

УДК 37.022

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

КОРШУНОВА Наталья Леонидовна,

зав. лабораторией методологии педагогики им. В.В. Краевского,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Школы педагогики
Дальневосточный Федеральный университет

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается сущность деятельностного подхода в его применении к сфере образования, поднимается вопрос о связи концепции развивающего обучения не только с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, но и с теорией деятельности, представленной концепцией Г.П. Щедровицкого. Выявлены некоторые проблемные зоны в реализации деятельностного подхода, вызывающие наибольшую обеспокоенность и требующие незамедлительных преобразований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деятельностный подход, теория культурно-исторического развития психики, концепция развивающего обучения.

KORSHUNOVA N. L.,

Cand. Pedagog. Sci., Professor of the Department of Education School of Education
Far Eastern Federal University

ACTIVITY APPROACH IN MODERN EDUCATION: ESSENCE, PROBLEMZYNE ZONES, FUTURE IMPLEMENTATION

ABSTRACT. The article deals with the essence of activity approach in its applying to educational sphere, the issue raised is about the connection not only between the developing education concept and the culture-historical psychics' development theory by L.S. Vygotsky but also between the developing education concept and activity theory presented by activity concept of G.P. Schedrovitsky.

There are some problem zones obtained in realization of the activity approach. These zones are proved to be of great concern and demand immediate reforms.

KEY WORDS: activity approach, culture-historical psychics' development theory, developing education concept.

18

октября 2013 г. Приказом Минтруда России утвержден профессиональный стандарт «Педагог», который вступит в силу

с 1 января 2015 года. Согласно новому директивному документу в числе прочего учитель должен знать основные принципы деятельностного подхода, уметь использовать в практике работы деятельностный и развивающий подходы. Таким образом, четкая установка на применение деятельностного подхода в образовании приподнялась над сферой педагогического стандартизации и обрела статус юридической нормы. Наступило время безотлагательного обращения к самому понятию деятельностного подхода и связанных с его применением проблем и перспективных задач.

Нас интересует деятельностный подход и его применение в сфере отечественного образования в версии, получившей в своих истоках оформление в работах Московского методологического кружка (ММК), осуществлявшихся под руководством Г.П. Щедровицкого. Нам представляется, что именно эта версия деятельностного подхода имеет наибольшие перспективы в деле модернизации российского образования.

Суть деятельностного подхода заключается не в самой деятельности как таковой, как это нередко интерпретируется, исходя только из лексического значения слов – «деятельность», «деятельностный», а в обращении к процедуре рефлексии, осознания мыслительно-деятельностной «природы» общественного способа производства и ее конституировании. Лучше всего она может быть выражена через оппозицию деятельностного и натуралистического подходов. Об этом Г.П. Щедровицкий написал коротко и предельно ясно в фундаментальной статье «Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетельностного подходов» [1], повторно опубликованной впоследствии и в других изданиях (см., например: *Щедровицкий Г.П. Избранные труды.* – М., 1995 // *Знание-сила.* – 2006. – № 3).

Если кратко, то в самом широком смысле слова деятельностный (или, по другой терминологии ММК, мыследеятельностный) подход полагает деятельностное устройство мира, противопоставляя ему мир натуральных объектов и вещей, выделяя деятельность как особого типа субстанцию и всеобщий эквивалент, он, соответственно, направлен на работу с деятельностью как таковой, как совершенно уникальным предметом, отличным от натуральных предметов и вещей. Для

гуманитарно-педагогической мысли особенно важна следующая характеристика: «Деятельность и мышление могут превращаться в форму организации и содержание практики, в то, что переживают, осмысливают, анализируют и преобразуют люди, став при этом всеобщепредметной реальностью – первой исходной "природой" в масштабах общественной системы в целом...» [2, с. 49]. Деятельностный подход открывает возможность задавать цели, способы и нормы мышления и деятельности (искусственное), разрабатывать проекты и программы преодоления мирового уровня экономики, науки, техники, инженерии, образования, опирающиеся на исторические тенденции или на традицию и уклад (естественное). Этим в масштабах общественной системы закладываются основания для сотворения и порождения новых типов деятельности и новых форм мышления. Именно так понимаемый и трактуемый деятельностный подход выводит субъекта деятельности на поиск и отработку способов самоопределения, позволяющих вырабатывать личное понимание и ориентацию, противопоставляя их тотально-массовым формам мышления и поведения. Причем, как отмечают Ю.В. Громыко и В.В. Давыдов, «...при реализации подобных способов самоопределения человек оказывается сопоставим по мощи с социальной системой в целом и в условиях массового заимствования чужих форм жизни может разрабатывать на собственных основаниях программы развития страны и мира» [там же, с. 50].

Значимость деятельностного подхода в этом отношении остается, на наш взгляд, до сих пор недооцененной в нашей образовательно-академической среде. Немаловажная причина этого обстоятельства, требующего к себе отдельного внимания, кроется, по нашему мнению, в следующем. Основоположник применения деятельностного подхода к образованию (обучению), автор концепции учебной деятельности школьников и ведущий теоретик развивающего обучения Василий Васильевич Давыдов при описании философско-методологической основы исследовательской работы возглавляемого им научного коллектива прямо и недвусмысленно указал на родственную связь представляемых им взглядов с идеями научной школы Л.С. Выготского [3]. Вместе с тем факты свидетельствуют о том, что концепция развивающего обучения поддерживается не только взглядами Л.С. Выготского, его теорией культурно-исторического развития психики ребенка, но и деятельностными представлениями о содержании образования, выработанными на основе концепции

Г.П. Щедровицкого, и эти представления были не менее близки научному мировоззрению В.В. Давыдова, чем взгляды Л.С. Выготского.

Василий Васильевич был глубинно связан с работой Московского методологического кружка, прежде всего, через многолетнюю работу Комиссии по педагогике и логике, которую возглавлял Георгий Петрович Щедровицкий, через совместную работу с Георгием Петровичем в редакции журнала «Известия Академии педагогических наук». Центральная работа Василия Васильевича по теории мышления – «Анализ строения мыслительного акта» – безусловно, принадлежит единому полю логико-психологических работ, которые в ММК были оформлены в программы исследования мышления как деятельности [4].

Однако прямых ссылок на идеи Г.П. Щедровицкого, которые фактически легли в основу концепции разви-

вающего обучения, в работах В.В. Давыдова отыскать не удалось. Встает вопрос: почему В.В. Давыдов не указывал в качестве методологического базиса концепции развивающего обучения работы Г.П. Щедровицкого? По всей видимости, это можно объяснить политикой и идеологией советского времени. В эту эпоху в жизни и Щедровицкого, и Давыдова были периоды, когда они находились в опале со стороны властных органов. В такой ситуации обнаружение связи с подобным себе по духу могло только усугубить и без того опасное положение. Так возникли предпосылки того закрепившегося со временем обстоятельства, что в психологической, педагогической и методической литературе при упоминании концепции развивающего обучения привычно делают ссылки на идеи Л.С. Выготского едва ли как не единственный источник ее формирования без каких-либо оговорок и дополнений, ориентирующих на поиск предтечи и в воззрениях Щедровицкого.

Есть косвенное доказательство, свидетельствующее о том, что сам В.В. Давыдов не отрицал связи своих концептуальных построений с идеями Г.П. Щедровицкого. В его совместной с Ю.В. Громыко статье, опубликованной уже в постсоветское время, встречается такое утверждение авторов: «Разработка деятельностного и мыслительного содержания образования основывается, с одной стороны, на знаниях об истории развития мышления и деятельности, а с другой стороны, на описании техник и способов мышления деятельности, реализуемых и используемых в различных ситуациях» [2, с. 53]. Как видно, приведенная выдержка из текста достаточно показательна и вряд ли нуждается в разъяснениях. Но традиция забвения деятельностных истоков формирования концепции развивающего обучения оказалась до сих пор непреодоленной; по этой причине данный теоретический конструкт теряет важный компонент в своих основаниях, вследствие чего поле реализации деятельностного подхода неправомерно сужается организацией учебной деятельности в стенах классной комнаты.

Несмотря на то, что деятельностный подход за рубежом и в России в течение последних пятидесяти лет интенсивно развивался, как пишет в автореферате докторской диссертации Н.В. Громыко [5], его применение в сфере отечественной образовательной практики и педагогической науки оставляет желать лучшего.

Традиционное образование по сей день остается по преимуществу ориентированным на передачу информации, содержащейся в учебниках (что в последние годы усугубилось необходимостью подготовки к Единому государственному экзамену), а не на обучение способам деятельности. Известно, что мировоззрение и навыки критического мышления формируются в подростковом возрасте, но именно в этот период на человека обрушивается очень большой объем информации, которую по условиям организации обучения необходимо усвоить и предъявить усвоенное учителю. Такая модель образования соответствует традиционному обществу, эпохе индустриализации. Ныне практикующие педагоги также часто требуют от ученика лишь запомнить научные сведения, а на то, чтобы обеспечить понимание предмета, не остается ни времени, ни сил, и подрастающее поколение лишается возможности думать самостоятельно. Таким образом,

под угрозу ставится нормальное развитие современного, информационного общества.

Вместе с тем в настоящее время образование претерпевает значительные изменения, являющиеся частью глобального социального процесса смены *рецептивно-отражательного* подхода к мышлению и поведению человека другим, который называют *конструктивно-деятельностным*. Цивилизационные сдвиги в сфере образования происходят зачастую неровно, непоследовательно и несистемно, характеризуются некоторыми рывками вперед и последующими откатами назад, охватывают отдельные участки и не касаются сопредельных областей. Поэтому уже состоявшиеся педагогические нововведения требуют критической и вместе с тем взвешенной оценки, а намечающиеся преобразования нуждаются в опережающем рефлексивном анализе.

Для начала введем несколько общезначимых положений, чтобы, оттолкнувшись от них, перейти к недостаточно реализованным, слабо актуализированным или даже совсем не актуализированным аспектам рассматриваемого подхода в профессионально-педагогической среде.

Основная идея деятельностного подхода в образовании связана не с самой деятельностью как таковой, а с организацией и управлением деятельностью ученика как средствами становления и развития субъектности ребенка. Деятельностный подход предполагает использование таких форм, приемов и методов педагогической работы, в результате которых «рождается» бы человек, не обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а Человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Таким образом, в качестве общей цели видится Человек, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Основная идея деятельностного подхода в образовании связана не с самой деятельностью как таковой, а с организацией и управлением деятельностью ученика как средствами становления и развития субъектности ребенка. Деятельностный подход предполагает использование таких форм, приемов и методов педагогической работы, в результате которых «рождается» бы человек, не обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а Человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Таким образом, в качестве общей цели видится Человек, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на становлении субъектности школьника как бы уравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной мере способствуют становлению субъектности ребенка. Вместе с тем деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным подходом. Поэтому вполне естественно в целях постижения его сущности выделение двух основных компонентов – личностного и деятельностного.

Деятельностный подход в воспитании в совокупности компонентов исходит из представлений о единстве личности и ее деятельности. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же в свою очередь одновременно непосредственно и опосредованно делает выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющих потребностям личностного развития.

Суть образования с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей со взрослыми по реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не подает готовые образцы нравственной и духовной культуры, но создает, вырабатывает их вместе с младшими товарищами, осуществляет совместный поиск норм и законов жизни в процессе кооперированной деятельности, что и составляет содержание педагогического процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуации воспитательной деятельности. Деятельностный подход здесь реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса в субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности».

Используя приведенные положения в качестве инструмента оценки реального состояния дел по реализации деятельностного подхода в сфере образования, выделим некоторые проблемные зоны, вызывающие наибольшую обеспокоенность и требующие незамедлительных преобразований.

Первая проблемная зона.

Когда говорят о деятельностном подходе в отечественном образовании, то первым делом имеют в виду систему развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, поскольку это наиболее известная практика реализации деятельностного подхода в сфере российского школьного образования. Она существует более сорока лет, проверена временем, завоевала всеобщее признание. Однако ее применение обычно ограничивается ранними возрастными группами учащихся (дошкольники и младшие школьники), не охватывает подростков и старшеклассников.

К тому же, система развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина не распространена широко, оставаясь привилегией элитных (часто платных) учебных заведений.

Вторая проблемная зона.

Преимущества развивающей системы обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина бесспорны. В самом деле: приобретаемые в школе знания становятся более прочными благодаря активному исследованию, а не пассивному запоминанию; дети учатся не теряться, попадая в новую для себя ситуацию, они способны самостоятельно проанализировать сложившиеся обстоятельства и найти решение для преодоления возникших трудностей; учащиеся становятся более уверенными в своих знаниях и способностях, в том числе из-за того, что высказанная на уроке даже неверная гипотеза является не предметом резкой критики, а шагом к более глубокому пониманию изучаемых предметов и явлений.

Однако продолжением отмеченных преимуществ выступают определенные недостатки этой системы. Основной задачей обучения по Давыдову – Эльконину является построение системы научных понятий и освоение наиболее общих принципов решения класса задач. При всей важности формирования у учащихся абстрактного, теоретического мышления к этой задаче не может быть сведено школьное образование. Обращает на себя внимание и такой аспект. Даже в тех немногих образовательных учреждениях, которые работают по системе Давыдова – Эльконина, процесс обу-

чения замыкается рамками классной комнаты, осуществляется в стерильной, оторванной от жизни атмосфере, что сближает не с лучшими традициями школьной практики.

Третья проблемная зона.

Казалось бы, в последнее время наметились предпосылки для реального обновления отечественного образования. Введение ФГОС третьего поколения ознаменовало собой решительный поворот к построению отечественного образования на деятельностной основе. Пока это нововведение коснулось только его начального звена, но в перспективе подобные преобразования ожидают среднюю и старшую ступени общеобразовательной школы. Между тем уже сейчас со всей остротой заявляет о себе дефицит педагогических кадров, готовых работать по новым стандартам, предполагающим развитие у учащихся универсальных учебных действий, выполнение школьниками различных проектов, формирование у них соответствующих умений: целеполагания, рефлексии, проектирования, оценки и самооценки. Школе нужны учителя, владеющие методом проектов, проблемными методами обучения, способные работать с моделями, вести хотя бы скромную исследовательскую работу. В то же время совершенно очевидно, что умения рефлексировать, обнаруживать проблемы, ставить цели и проектировать собственную деятельность еще не стали всецело и повсеместно принадлежностью профессиональной компетентности современных педагогов. Грамотный в рассматриваемом отношении педагог на сегодняшний день – явление редкое, если не редчайшее. В массовом сознании сохраняется устойчивое представление о «двойном негативном отборе»: когда снижение престижа профессии учителя, его слабая социальная защищенность приводят к тому, что далеко не лучшая часть выпускников школ идет в педагогические вузы и не лучшая часть выпускников вуза приходит в школу.

Четвертая проблемная зона.

Реальные, а не декларируемые изменения в школе произойдут только тогда, когда в обновляющуюся школу придет новый учитель. Совершенно очевидно, что для массовых инноваций, для развития информационного общества нужны современные специалисты во всех секторах инновационной экономики. Однако сложившаяся система подготовки учителей – это самое «слабое» звено в системе подготовки инновационных кадров. Развитие современной педагогической практики заставляет проблематизировать содержание и методику педагогического образования как не обеспечивающие выстраивание и развитие собственной педагогической деятельности человека, получившего по диплому профессию педагога (учителя).

Анализ литературы, результатов научных исследований и реальной практики показывает, что педагогическое образование в сегодняшнем его виде не ориентировано на формирование системы умений по осуществлению педагогической деятельности в ее целостном виде, т.е. на обучение педагогов рефлексии и целеобразованию, на обучение проектированию собственной деятельности, и, значит, не является подлинно деятельностным и подлинно педагогическим. Причем подготовка педагогов основана на усвоении знания о сложившейся практике как неререфлексируемой норме, что обуславливает в последующем воспроизводство этой нормы в профессиональной деятельности. Методы и технологии работы как в школе, так и в педвузе носят преимущественно традиционный, объяснительно-иллюстративный или репродук-

тивный характер, наблюдается недостаточное использование проблемно-поисковых, интерактивных методов обучения. Проектированию и моделированию не учат в педвузах в их массовом числе и в обязательном порядке, лишь в отдельных учебных заведениях, занимающихся подготовкой педагогических кадров, осуществляют такую практику, да и то – в факультативном режиме.

Таким образом, тенденции современного образования предельно актуализировали, по крайней мере, две масштабные проблемы, одна из них – проблема изменения качества педагогической деятельности, вторая – проблема обновления, изменения педагогического образования. В настоящее время складывается новое понимание роли педагогического образования в развитии страны, значения его опережающего характера по отношению к другим видам и уровням образования.

Поэтому на успех в деле модернизации российского образования можно рассчитывать лишь в том случае, если **реформирование высшего педагогического образования будет опережающим по сравнению с реформированием других подсистем и видов образования.** Выполнение этого условия представляет собой колоссальную проблему долгосрочного характера и требует иных решений в сравнении с принимаемыми о сокращении количества педагогических вузов, институтов и академий повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Пятая проблемная зона.

Модернизация отечественной системы образования, и в первую очередь – педагогического образования, коренным образом связана с закреплением деятельностного подхода в содержании, формах, методах и технологиях обучения и воспитания человека. Существенным препятствием в решении этой задачи выступает устаревшая архитектура учебных помещений как в школах, так и в вузах. Она отвечает специфике целей образования в индустриальную эпоху, сориентированных на подготовку человека к работе и жизни в стабильных условиях, к решению типичных задач, выполнению деятельности «по образцу» под контролем вышестоящего лица. Для достижения такого рода целей пригодна классно-урочная система (для вуза – традиционная лекционно-семинарская) вместе с соотносительными с ней объяснительно-иллюстративными и репродуктивными методами, реализуемыми в форме рассказа, лекции, беседы, практического занятия и пр. Предназначенные для проведения подобных форм педагогической работы учебные аудитории в вузах, классные комнаты в школах оснащены стационарно расположенной мебелью, плохо поддающейся перемене, предусматривающей индивидуальную или в крайнем случае парную работу, но никак не работу в группах или всем коллективом, внешний контроль со стороны учителя, но не групповую рефлексию.

Напротив, цели образования в информационную эпоху сориентированы на подготовку человека к жизни и труду в меняющихся условиях, к решению нестандартных задач, выполнению творческой деятельности, они предполагают в результате способность молодых людей самостоятельно мыслить, делать осознанный выбор и нести за него ответственность. Для достижения таких целей пригодны современные формы, методы и технологии: проектная технология, технология ситуационного анализа (case-study), Мастерская зна-

ний (французские мастерские), потфолио, организационно-деятельностная игра, дискуссия и др. Соответственно для их применения нужны мебель гибкой конструкции и раздвижное оснащение учебных помещений. Кардинальное изменение архитектуры академических комнат и заполняющей их мебели требует не только больших финансовых затрат, но и эргономических решений на педагогической основе.

Шестая проблемная зона.

Эта зона в реализации деятельностного подхода находится в такой совершенно неосвоенной российским образованием территории, как педагогический феномен чтения в школе, теснейшим образом связанный с его социокультурной стороной. Речь идет не об обучении детей технике чтения в школе, с чем она справляется вполне удовлетворительно, а о чтении вообще как об очень важной и целесообразной практической деятельности. Именно так ставить вопрос Марк Владимирович Рац один из учеников и последователей Г.П. Щедровицкого в своей недавно вышедшей в свет книге «Диалоги книжников» [6]. С тем, как люди читают, связаны человеческие способности выполнять другие, самые разнообразные общественно важные и необходимые дела, в том числе решать «горящие» проблемы в экономике и политике. В таком контексте с чтением не только у нас, но, похоже, и в

остальном мире далеко не все в порядке. Учить читать (складывать буквы в слова) в школе необходимо, но недостаточно: нужно еще учить чтению, которое многообразно. «Есть большое количество самых разных техник и приемов чтения, которое в силу этого требует управления, а управлять собственным чтением много сложнее, чем переключать кнопки телевизионного пульта или даже водить автомобиль. Из этого следует, что чтению нужно специально учить и учиться», – настоятельно призывает М.В. Рац [там же, с. 267]. Дело остается за «малым»: разработать соответствующее содержание.

Подведем итоги. Мы рассмотрели шесть проблемных зон в реализации деятельностного подхода в российском образовании. Неверно было бы считать получившийся перечень законченным. Дальнейшая работа в сфере отечественного образования по осуществлению деятельностного подхода, несомненно, столкнется с новыми трудностями, которые придется преодолевать по мере их поступления, но прежде – содержательно прорисовывать ситуацию. Мы убеждены в том, что делать это лучше только коллективными усилиями, объединяя разные позиции и разные точки зрения по данному вопросу. В этом отношении справедливо было бы считать предлагаемый текст отправным к началу необходимой широкой дискуссии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетельностного подходов / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 143–154.
2. Громыко Ю.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов // Россия – 2010. Международный региональный журнал. – 1993. – № 1. – С. 4–55.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986.
4. Громыко Ю.В. Давыдов В.В. – (<http://www.fondgr.ru/mmk/personalia/1950/3>).
5. Громыко Н.В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : автореф. дисс ... док. философ. наук / Н.В. Громыко. –<http://www.dissers.ru/2filosofiya/index.php>.
6. Рац М.В. Диалоги книжников / М.В. Рац. – М. : Инскрипт, 2012. – 432 с.