологии, не представлено в чистом виде. Оно «растворено» во всех конкретностях ситуаций. И осознать это их действие ученик может лишь посредством особой познавательной деятельности, которая должна проходить в *рамках целенаправленного обучения*.

Поэтому проблема применения теоретических знаний в практической деятельности (настоящей!) ещё ждёт серьёзных исследований. Сегодня же теоретические знания, не востребованные практикой, школьник забывает сразу после окончания образовательной программы.

А междисциплинарный уровень обобщения? У выпускника складываются обрывочные представления: это из литературы, это — из биологии и т.д. Но целостной картины нет. К сожалению, в образовании сложилась традиция создавать «чистые»

учебники: учебники по математике пишут только профессиональные математики, учебники по физике — одни профессиональные физики и т.д. Причём пишут так, как будто других учебных курсов не существует вовсе. Но, наверное, для преодоления формализма знаний *было бы правильно создавать учебники на междисциплинарной основе*. Например, к созданию учебника по химии подключились бы математики, физики, биологи и т.д. Тогда ученик мог бы увидеть химию в общей картине мира, её связи с другими науками и учебными курсами. Но пока этого не происходит. За всю жизнь я один-единственный раз встретил междисциплинарный учебник: «Дуговая и газовая сварка» для профессиональных училищ автора В.М. Рыбакова (80-е годы). В нём изложение каждой главы было основано на широком использовании знаний учащихся по химии, физике, математике, электротехнике, материаловедению и другим дисциплинам. Однако судьба этого учебника оказалась печальной. Для преподавателей профессиональных училищ, которые сами давно забыли математику, химию и т.п., этот учебник оказался «слишком сложным». Поэтому его практически не использовали, а студентов обучали на традиционной «голой эмпирии». Так что проблема междисциплинарного агрегирования, композиции упирается не только в учебники, но и в крайнюю профессиональную узость кругозора педагогического корпуса.

Это то, что касается знаний. Теперь перейдём к *деятельности и умениям (компетенциям)*. Что значит овладеть деятельностью? Что значит «уметь делать» в самом общем смысле? Уметь учиться, уметь учить, уметь лечить, уметь строить и т.д. Прежде всего, это означает, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и обстоятельствами, определяющими реальность



и достигаемость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий; отработать, усовершенствовать действия и, наконец, достигнуть цели.

По сути дела, я привёл общую, целостную структуру любой человеческой деятельности. Такая деятельность, которая включает все перечисленные компоненты в единстве, называется *интегративной*. Естественно, конкретная деятельность человека, в том числе профессиональная, часто включает лишь часть перечисленных компонентов. Так, исполнительская деятельность, т.е. деятельность на уровне выполнения отдельных операций, предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне — учителем, руководителем, инструкцией и т.п.; соответственно ценностно-ориентировочные, познавательные, целеполагающие компоненты свёрнуты.

Если цель задаётся человеку кем-то другим: школьнику — учителем, студенту — преподавателем, работнику — руководителем и т.д., то такая деятельность — исполнительская. Если же человек сам ставит цели своей деятельности, тогда она имеет активный, в том числе и творческий характер.

Задача педагога заключается не только в интеллектуальном развитии ученика. В конечном счёте она состоит в формировании человека с активной жизненной позицией, человека «деятельно развитого». Ведь деятельный человек может достаточно быстро сориентироваться и освоить новые жизненные ситуации, новые профессии и т.д.

Но обучение в виде последовательности учебных задач не способствует формированию «деятельно развитого» человека — цели задаются ученику извне: педагогом, учебником, учебной программой и т.д.

*Рассмотрим теперь процесс учения с другой стороны.* Психологи и философы выделяют пять основных видов деятельности:

- познавательная (её суть понятна из названия);
- ценностно-ориентировочная. Этот вид деятельности связан с формированием мотивов, ценностных ориентаций, убеждений личности;
- преобразовательная — это ведущий вид человеческой деятельности. Она направлена на преобразование окружающей действительности или себя, когда речь идёт, например, о самовоспитании, самообразовании, физическом совершенствовании и т.п.

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах — реально и идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия — природного, общественного, человеческого. Это и есть практическая деятельность, практика. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении — это деятельность проектирующая (моделирующая). Её функция — обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом, и во втором случаях преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (продуктивной или репродуктивной):

- коммуникативная деятельность — общение с другими людьми;
- эстетическая — получение наслаждения (или, наоборот, — отвращения) от собственной деятельности (в первую очередь!), а также от объектов окружающей действительности, в том числе предметов искусства.

*Так вот, человек живёт полноценной жизнью, когда он включён в деятельность, в процессе которой может раскрыть все свои потенциальные возможности, т.е. в которой достаточно полно представлены все перечисленные виды деятельности в единстве. Причём преобразовательная — в соответствии с природой человека — это ведущий вид деятельности.*

Учебный план как образовательной, так и профессиональной школы предусматривает в общем-то освоение школьниками и студентами почти всех основных видов деятельности. Но дело в том, что они разведены порознь по предметам и циклам обучения. Действительно, в общеобразовательной школе:

- изучение курсов основ наук — сегодня ведущий вид деятельности учащихся — познавательная. При изучении гуманитарных (и общественных) предметов — это ещё отчасти и ценностно-ориентировочная деятельность. Остальные виды деятельности, как правило, свёрнуты;

- трудовое обучение, которое ныне туманно названо областью «технология», — организация первоначального опыта учащихся в практической преобразовательной деятельности, как правило механической, репродуктивной и полностью оторванной от изучения других предметов. Кроме того, есть курс черчения — как некоторый опыт проективной преобразовательной деятельности, тоже репродуктивной и полностью оторванной от всех других её видов;



- изобразительное искусство, музыка, в некоторых школах — хореография. Ведущий вид деятельности — эстетическая деятельность, оторванная от всех остальных её видов;

- коммуникативная деятельность в учебном процессе практически не представлена. В условиях монологического построения учебного процесса (в основном говорит учитель, ученик иногда лишь отвечает «заученный урок») общение на занятиях свёрнуто. Общаться между собой учащиеся могут лишь на переменах или во внеучебной деятельности.

Таким образом, все виды деятельности расчленены, декомпозированы порознь по «клеточкам» учебного плана, предметов, расписания занятий и т.д. *А композиции, объединения нет.* Но в этом случае полноценной жизни у ребёнка не может быть!

Аналогичная картина и в профессиональной школе, где учебный процесс представлен в виде циклов теоретического обучения (преимущественно познавательная деятельность студентов); практического обучения — производственного обучения в профтехучилищах, занятий в учебных мастерских и производственной практики в средних и высших профессиональных учебных заведениях, как опыт преобразовательной практической деятельности студентов (как правило, носит механический, репродуктивный характер); учебного проектирования — в основном в ссузах и вузах — как организация опыта проективной преобразовательной деятельности студентов, также имеющего в большинстве случаев весьма узкий, технологический характер. Причём курсовое дипломное проектирование студентов, как правило, не предполагает реализацию этих проектов, т.е. проективная преобразовательная деятельность сама по себе, а практическая преобразовательная деятельность (в процессе практики и т.д.) сама по себе.

Получается, что ни в общеобразовательной, ни в профессиональной школе молодой человек не может проявить себя, раскрыть свои созидательные возможности.

Рассмотрим теперь учебную деятельность — в аспекте *активности личности*. Активность — это динамическое свойство человеческой деятельности, свойство её собственного движения. Психологи различают активность *ситуативную, надситуативную и творческую* (см.: НО. 2005. № 6).

Эти уровни активности можно выразить и по-другому, как три уровня деятельности:

- *операционный* — когда человек решает лишь частные задачи, выполняет лишь отдельные операции (уровень ситуативной активности);

- *тактический* — когда человек успешно использует всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. *Тактический* уровень наряду с овладением операционными умениями требует способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владения общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планировать, использовать

справочную литературу, распределять роли при коллективной организации деятельности и т.д. (соответствует уровню надситуативной активности);

- *стратегический* — когда человек свободно ориентируется в изменяющихся жизненных ситуациях, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности в соответствии с общими целями коллектива. *Стратегический* уровень деятельности, наряду с овладением операционными и тактическими компонентами, требует развития ещё и ряда других качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, творческой активности, умения анализировать процесс и результаты своей деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т.д. (соответствует уровню творческой активности).

Условно можно сказать так: операционный уровень — это человек-исполнитель; тактический — активный деятель; стратегический — творческий человек, творец.

Так вот, традиционная «последовательная цепь решения учебных задач» предусматривает *лишь ситуативную активность* обучающихся и соответственно операционный уровень деятельности. К сожалению, в педагогической практике до сих пор бытует представление о том, что обучение предусматривает усвоение учащимися задаваемого материала и своевременное (на опросе, экзамене) воспроизведение сведений и отработанных действий, что общественное поведение учеников должно состоять в добросовестном выполнении поручений. Результаты такого подхода впоследствии сказываются весьма негативно. Не привыкшие к активному поиску молодые люди оказываются в тупике, когда следует отойти от усвоенных шаблонов.

Таким образом, современная организация учебного процесса требует существенного, возможно, коренного пересмотра традиций, научного типа образования. **НО**