

Проблема стереотипа и творчества в новых образовательных стандартах: в поисках утраченного учащегося

Андрей Дмитриевич Король,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Республика Беларусь), заведующий лабораторией философии образования Института образования человека (Россия, г. Москва)

• новые образовательные стандарты • метапредметное содержание образования • креативная направленность учебных действий • минимизация затрат на познание • стереотип •

Одним из позитивных элементов новых образовательных стандартов является их внешняя ориентация на организацию учащимся собственной деятельности. Внешней её можно назвать потому, что, несмотря на деятельностный характер новых ФГОСов, наличия в тексте таких терминов, как «индивидуальная образовательная траектория», «метапредметность» и ряд других, основными проблемами их содержания и реализации выступают:

- недостаточная проработанность механизмов их введения в образовательную практику;
- нераскрытая сущность метапредметного содержания образования;
- ненаучность классификации универсальных учебных действий в виде разделения предметных, познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД отдельно от личностных.

Кроме того, классификация, данная в стандартах, не учитывает креативную (творческую) направленность учебных действий¹.

Содержательная и, как следствие, операциональная причина подобной отстранённости новой версии ФГОСов от образовательной

практики — их ярко выраженный «психологизм». Системно-деятельностный подход авторов новых ФГОСов осно-

ван на так называемой интериоризации (превращении или присваивании внешнего опыта человечества во внутренний опыт учащегося).

В основе данного подхода, равно как и в основе таких психических познавательных процессов, как ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, содержится термин «отражение». Так, ощущения — отражение отдельных свойств предметов, воздействующих на органы чувств. Воображение — отражение будущего, создание нового образа на основе прошлого опыта. Главная отличительная особенность психики человека — наличие сознания, а сознательное отражение — это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются её объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношения к ней субъекта (А.Н. Леонтьев).

Отражение предполагает минимизацию затрат на познание. В частности, в теории Платона о том, что познание есть результат припоминания, уже коренится этот *энергетический минимум затрат на познание*.

Минимизация затрат на познание приводит к наличию стереотипов. В основе стереотипа как упрощённого восприятия человеком действительности лежит «запечатленная схема», шаблон, что является следствием репродуктивного усвоения информации. Шаблоны в детских сказках — например, такие, как связывание внешней привлека-

¹ Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. <http://eidosis-institute.ru/journal/2012/0302.htm>

практики — их ярко выраженный «психологизм». Системно-деятельностный подход авторов новых ФГОСов осно-

тельности персонажа с его личностными данными (Золушка, Белоснежка, Василиса Прекрасная — красивые, значит, они непременно хорошие персонажи, и наоборот) — путеводитель для ребёнка в познании взрослого мира. Однако и будучи взрослым, человек нередко совершает те же ошибки стереотипизации, что и ребёнок. «Испытуемые оценили красивых как более уверенных, счастливых, искренних, уравновешенных, энергичных, любезных, утончённых и духовно богатых по сравнению с теми, кого эксперты оценили как некрасивых или обычных»².

Наличие стереотипа как упрощённой схемы восприятия и возможного последующего взаимодействия человека с другими системами окружающего мира является следствием «отражающей системы» — психики человека.

Следует отметить, что и в основных механизмах социализации (имитация, копирование, подражание) личности также присутствует данный «минимум энергетических затрат» — например, отразить внешнюю последовательность жестов, движений, поведенческих актов индивида.

Любая природная среда стремится к минимуму затрат энергии, а потому и описанный выше минимум затрат на познание находит выражение в одном из двух взглядов на природу человека. «Человек — чистый лист», который нужно заполнить письменами. Чем более он будет заполнен, тем выше считается результат его образованности.

Отсюда характер традиционного образования — передаточный — также отражает минимум психологических, организационных и прочих затрат на познание. Содержание образования рассматривается как опыт, предназначенный для передачи ученику с его последующим усвоением. Передаётся не опыт, а информация, которая является «ничейной», а потому «чужой» для учащегося. Ученик — получатель информации, которая подаётся ему в «готовом блюде» (законы, теоремы, постулаты), а учащийся не участвует в приготовлении этого «блюда».

Передаточный характер образования является *монологичным* по своей сути и прояв-

ляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе. Это препятствует развитию личностного начала учащегося, его мотивации к учебной деятельности, увеличивает объём содержания предметов, обостряет проблему сохранности здоровья учащегося³.

Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей проверкой успешности её усвоения не способствует развитию качеств личности-творца, которые позволяют мыслить нестандартно, принимать ответственность за свои решения, «идти в ногу со временем». Если передача подразумевает на «выходе» то же, что и «на входе», нет никакой внутренней работы учащимся над самим собой, отсутствует «строительство» личностных качеств, компетентностей учащегося к самоизменению.

Меньшая «внутренняя работа», затрачиваемая учащимся на познание мира, находит также свой отголосок и в низкой производительности труда ученика по преобразованию им действительности. Во многом подобная передача «по вертикали» от старшего поколения к младшему отражает и способ власти — «вертикальный»: от источника во власти к подчинённым. И, одновременно, определяет успех авторитарных режимов: учащийся должен быть адаптирован к миру, который практически не меняется, тем самым не имея возможности менять мир. Монологичность с позиций психологии характеризует директивный стиль взаимодействия с людьми, высокую степень ригидности, агрессивности, психотизма личности. То, что сегодня приобретает всё большее влияние в поведении и общении человека.

Модель системной деятельности, представленная Научной школой А.В. Хуторского, основана на противоположном взгляде на человека как на некую изначальную заданность: физическую, историческую, психологическую и др. Человек — «семья», которое нельзя заполнить чьими-то чужими письменами, нужно создать

² Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). С. 220.

³ Хуторской А.В., Король А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 109–114.

условия для его произрастания (Д. Дьюи, В.Н. Пушкин, В.И. Андреев, А.В. Хуторской). Другими словами, необходимо дать возможность каждому ученику строить свой собственный индивидуализированный путь в образовании.

К слову сказать, многие инновационные термины в стандартах обязаны достижениям Научной школы А.В. Хуторского, которая на протяжении более чем десяти лет наполнила их научным содержанием и ввела в практический обиход тысяч мероприятий, в которых приняли участие более 400 000 учащихся и педагогов России и стран СНГ. Поэтому, в отличие от внешне продекларированных во ФГОСах ориентиров на индивидуализацию, развитие информационно-коммуникативных компетентностей, модель человекообразного образования имеет чёткое содержание и алгоритмы реализации.

Вначале учащийся изучает предлагаемый учителем реальный (фундаментальный) образовательный объект (а не информацию о нём из учебников). Результатом этого познания области действительности является создание учеником первичного или субъективного образовательного продукта. Затем этот продукт сравнивается с культурно-историческим аналогом, аккумулирующим в себе достижения человечества в данной области. При этом образовательный продукт обобщается и выстраивается до обобщённого образовательного продукта⁴. По сути, обобщённый образовательный продукт проявляется в диалоге «своего» с «чужим» — культурно-историческим аналогом.

При осуществлении учащимся этих видов образовательной деятельности проявляются соответствующие им качества личности:

1) когнитивные (познавательные) — умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать своё понимание или непонимание вопроса и др.;

2) креативные (творческие) — вдохновлённость, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений;

прогностичность, наличие своего мнения и др.;

3) оргдеятельностные — способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление и др.

Изменение психики с «системы отражения» к системе активного познания приводит к развитию когнитивных, креативных, организационно-деятельностных качеств личности учащегося, способной к самоизменению и преобразованию мира.

Соответствие универсальных учебных действий компонентам «Я-концепции» личности

Выраженный психологизм системно-деятельностного подхода у авторов новых стандартов заключается в определённой проекции структуры «Я-концепции» личности человека на образовательную плоскость — область универсальных учебных действий. Отметим, что «Я-концепция» личности — это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряжённая с их оценкой. При этом выделяют три составляющих компонента «Я-концепции» личности: *когнитивный, оценочный, поведенческий (регулятивный)*.

Три составляющих компонента «Я-концепции» личности *согласуются с выделенными авторами новых ФГОСов видами универсальных учебных действий: когнитивный, регулятивный, коммуникативный и пр.*

Однако регулятивные универсальные учебные действия не тождественны оргдеятельностным. Так, регуляторная составляющая «Я-концепции» личности практически во всех психологических источниках рассматривается как поведенческая реакция, т.е. как результат *внешнего воздействия* либо конкретные действия, которые могут быть вызваны самооценкой. Трактовка концепции личности сопряжена с регуляцией поведения человека под влиянием других людей и нашла объяснение теории «зеркального Я» Ч. Кули.

Смысл теории в том, что представления индивида о том, как его оценивают другие,

⁴ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

существенно влияют на его Я-концепцию. В данной трактовке теории решающая роль отводится мнению других — внешнему, нежели внутреннему. Другими словами, творческий компонент «Я-концепции» личности отсутствует.

Причём регуляция характеризует один из основных элементов любой системы или технологии — обратную связь, что в современном глобализирующемся и взаимосвязывающемся мире всё более делает человека зависимым от других людей, а также от ситуации. Классическое соотношение «фигура-фон» смещается в направлении главенства «фона», нарушая классический постулат каузальной атрибуции, заключающийся в переоценке диспозитивных (личностных) особенностей в пользу ситуативных.

Регуляция предполагает внешний контроль, организация деятельности — целеполагание, отбор содержания, рефлексия, то есть обладает более широким и глубоким составом деятельностей человека. Организация собственной деятельности человеком направлена на его самореализацию, регуляция поведения под воздействием других людей отражает определённую пассивность и отсутствие творческого компонента концепции личности.

Сегодня массовые явления всё более ставят человека в подчинение к мнению других людей, что означает усиление влияния внешних факторов над внутренними. Данные явления носят название манипуляции и отражают снижение человеком критичности восприятия объектов и явлений окружающего мира. В этой связи отход от манипуляций и стереотипов определяет востребованность, прежде всего, креативных качеств личности учащегося. И именно творческий компонент ФГОСов не решает данной потребности человека и социума, не разрешает проблему моноличности образования.

Мотивационная функция общения

Общение наряду с деятельностью и самопознанием — не только одна из трёх составляющих процесса социализации личности, но и одно из важнейших достояний человека. Следует отметить, что три компонента

структуры личности в определённой степени аналогичны трём функциям общения: информационной, перцептивной, регулятивной (поведенческой). Однако сегодняшнее общение, как и личность, в условиях глобализации⁵ мира претерпевает значительные изменения. «Общий язык межличностного общения всё более распадается по мере того, как мы вживаемся в моноличностную ситуацию научной цивилизации, привыкая к анонимной технике информации, во власть которой мы все отданы»⁶.

В этом одна из важнейших проблем человека — моноличностность поведения (Х.Г. Гадамер) и нереализованность диалогического потенциала. Потенциал человека включает в себя его способность выстраивать собственный жизненный путь, характеризуется компетентностью осуществлять взаимодействие как с внешними объектами окружающего мира, так и с самим собой.

В этой связи одна из проблем сегодняшнего общения — моноличностность его содержания и всё большее доминирование информационной и регулятивной функций общения над перцептивной. В моноличностности проявляется деперсонализация общения, отсутствие разнородности и индивидуальности, что приводит к снижению мотивации самого общения⁷.

Сообщение — ключевая единица сегодняшнего общения. Оно не направлено на продолжение общения, на более глубокое узнавание другого человека и себя самого посредством другого⁸. Сообщение задаёт траекторию *обмена информацией*, превращая коммуникацию во множество односторонних (моноличностных) потоков. Множество разнонаправленных коммуникационных актов — признаки полило-

⁵ Термин «глокализация» образован из слов «глобализация» и «локализация». В научный оборот его ввёл английский социолог Роланд Робертсон с целью фиксации происходящих в глобальном мире двух взаимосвязанных процессов — гомогенизации и гетерогенизации.

⁶ Гадамер Г.-Г. Неспособность к разговору // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.

⁷ Король А.Д. Общение и проблемы дистанционного образования // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 173–176.

⁸ Межуев В.М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 65–73.

гического общения. В полилоге утрачивается линейность в изложении и развёртывании канвы общения, которое становится всё более «кусковым» и «гипертекстовым». Объём общения растёт, при этом содержание общения и мотивация стремятся к нулю. Наиболее отчётливо это проявляется на примере всё возрастающего количества шаблонных фраз и слов-символов в общении.

Во-многом, *общение в обществе определяется монологичным общением в школе*⁹. Учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль. Причина тому — доминирующая роль учителя в диалоге, в котором учащийся следует за логикой учителя. При этом выражаемый им в виде вопроса собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога. Смысл этого плана — *помочь учащемуся воссоздать-реконструировать культурно-историческое наследие человечества*. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках.

Подведение ученика в диалоге к «нужному» — сродни передаче информации. Поэтому диалог «учитель — ученик» в силу ведущей позиции учителя имеет характер монолога и не способствует в полной мере раскрытию эвристических личностных качеств ученика его умению слушать и слышать собеседника, планировать деятельность, осуществлять её рефлексию. Существенный недостаток традиционного учебного диалога состоит в том, что он не создаёт достаточных условий для развития эвристических качеств личности ученика: когнитивных, креативных и организационно-деятельностных, определяющих его способность к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории.

В этом нет ничего удивительного, поскольку

диалог — всего лишь послушный инструмент, форма исполнения «приказов» более высоких структурных пластов системы обра-

зования: смыслов, целей, содержания, направленного на передачу так называемых знаний (передаётся не знание, опыт, а информация).

Наличие продуктивной деятельности учащегося (по созданию учеником собственного образовательного продукта) как результата его самореализации подразумевает мотивацию диалогического общения. Мотивация возникает при демонстрации и сравнении учеником своего продукта с продуктами других учащихся, уникальных и неповторимых. Наличие мотивации учащегося к общению, пропорциональной степени самореализации не только определяет включённость мотивационного компонента в структуру личности, но и наполняет «Я-концепцию» личности творческим компонентом.

О возможности рассматривать мотивационную функцию общения наряду с тремя вышеперечисленными (информационной, регуляторной и перцептивной) говорили М.С. Каган и А.М. Эткинс¹⁰. Оправданность включения мотивационной функции в общую структурную канву общения подтверждается исследованиями Научной школы человекообразного образования А.В. Хурторского. С позиций теории и многолетней практики реализации продуктивных эвристических технологий обучения мотивационная функция общения, проявляющая себя в самореализации учащегося в его диалоге с внешним миром, позволяет преодолеть нарушение структуры полилогического общения и «гипертекстовости» общения, утрачивании его содержания и обезличивания. *Именно через мотивационную функцию общения «Я-концепция» личности приобретает творческий компонент.*

Примером подобной реализации мотивационной функции общения выступает система эвристического обучения на основе диалога. В данной системе важнейшей методологической и методической составляющей взаимодействия субъектов образования становится *вопрос ученика*.

В 1957 году П.В. Копнин писал: «Стремление построить систему науки, в которой бы не находил никакого места вопрос как форма движения познания, порочно в своей ос-

⁹ **Король А.Д.** Информатизация образования и общение в школе // Педагогика. 2011. № 7. С. 61–65.

¹⁰ **Каган М.С., Эткин А.М.** Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 25–33.

нове. Оно основывается на извращённом понимании процесса научного мышления. В действительности вопросы входят в содержание науки»¹¹. В особенности вопрос должен войти в содержание науки педагогики, в содержание образования, найти своё место в образовательном стандарте.

Диалог выступает не столько формой или методом обучения, сколько методологическим принципом и одновременно инструментом моделирования системы эвристического обучения. Дидактическая система эвристического обучения (смыслы, цели, содержание, технология реализации, критерии оценивания) на основе диалога обеспечивает *сопряжение* освоения учащимися базового содержания образовательных областей с выстраиванием ими собственной индивидуальной образовательной траектории. Экспериментально доказано, что такая система ведёт к приращению когнитивных, креативных, организационно-деятельностных компетентностей учащихся, необходимых для их продуктивной деятельности в современном мире¹².

Созданию учащимся своего пути в образовании, включая построение «своего» содержания образования наряду с развитием качеств личности творца, в большей степени свойствен *эвристический диалог*. Под эвристическим диалогом мы понимаем тип диалога «учащийся — учитель», в котором инициатива в познании нового принадлежит учащемуся, а не учителю. Эвристический диалог предполагает постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности¹³.

Вопрос учащегося выступает «посредником» между ним и внешним миром и более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность — диалогичность между единичным и множественным, знанием и незнанием, человеком и миром, культурой и цивилизацией. Умный вопрос, по словам Ф. Бэкона, представляет собой уже половину знания, а Аристотель отмечал, что

то, что мы ищем, по числу равно тому, что мы знаем¹⁴.

С дидактической точки зрения вопрошающая деятельность учащегося может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых (базис вопроса), и в деятельностных (переход от знания к незнанию в вопросе ученика отражает его творческую деятельность) «координатах». Две данные составляющие вопроса — знаниевая и творческо-деятельностная — позволяют рассматривать вопрос учащегося в качестве педагогической формы его ответа. В этой связи система эвристического обучения на основе диалога — ключ к «договору личности и социума»¹⁵, наполняющий стандарт творческим компонентом и выступающий одним из механизмов его реализации в массовой школе. □

¹¹ Копнин П.В. Природа суждения и формы выражения его в языке. М., 1957. С. 318.

¹² Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание. М.: ЦДО «Эйдос», Иваново: Изд. центр «Юнона», 2009. 260 с.

¹³ Там же.

¹⁴ Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? М.: Социолог, 1993. 152 с.

¹⁵ Характеристика компетенции, приведённая одним из авторов компетентностного подхода в образовании докт. пед. наук, чл.-корр. РАО А.В. Хуторским.