

ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

А. Новиков,
академик РАО

Необходимо предупредить уважаемого Читателя о необычности материала данной статьи. Дело в том, что автор показывал его нескольким своим коллегам. И те при беглом прочтении единодушно высказались аналогично фермеру у М. Твена, впервые в жизни увидевшему в зоопарке жирафа: «этого не может быть!».

Дело в том, что традиционно педагогика строилась на деятельности педагога – учителя, преподавателя, воспитателя. И хотя во всех учебниках педагогики – как школьной, так и профессиональной педагогики – говорится, что обучающийся – это субъект образовательного процесса (а не объект), но о том, как осуществляется процесс его учения, воспитания, развития – полное молчание.

В первую очередь удивление коллег, читавших данный материал, вызывал разговор о воспитательной деятельности самого обучающегося, о методах этой деятельности. С точки зрения всей традиционной педагогики, да и с точки здравого смысла ребенка, юношу, девушку воспитывают. Но то, что ребенок имеет собственную активность в этом процессе воспитания – у коллег не укладывается в голове. Хотя об этом, к примеру, писали в свое время и Л. С. Выготский, и В. В. Давыдов, но эти вопросы как-то прошли мимо внимания психологов и педагогов.

Давайте, уважаемый Читатель, рассмотрим несколько примеров.

1. Автор начал показывать своей внучке в возрасте чуть более года мультфильмы на компьютере. Сначала, естественно, короткие по 1-2 минуты, потом обычной продолжительности. Если внучке фильм не нравился, она сползала с дедова колена и уходила. Давайте задумаемся. Отказ – это действие? Да, безусловно. Это действие. Уже в этом возрасте проявляется свобода воли, избирательность интересов. А интересы – это уже из области воспитания.

2. Школьник знает, что прогуливать занятия нельзя. Но он ставит пробу, эксперимент – а что получится, если я прогуляю? Да еще подобью на это еще пару приятелей. Что я буду делать во время прогула? Что чувствовать? Вряд ли кто-то из читателей этого в детстве и юности хоть раз не проделывал! Но прогул-эксперимент – это действие!

3. Студент утром просыпается по будильнику. Все из дома уже ушли. Ему хочется спать, лень подниматься. Но он преодолевает сонливость и лень и идет в колледж. Преодоление – это действие? Безусловно. Волевое действие.

4. Девушке мать сказала вернуться с гуляния в девять часов вечера. У нее есть выбор: исполнить данное указание или проигнорировать его. Выбор – это действие? Безусловно! Волевое действие.

В этих четырех примерах фигурировали действия. Действия, связанные с направленностью личности. То есть с воспитанием. Но если есть действия, то, естественно, есть и деятельность - воспитательная деятельность самого обучающегося. Также как и его деятельность учения, его деятельность развития.

Образовательную деятельность обучающегося мы рассмотрим в аспектах ее логической структуры (формы, методы, средства образовательной деятельности) и ее временной структуры (фазы, стадии, этапы).

Логическая структура образовательной деятельности

Формы образовательной деятельности обучающегося

Формы образовательной деятельности обучающегося можно подразделить на (рис. 1):

1. Формы самостоятельной образовательной деятельности обучающегося (обучающихся) без участия педагога (педагогов) и формы совместной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся).

Формы самостоятельной образовательной деятельности - это *самообразование* и *самостоятельная образовательная работа*. Формы же совместной деятельности обучающегося и педагога мы рассмотрим позже в другой статье данного цикла.

Самообразование – целенаправленная образовательная деятельность, управляемая самой личностью обучающегося без участия педагога.

Самостоятельная образовательная работа (по традиционной педагогической терминологии – самостоятельная учебная работа) - индивидуальная или групповая образовательная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем.

2. Образовательная деятельность может осуществляться в:

- образовательном учреждении - в классе, аудитории (лаборатории, кабинете, мастерской и т.д.);

- в других местах – в библиотеке, в музее, на экскурсии и т.п.;

- дома.

3. Следующая классификация форм образовательной деятельности обучающегося - *по системам образования* – начального образования, общего среднего образования, начального профессионального образования, высшего образования и т.д.).

4. Классификация форм *по способу получения образовательного*

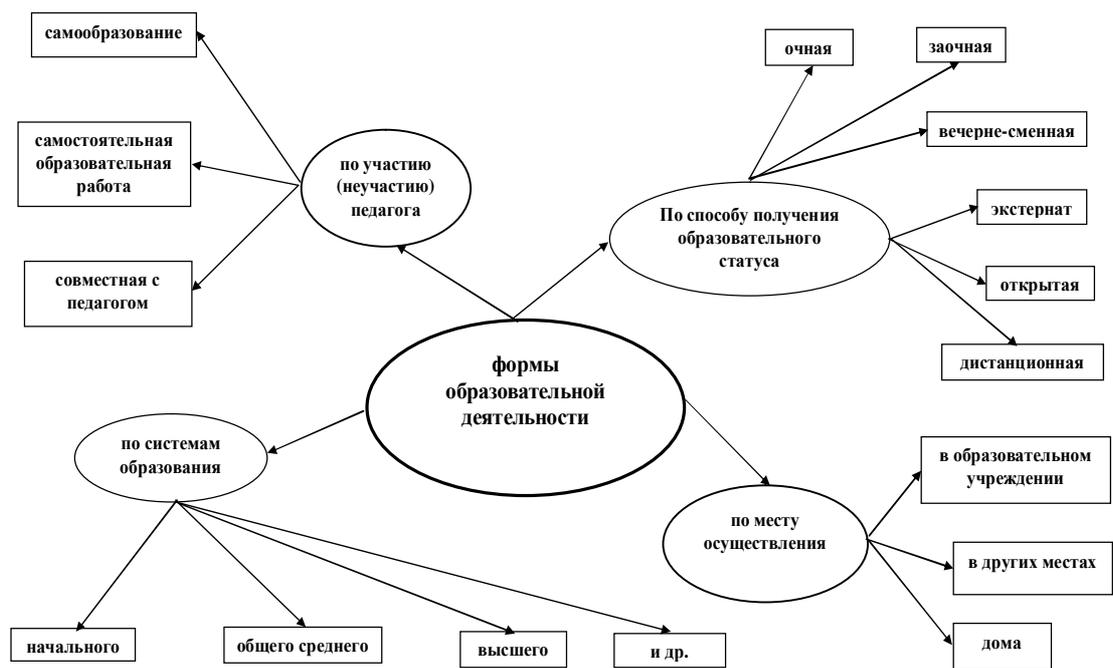


Рис. 1. Формы образовательной деятельности

статуса: очная, заочная, вечерне-сменная, экстернат, открытая, дистанционная и т.д.

Методы образовательной деятельности

Переходя к разговору о методах образовательной деятельности обучающегося, необходимо в первую очередь отметить, что в психолого-педагогической литературе об этих методах говорится крайне редко и скупо. А во многих учебниках педагогики и педагогической психологии методы учения – учебной деятельности обучающегося, методы воспитательной деятельности обучающегося вообще не упоминаются – речь в них идет только о методах воспитывающей деятельности педагога и методах обучающей деятельности педагога, по традиционной педагогической терминологии – методах преподавания и воспитания. То есть деятельность обучающегося вообще не рассматривается.

Методы образовательной деятельности обучающегося нам необходимо будет рассмотреть по отдельности: методы воспитательной деятельности обучающегося, методы его учебной деятельности, методы его деятельности по развитию психических процессов.

Методы воспитательной деятельности обучающегося. Если задуматься – в каких понятиях строить методы воспитательной деятельности, то станет понятно, что в понятиях *действий*. Метод – синоним способ. Способ чего? Естественно, способ действия. Какого рода действия обучающегося могут быть направлены на его воспитание? Наверное,

действия типа: побуждение, поступок, оценка, подражание, самооценка, раскаяние и т.п.

Действия принято делить на теоретические и практические:

- **теоретическая деятельность** имеет целью нахождение и обоснование в процессе мысленного эксперимента способов деятельности *практической*;

- **деятельность практическая** имеет целью сознательное изменение элементов мира.

Соответственно, методы воспитательной деятельности обучающегося мы поделили на методы теоретические и практические (рис. 2). В свою очередь, теоретические методы, поскольку воспитательная деятельность неразрывно связана с волевыми и эмоциональными компонентами, условно разделены на собственно *интеллектуальные*, *интеллектуально-эмоциональные* и *интеллектуально-волевые методы* (рис. 2). Суть этих методов понятна из названий. Одно только пояснение: *метод упражнения в деятельности* - термин взят из переводной педагогической литературы. Под упражнениями в деятельности понимается осуществление обучающимся относительно крупных акций: пойти в туристический поход, собрать радиоприемник или компьютер, поработать в каникулы на стройке и т.д.

В целом предложенный нами комплекс методов воспитательной деятельности обучающегося вовсе не претендует ни на полноту, ни на непротиворечивость. Это только первая прикидка. А сама система методов требует детальных исследований.



Рис. 2. Методы воспитательной деятельности обучающегося

Методы учебной деятельности обучающегося. Интересно, что методы учебной деятельности обучающегося близки к методам научно-исследовательской деятельности ученого. Для рассмотрения методов учебной деятельности используются следующие классификации:

- деление методов на *теоретические методы* и *эмпирические методы*;
- деление методов на *методы-операции* и *методы-действия*¹.

¹ Мы, развивая мысль академика В.И. Загвязинского о двойственной структуре методов деятельности, разделили их на методы-действия и методы-операции. Такое деление методов, очевидно, целесообразно применить и к методам учебной деятельности.

Как известно, структурными единицами деятельности выступают *направленные действия*. Действие - единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются *операции*, соотнесенные с объективно-предметными условиями достижения цели. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия (А.Н. Леонтьев).

Исходя из этого мы выделяем:

- *методы - операции*;
- *методы - действия*.

Такой подход не противоречит определениям метода, которые дает

Вся система методов учебной деятельности обучающегося представлена на рис. 3.

Но при этом возникает вопрос – а где же **эмпирические методы-действия учения** (рис. 3)?

Эмпирические методы-действия учения – это, очевидно, **учебные технологии** как системы условий, форм, методов, средств для достижения целей *учения*. Ведь каждый человек, начиная с ребенка, учится по-своему, со своими специфическими особенностями, со своей **автодидактикой**. Но, если по проблемам *педагогических* технологий на сегодня мы имеем тысячи публикаций, то, к сожалению, **проблема учебных технологий вообще никак не исследовалась**.

Методы развития (психических процессов) обучающегося. Развитие психических процессов обучающегося происходит либо попутно в процессе воспитания и обучения, либо целенаправленно. В первом случае развитие психических процессов осуществляется через методы воспитания и обучения. Во втором случае – при целенаправленном развитии памяти, внимания, эмоций и т.д., пожалуй, единственным методом является **тренировка²**.

Средства образовательной деятельности обучающегося

Как и в любой человеческой деятельности средства образовательной деятельности обучающегося можно объединить в пять групп: материальные, информационные, языковые, логические, математические (рис. 4).

Энциклопедический словарь:

- во-первых, метод как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи;

- во-вторых, метод как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

² *Тренировка* отличается от *упражнения* как метода обучения тем, что если упражнение применяется для приобретения навыков и умений, то тренировка рассматривается как более продолжительный процесс. Не только приобретение, но и дальнейшее поддержание и совершенствование.



Рис. 3. Методы учебной деятельности обучающегося.

Материальные и информационные средства – это, в традиционном понимании – игрушки (в раннем возрасте), учебное оборудование, учебно-наглядные пособия и т.д.

Но материальные и информационные средства обучения специально создаются *другими людьми* – не самими обучающимися – издательствами, специализированными заводами, компьютерными фирмами и т.д. – за исключением тех редких случаев, когда наглядные пособия, макеты и т.п. создаются самими обучающимися.

Все остальные средства учения – языковые, логические, математические осваиваются самими обучающимися в ходе самой образовательной деятельности.

Языковые средства: естественные родной и иностранные языки, ряд специальных языков: язык чертежа, электрических схем, дорожных знаков и т.д.; а также специфические научные языки: математики, физики, химии и т.д. и языки искусства. Все эти естественные и искусственные языки являются средствами образования. Начиная с родного языка. Родной язык для ребенка является одним из первых обретений в его социализации и наследовании человеческой культуры. На основе родного языка формируется и развивается мышление ребенка, в том числе понятийное, логическое мышление, развивается его сознание и самосознание, развивается общение с другими людьми, осваиваются другие языки и все учебные курсы.

Логические средства. Вслед за языком и параллельно с ним у ребенка формируются логические средства деятельности, в том числе образовательной деятельности. Логическое (так называемое словесно-дискурсивное) мышление является высшим уровнем мышления человека, которое формируется постепенно, через наглядно-действенное (в самом раннем возрасте) и образное мышление и заключается в умениях ставить, осознавать вопросы, находить пути их выяснения, выполнять для этого необходимые мыслительные операции и делать правильные умозаключения.

Математические средства. Формирование математических средств образования начинается с формирования у детей представлений о числе и умении счета и продолжается как в процессе изучения самой математики, так и в других учебных дисциплинах, где применяется тот или иной математический аппарат. Следует отметить, что традиционно сложилось деление людей, начиная с детского возраста, на «естественников», «технарей», якобы способных к изучению математики, с одной стороны, и на «гуманитариев», якобы не способных к изучению математики, – с другой. Но такое деление приводит к совершенно разному образованию этих двух «категорий» людей: парадокс заключается в том, что при необходимости «технарь» может стать «гуманитарием» – таких примеров множество. «Гуманитарий» же поменять свой профиль на математический, естественнонаучный, технический не может в принципе – *он не владеет необходимыми математическими средствами*. Наверное, это указанное деление людей не может продолжаться бесконечно – в новой эпохе, очевидно, со временем математические средства станут необходимыми всем специалистам.

Между тем, развитие у обучающегося языковых, логических и математических средств образовательной деятельности представляет собой довольно интересную и практически не исследованную проблему. Поясним, что имеется в виду: не изучение родного, иностранных и других языков самих по себе, а именно развитие языковых средств дальнейшего образования обучающегося; не формирование у учащихся логического мышления самого по себе, а развитие логических средств их дальнейшего образования и т.д.

Временная структура образовательной деятельности обучающегося. Образовательные проекты

Процесс образовательной деятельности обучающегося (его временную структуру) мы рассмотрим в логике **проекта** (см. журнал «Специалист», 2010, № 1.). С позиций обучающегося образовательными проектами являются в современной интерпретации *образовательные программы* (если не считать обучения и воспитания детей в



Рис. 4. Средства образовательной деятельности обучающегося

самом раннем возрасте – в семейном воспитании, которое, как правило, родителями не проектируется, а осуществляется интуитивно). Образовательные программы: дошкольного образования, общеобразовательные (начального, основного и полного среднего), начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования охватывают достаточно длительные отрезки времени и для обучающегося являются полными завершенными циклами образовательной деятельности – инновационной, продуктивной. То есть, образовательная программа отвечает всем признакам *проекта*.

Необходимо оговорить, что на сегодняшний день процесс воспитания и процесс развития психических процессов обучающегося программируются каким-то образом лишь в образовательных программах дошкольного образования. Все остальные образовательные программы, начиная с начальной школы, направлены лишь на учебную деятельность обучающихся – последствия «школы знаний». А в целом – последствия научного типа организационной культуры. Ведь сегодня **все содержание образования**, отражаемое в образовательных программах, учебных планах и т.д. **сводится только к содержанию обучения**, формулируемому в понятиях «знать» и «уметь». Аспекты **воспитания и развития вообще никак не проектируются** (не программируются)! Но ныне уже совсем иная эпоха. И, наверное, необходимы попытки построения содержания образования в каких-то иных понятиях. Может быть, в терминах культуры. А именно – раскрывать его не в понятиях «знание» и «умение» («компетенция»). А в понятиях культуры: «нравственная культура личности», «эстетическая культура», «информационная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура» и т.д. При таком подходе цели и содержание образования потеряют нынешний технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переведутся в личностный план. Могут быть и какие-то иные варианты.

Специфика образовательной программы как образовательного проекта³ заключается в том, что участие обучающегося в проектировании образовательного процесса, в целеобразовании крайне ограничена, особенно в младших возрастах. Ведь проектируют образовательный процесс другие люди: разработчики содержания образования на федеральном, региональном и местном уровнях, авторы учебников и т.д., а также учителя и преподаватели, поскольку каждый педагог вносит в содержание образования свою личностную интерпретацию.

Отстраненность обучающегося от построения целей образования, очевидно, явление объективное и неизбежное. С рождения и до окончания основной школы обучающийся вообще *не имеет возможности выбора* (за исключением дополнительного образования в кружках технического творчества, в музыкальных, художественных, спортивных школах и т.п.). После окончания основной школы обучающийся может выбирать *образовательную траекторию* – продолжить образование в средней школе с тем или иным профилем, или пойти в профессиональное училище, колледж и т.п. на ту или иную специальность. И так далее. В частности то, что сегодня много внимания уделяется личностно-ориентированному образованию, означает возможность для обучающегося выбора образовательной траектории в имеющемся наборе образовательных программ (а также, в более детальном варианте – подпрограмм). Но не более того.

Даже после окончания профессионального образовательного учреждения, в том числе высшего, в системе повышения квалификации цели и содержание обучения задаются, в основном, извне – другими людьми. И только в режиме *самообразования* обучающийся имеет полную свободу выбора и может самостоятельно определять цели образовательной деятельности: что ему изучать, чем заниматься, сколько, когда, как и т.д.

В целом фаза проектирования процесса образовательной деятельности – а проектирование образовательных программ относится именно к этой области, поскольку им занимаются не обучающиеся, а специалисты в области образования, подробно нами описана в другой статье (журнал «Специалист», 2010, № 1). Поэтому на ней останавливаться подробно не будем.

Здесь же нам необходимо подробнее остановиться лишь на двух этапах стадии конструирования образовательного проекта – *декомпозиции* и *агрегирования (композиции)*.

Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы – в нашем случае такой системой являются образовательная программа – на отдельные подцели – задачи. Декомпозиция предусматривает разделение общей цели на подцели (задачи), те в свою очередь разделяются

³ Как известно, **образовательная программа** – совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

на подзадачи и т.д. То есть выстраивается так называемое дерево целей (задач) – выстраивается, соответственно, **иерархия образовательных проектов** (рис. 5).

Декомпозиция образовательных программ осуществляется разработчиками образовательной документации:

- по дисциплинам (учебным курсам), те, в свою очередь, разделяются по разделам, разделы по темам, темы по отдельным занятиям и т.д. (вариант предметной декомпозиции содержания обучения).

- по модулям (другой вариант, в случае объектной декомпозиции содержания обучения). В свою очередь модуль разделяется на отдельные блоки (зачетные единицы) и т.д.

В общем случае деление заканчивается минимальной неделимой «единицей» учебного процесса – учебной задачей (см. ниже)⁴;

Таким образом, образовательный процесс разбивается на многочисленные дробные «клеточки» - проекты, подпроекты, минипроекты (рис. 5).

Агрегирование (композиция). Напомним, что процесс в определенном смысле противоположный декомпозиции это – агрегирование, композиция (дословно – соединение частей в целое). Таким образом – агрегирование – это процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой.

И вот как раз с композицией, агрегированием в образовательном процессе возникают многие проблемы. Дело в том, что декомпозицией, разделением образовательной программы на элементарные «клеточки» – учебные задачи занимаются многие «дяди» и «тети» – от разработчиков учебных программ и учебников до учителей, преподавателей по разным предметам, а все эти «клеточки»-задачи должны «агрегироваться», «компоноваться» - объединяться *в единое целое представление об образовательной программе всего в одной единственной голове – голове обучающегося.* Чего чаще всего этого и не происходит! **И это явление (композиция разрозненных компонентов образовательного процесса в нечто единое целое) составляет огромную проблему для педагогики!**

Образовательная задача. Итак, несколько выше мы сказали о том, что минимальной «единицей», «клеточкой» учебного процесса является **учебная задача**. Что же она собой представляет? Если задаться вопросом – что является «клеточкой» содержания обучения, подлежащей усвоению, то, очевидно, напрашивается следующий их набор:

- *понятие* (в том числе категории). Далее посредством понятий формулируются: *факты* (в первую очередь – научные факты); *утверждения*

⁴ В общем случае речь должна идти об образовательной задаче, И, соответственно делении образовательных задач на воспитательные задачи, учебные задачи, задачи по развитию – развитию психических процессов обучающегося. Но, поскольку здесь мы говорим о декомпозиции содержания обучения (к сожалению, и только), то говорим об учебной задаче.

(положения) – аксиомы, теоремы, положения государственных законов и т.п.; на основе понятий, фактов и утверждений строятся их *отношения* (взаимосвязи): теории, законы, идеи и т.п.;

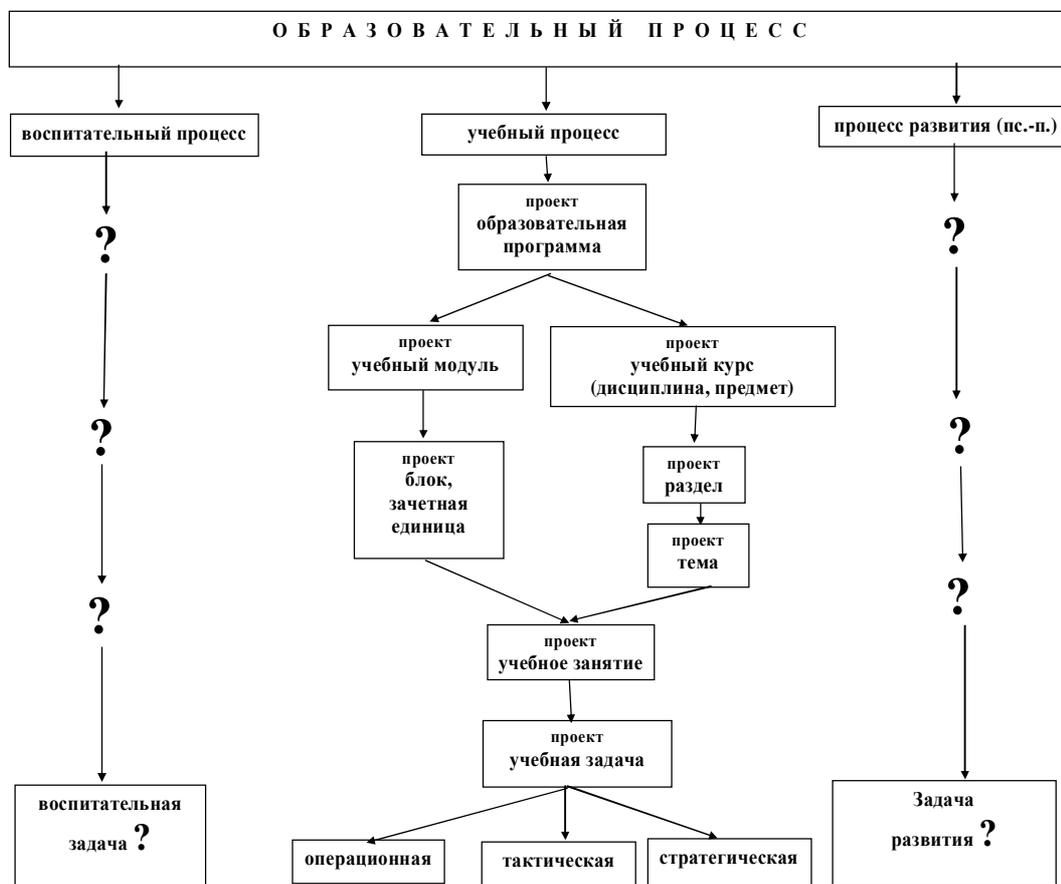


Рис. 5. Иерархия образовательных проектов

– *образ*, в том числе литературный образ, например, стихотворение, художественный образ, например, картина и т.д.; и, соответственно, отношения (взаимосвязи) образов;

– *операция* - перцептивная, мыслительная, технологическая и т.д. Из операций складываются *действия*.

Очевидно, это и составляет полный набор элементарных компонентов содержания обучения. Возможно, сюда могут быть отнесены (в раннем возрасте) *буквы* как структурные единицы слов, несущих понятия, числа. В том числе в более позднем возрасте – некоторые числа вроде π , e (основание натурального логарифма), физические и другие константы, символы (например, пиктограммы, дорожные знаки и т.п.). Вот из этих «атомов» и состоит, очевидно, на сегодня все содержание обучения на нижнем его уровне - уровне учебной задачи.

Логика процесса решения учебной задачи *соответствует общей логике организации **проекта** в его современном понимании - как завершеного цикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями и этапами* (см. журнал «Специалист, 2010, № 1). Так, в фазе проектирования есть и выявление проблемы, и моделирование (построение гипотез), и членение основной проблемы на подпроблемы - задачи (декомпозиция), и исследование условий и т.д. Поэтому в качестве **общей модели организации процесса решения учебных задач целесообразно взять общую временную структуру проекта**. А для решения той или иной конкретной учебной задачи в той или иной методической системе обучения из этой общей модели будут опускаться те или иные этапы, стадии.

Но обратим внимание Читателя на тот факт, что *во всех известных дидактических и психологических источниках отсутствуют по меньшей мере два обязательных для любого проекта, в том числе и для учебной задачи, этапа-компонента*.

Во-первых, **определение критериев**. Как обучающийся, по каким критериям может самостоятельно определить – решил ли он учебную задачу или нет? Усвоил ли он данное понятие, теорию и т.д.? В лучшем случае для примеров-упражнений по математике, физике, химии в задачниках приводятся ответы. А во всех остальных случаях? Какой ответ заученного урока может считаться полным, а какой нет – здесь обучающийся должен целиком полагаться на личный вкус и настроение преподавателя – как он оценит ответ. Или школьник написал сочинение – а в итоге получил назад 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, темы и т.п. приводятся так называемые «контрольные вопросы», «вопросы для самоконтроля». Но это очень слабые «подпорки» для обучающегося. В целом же методический критериальный аппарат для образовательной деятельности обучающегося разработан крайне недостаточно – если не сказать сильнее – вообще не разработан!

Ведь, к примеру, подавляющее большинство профессиональных деятельностей людей строится по четко определенным критериям: рабочему задаются классы точности и чистоты отработки деталей, нормы выработки; у бухгалтера есть свод инструкций и т.д. А обучающийся остается один на один со своими учебными задачами – а критерии держит в своей голове педагог.

Во-вторых, отсутствует во всех публикациях и такой важнейший этап-компонент любого проекта, в том числе учебной задачи как **определение альтернатив**.

На сегодняшний день в системе образования мы имеем множество альтернативных учебников, задачников и т.д. Но право выбора того или иного учебника остается за учителем, преподавателем – но не за обучающимся. Почему? Так проще? Привычнее? Но правильно ли это? Может быть, поменять позиции – педагогу, вместо того, чтобы

пересказывать содержание учебника, задать наперед этот материал обучающимся на дом для самостоятельного изучения по различным, каким они хотят источникам. А затем на занятиях сравнить и обсудить по ответам учащихся, студентов – какие могут быть подходы к описанию одного и того же материала, как могут по-разному описываться, доказываться одни и те же истины. Тогда для обучающихся станет понятным, что все научные истины относительны, научные теории – модельны, а многие факты, события (например, в истории) могут оцениваться по-разному.

Но вернемся к «нашим баранам». Выше мы выяснили, что *учебная задача является* минимальной «клеточкой» учебного процесса – *минимальным учебным проектом* для обучающегося.

Теперь обратим внимание Читателя на тот факт, что *все без исключения дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач*. Зададимся вопросом - а правильно ли это? Процесс обучения декомпозирован полностью на минимальные «клеточки» - учебные задачи. А что с *агрегированием, композицией*?! Может ли из всего набора учебных задач сформироваться целостное мировоззрение личности, ее убеждения и т.д.? может ли быть целостно освоено все основное содержание человеческой культуры? Очевидно, нет. Организация процесса обучения как последовательная череда учебных задач направлена, в основном, на освоение научных знаний. Для этих целей она вполне удобна (подчеркнем – удобна скорее для учителей, чем для обучающихся). Но современные цели обучения и образования значительно шире.

Цель образования человека заключается в конечном счете в формировании человека с активной жизненной позицией, человека деятельного, «деятельно развитого». Ведь деятельный человек может достаточно быстро сориентироваться и освоить новые жизненные ситуации, новые профессии и т.д.

Но для овладения всеми существенными сторонами деятельности, овладения подлинно человеческой – интегративной деятельностью - необходима организация собственного опыта обучающегося в такой деятельности, где он мог бы сам сформировать способности к ориентировке, самостоятельному определению цели действий и деятельности, к творчеству.

Но традиционное обучение *в виде последовательности учебных задач* этому не способствует.

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

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

- трудовое обучение, которое ныне названо вообще туманно «технологическая область» - 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 видов деятельности;

- изобразительное искусство, музыка, в некоторых школах – хореография. Ведущий вид деятельности – эстетическая (только лишь художественная) деятельность – оторванная от всех остальных ее 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 свернуто. Общаться между собой учащиеся могут лишь на переменах или во время внеучебной деятельности.

То есть 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 ребенка быть не может!

Аналогичная картина имеет место и в профессиональной школе, где учебный процесс представлен в виде циклов:

- теоретического обучения (преимущественно познавательная деятельность студентов);

- практического обучения – производственного обучения в профучилищах, 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 СПУЗах и ВУЗах – как организация опыта проективной преобразовательной деятельности студентов, также имеющего в большинстве случаев весьма узкий, технологический характер. Причем, курсовое, дипломное и т.д. проектирование студентов, как правило, не предполагает реализацию этих проектов. То есть получается, что проективная преобразовательная деятельность сама по себе, а практическая преобразовательная деятельность (в процессе практики и т.д.) - сама по себе.

Таким образом, ни в общеобразовательной, ни в профессиональной школе молодому человеку чаще всего негде проявить себя, раскрыть свои созидательные возможности.

Рассмотрим еще один аспект образовательной деятельности – со стороны *активности личности*.

Условно можно сказать так:

- операционный уровень деятельности – ситуационная активность – это человек-исполнитель;

- тактический уровень деятельности – надситуативная активность – активный деятель;

- стратегический уровень деятельности – творческая активность – 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 обучающимися задаваемого материала и своевременное (на опросе, экзамене) воспроизведение сведений и отработанных действий. И что их общественное поведение учеников должно состоять в добросовестном выполнении поручений. Результаты такого подхода впоследствии сказываются весьма негативно. Не привыкшие к активному поиску обучающиеся оказываются в тупике, когда следует отойти от усвоенных шаблонов.

В то же время активный, ищущий, интересующийся обучающийся по-прежнему педагогами чаще всего оценивается как «мешающий фактор».

Таким образом, невольно напрашиваются в организации учебного процесса **три параллельные, в значительной степени независимые друг от друга линии:**

1. **первая** – это решение традиционных учебных задач – **операционных** - как *минипроектов* образовательной деятельности – это все равно остается необходимым звеном учебного процесса, соответствующим *ситуативной активности*.

2. **вторая** – это решение учебных задач второго уровня **тактических, соответствующих надситуативной активности** - *более крупных учебных проектов*, где обучающиеся уже могли бы сами ставить цели своей деятельности, где могли бы активно применять свои знания по различным дисциплинам в практике, где могли бы общаться друг с другом и т.д. Учебный процесс будет в этом случае усилен ценностно-ориентировочными, преобразовательными, коммуникативными, эстетическими компонентами. В том числе за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений учащихся и студентов; введения лабораторно-исследовательских практикумов вместо наборов примитивных лабораторных работ по готовым образцам; применения деловых игр, игрового моделирования и других игровых форм учебных занятий, выполнения междисциплинарных исследовательских работ и т.д.

3. **третья** – это решение учебных задач третьего, творческого уровня, *соответствующего творческой активности личности* – **стратегических учебных задач** - *крупных учебных проектов*. Такие проекты скорее всего могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании (которые в принципе должны были бы составлять нечто единое целое – ведь проектировать что-то, не реализуя проектируемое, бессмысленно) – организацией собственного опыта обучающихся в осуществлении интегративной трудовой (для школьников) и

профессиональной (для студентов) деятельности. Для этого учащиеся, студенты должны быть включены в проекты, выбираемые ими самостоятельно (лучше) или предлагаемые учителями, преподавателями, которые отвечают следующим требованиям:

- имеют общественно-полезную значимость, рыночную стоимость и имеют определенных потребителей;

- посильны для учащегося, студента, но отличаются высоким уровнем трудности, получаемый продукт (материальный или духовный) должен быть высокого качества, степени совершенства;

- сформулированы в самом общем виде: требуют от обучающихся активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей;

- предусматривают возможности коллективной производственной деятельности учащихся, студентов, а так же включения их в производственные или научные коллективы.

Учебные задачи как образовательные проекты второго и третьего уровней, очевидно, должны быть включены в учебные программы как **обязательные компоненты** учебного процесса.

Причем, **все нынешние разговоры о КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ в образовании так и останутся красивыми разговорами до тех пор, пока вся учебно-программная документация общеобразовательной и профессиональной школы не будет коренным образом перестроена в логике оптимального сочетания учебных задач трех уровней: операционных, тактических, стратегических.**

Это все, что касается учебных задач. Эта область в педагогике, в дидактике более или менее исследована. Но то, что касается **воспитательных задач, задач развития**, их назначения, состава, структуры (см. рис. 5) – это совершенно неисследованные области – **TERRA INCOGNITA**.

Рефлексивная фаза образовательного проекта

Любые проекты, в том числе образовательные, на любом уровне их иерархии завершаются рефлексивной фазой (рис. 6) - «обращением назад»: осмыслением, сравнением, оценкой исходных и конечных состояний:

- объекта продуктивной деятельности – итоговая оценка (самооценка) результатов проекта;

- субъекта деятельности, т.е. самого себя – рефлексия (рис. 6).

Итоговая оценка. Как известно, в теории систем, в системном анализе оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям. Но, на сегодняшний день, как уже говорилось, критерии держит в своей голове и в

своих руках педагог, оценивает он же (или, к примеру, экзаменационная комиссия) – но не обучающийся.

Далее, оценка выставляется чаще всего формально: «Садись, Иванов, – «3». А почему «3»? Это чаще всего не объясняется.

А ведь для обучающегося не менее важно, чем решить очередную, пусть самую маленькую, простенькую учебную задачу, ответить на длинную череду вопросов:

- достигнута ли цель проекта? Если нет, то почему? И какова тогда степень частичного достижения цели? Если результаты превзошли поставленную цель – то опять же – почему? И в какой степени?

- удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи оказались нерешенными? Почему?

- как были переструктурированы задачи в процессе осуществления проекта для достижения поставленной цели? Какой опыт переструктурирования задач можно использовать в дальнейшем?

- какова дальнейшая «судьба» результатов? Подлежат ли они совершенствованию? В чем? Замене?

- и так далее.



Рис. 6. Структура рефлексивной фазы проекта

Ведь научить обучающегося каждый раз *ставить эти вопросы и отвечать на них* не менее важно, чем усвоить очередную теорему, химическую формулу, литературное произведение и т.п.

Для педагогики проблема *самооценки* деятельности обучающегося – это пока что *tabula rasa* («чистая доска»). Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога. А вопрос – как научить обучающегося самооценке своей образовательной деятельности остается совершенно открытым. Нет руководств для учителей, преподавателей. Нет соответствующего методического аппарата в учебниках и другой учебной литературе. А ведь это важнейшая сторона учебного процесса. Если не самая важная. В условиях непрерывного образования, «образования в течение всей

жизни» самооценка своей образовательной деятельности становится для человека важнейшим качеством. Так что проблема требует решения.

Но это касается только школьной, ВУЗовской педагогики, педагогики начального, среднего профессионального образования. В то же время в педагогике образования взрослых, в частности во *внутрифирменном обучении персонала, в бизнес-педагогике* накоплен богатейший опыт по самооценке, где она является обязательной составляющей любого хорошего тренинга:

- в бизнес-тренингах – самооценка своей профессиональной деятельности и профессиональных умений;

- в тренингах личностного роста – самооценка личностных убеждений, установок, ценностей, целей, привычек и т.д.

Обратимся теперь к другому важнейшему понятию – *рефлексии*. Важнейшим компонентом в структуре образовательной деятельности является **рефлексия** как познание и анализ человеком явлений собственного сознания и собственной деятельности (взгляд на собственную мысль и собственные действия как бы «со стороны»).

Различают два вида рефлексии:

- рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности - авторефлексия;

- рефлексия как понимание смысла межличностного общения – рефлексия второго рода (рис. 6).

Естественно, для проведения рефлексивного анализа от обучающегося требуется целый комплекс умений (компетенций):

- умение осуществлять контроль своих действий – как умственных, так и практических;

- контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);

- определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексию над опытом своей прошлой деятельности через поиск ее оснований, причин, смысла;

- умение видеть в известном – неизвестное, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, т.е. умение видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;

- умение осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, встать на позиции разных «наблюдателей»;

- преобразовывать объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий.

Рефлексивные процессы должны постоянно пронизывать всю деятельность обучающегося. А для этого рефлексивные умения (компетенции) необходимо у него целенаправленно формировать. Причем, для учебного процесса ведущую роль играет рефлексия первого рода – авторефлексия. В воспитательном же отношении у обучающегося необходимо формировать умение рефлексии второго рода – рефлексии межличностных отношений.

Таким образом, целенаправленное формирование у обучающегося рефлексивных умений является еще одной актуальной проблемой педагогики.

Итак, мы рассмотрели структуры образовательной деятельности обучающегося и выяснили, что это весьма малоизученная область педагогики, теории образования. И для решения этой проблемы необходимы совместные усилия ученых и педагогов-практиков.