

(Из пособия: **Задачно-проблемный подход в обучении / Авторский коллектив: М.А. Гончарова, В.А. Львовский, Н.В. Решетникова. – Барнаул : АКИПКРО, 2019.)**

1. Системно-деятельностный и задачно-проблемный подходы как основа реализации ФГОС

В марте месяце 2018 года Лабораторией АКИПКРО на базе МБОУ «СОШ №132 им. Н.М. Малахова» г. Барнаула проводились курсы повышения квалификации по теме «Деятельностные образовательные практики: проектирование, реализация, оценка» с учителями начальных классов, учителями-предметниками, тренерами-технологами. Курсы открыл В.А. Львовский, ведущий специалист Лаборатории АКИПКРО, зав.лабораторией проектирования деятельностного содержания Института системных проектов МГПУ, руководитель Некоммерческого партнерства «Авторский Клуб», автор курса физики в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, международный эксперт по оценке качества образования, учитель, преподаватель, тренер. Лекция «Системно-деятельностный и задачно-проблемный подходы как основа ФГОС» была посвящена сущности деятельностного подхода в образовании. Ниже представлено её краткое изложение. Всю ответственность за допущенные разночтения несут М.А. Гончарова и Н.В. Решетникова, передавшие основное содержание лекции с учётом собственного понимания.

Если обратиться к названию лекции, то не всё в нём точно. Так, термин системно-деятельностный подход введён современными исследователями. На самом же деле, в педагогической психологии разработан именно деятельностный подход и, соблюдая корректность, далее разговор будет идти о деятельностном подходе. К слову сказать, в учебном процессе нет задачно-проблемного подхода, существует задачно-проблемный способ обучения (или задачно-проблемная форма обучения). Деятельностный подход в обучении – это некая «глыба», это принципиально другое образование, а задачно-проблемный подход – элемент деятельностного подхода, т.е. то, без чего деятельностное обучение, в принципе, невозможно. Поэтому название лекции носит относительный характер.

В основе деятельностного подхода лежат три кита: теория деятельности, возрастная теория периодизации и теория учебной деятельности (рис. 1).

Для того, чтобы учителю было легче понять теорию деятельности по А.Н. Леонтьеву представим несколько упрощённое изложение с помощью рассказа про действия человека в пустыне. Заметим, что в книге В.В. Давыдова «Теория

развивающего обучения» представлена несколько иная интерпретация теории деятельности.

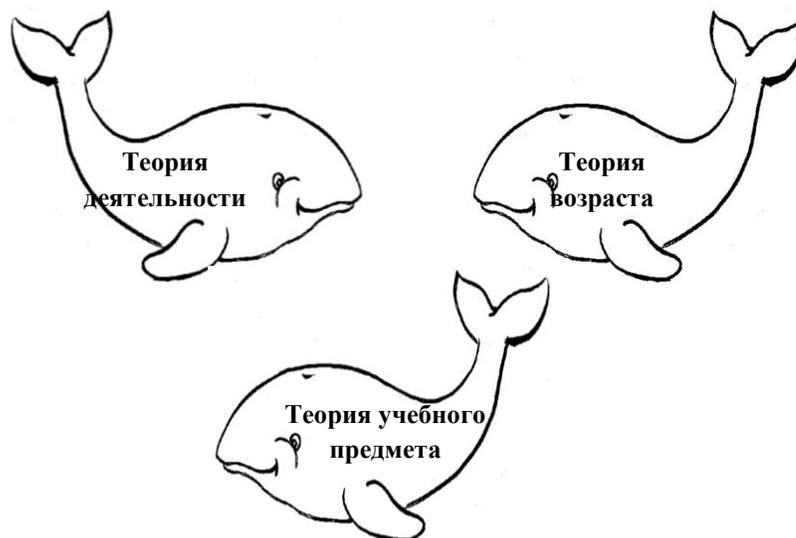


Рис. 1. Деятельностный подход к обучению
О теории деятельности

Итак, человек идёт по пустыне и, естественно, испытывает жажду. Он видит оазис. Подходит к нему, замечает колодец, видит воду, набирает её, черпает и пьёт. Что мы имеем в данной ситуации? Мы имеем потребность человека в воде, которая выражается в его жажде. Это естественная биологическая потребность. Что такое здесь мотив? Мотив, по А.Н. Леонтьеву, – это опредмеченная потребность, т.е. это потребность, которая нашла свой предмет. Что в данном случае является предметом потребности? – Вода. Значит, мотивом служит вода. Заметим, что мотив всегда снаружи и представляет собой некоторый предмет деятельности. Человек, который хочет пить, видит воду, пьёт воду, в итоге осуществляет деятельность. Попробуем теперь построить действие в упрощённом виде. Чтобы построить действие выполним следующее: изменим ситуацию – человек хочет пить, видит колодец, но нет ведра и пр. Он не может достать эту воду, тогда начинает искать разные способы утоления жажды. Рядом с собой он обнаруживает что-то наподобие глины. Из глины лепит нечто похожее на чашку, на верёвке эту чашку опускает в колодец. Сама по себе ему чашка не нужна, т.к. у него не было потребности в чашке, потребность была в воде. Он пытается опустить чашку в воду, она рассыпается. Он ещё раз лепит чашку, меняя количество песка, глины и пр. Наконец, у него получается «нормальная» чашка. Он опускает эту чашку в колодец, зачерпывает воду и выпивает. Вопрос: «Какую деятельность человек осуществил?» Ответ: «Его деятельность не изменилась»

никак – какова была потребность, каков был мотив, такова и деятельность. У человека была потребность пить, он увидел воду, следовательно, мотивом его деятельности является вода, а деятельностью является то, что он пьёт воду и утоляет этим жажду. Он свою потребность в воде так или иначе удовлетворил». Вопрос: «Что же такое при этом лепка чашки?» Ответ: «Это действие. За счёт того, что ситуация была изменена (человек не смог удовлетворить свою потребность непосредственно и, вследствие этого, ему пришлось осуществить целую цепочку действий). В изменённой ситуации он начал экспериментировать, начал менять состав строительной смеси, что-то выдумывать, т.е. он осуществлял определённую цепочку действий». Фактически жизнь любого человека так и устроена. Например, человек захотел купить машину, находясь в детском возрасте. Для осуществления этой мечты он должен осуществить много действий: окончить школу, поступить в вуз, пойти на работу и т.д. Как только нет возможности прямо запустить деятельность приходится выстраивать цепочку действий и, соответственно, появляются цели (рис. 2).

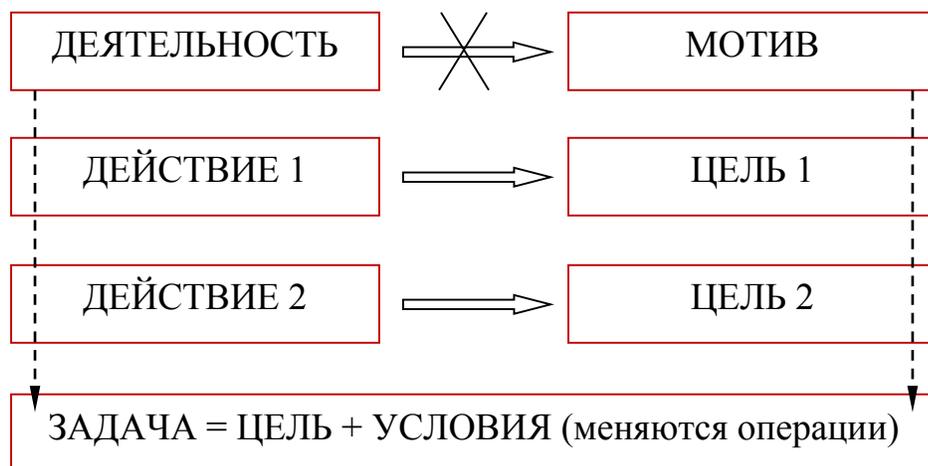


Рис. 2. Теория деятельности (А.Н. Леонтьев)

К слову сказать, большинство мотивов человека не осознаваемы. Например, прохожий видит, что человек просит милостыню; он подаёт её ему. Каков реальный мотив того, что прохожий даёт милостыню? Это он делает от чистого сердца или у него в голове возникают сложные конструкции, что когда-нибудь это ему зачтётся? Неизвестно. Мотивы очень часто скрыты от человека. Порой, человек зачастую не знает, почему он делает то или иное. Мотивы – не осознаваемы, а вот цель – сознательна со стороны человека всегда: «Я хочу пить – я делаю чашку сознательно». В сложной реальной жизни, даже когда мотивы не осознаваемы человеком, он всегда понимает, какие ставит цели и какие действия совершает.

Несколько слов об операциях. Операции – это то, на что разбиты действия в зависимости от условий, в которых совершаются эти действия. В приведённом рассказе человек использовал глину, а, возможно, в той ситуации могли быть деревяшки, но не быть глины, и тогда он из них будет вырезать чашки. Следовательно, операциональный состав действий может меняться. Так, человек изготавливает какой-то сосуд для питья и, в зависимости от условий, изменяются операции, входящие в состав действия. У А.Н. Леонтьева есть замечательная фраза – «сдвиг мотива на цель» [6, С. 304.]. Что это такое? Вернёмся к рассказу. Мы наблюдаем за человеком, который находится около колодца, и видим: у него уже есть чашка, причём не одна. Но почему-то он продолжает лепить чашки, да ещё и расписывать их. И это не имеет никакого отношения к потребности, которая у него была первоначально. Для удовлетворения потребности ему достаточно было 1-2 чашки, а вокруг него – десятки чашек. Вопрос: «Что произошло?» Ответ: «Мотив сдвинулся на цель». То, что было целью стало мотивом, и действие превратилось в деятельность. У одного человека возникла исследовательская деятельность, у другого – художественная деятельность и т.д. Образование деятельностей у человека означает его развитие. Перед учителем и родителями стоит задача – выращивание новых видов деятельностей и новых потребностей. На самом деле, ребёнок в школу не приходит с потребностью учиться, хотя у него может возникнуть желание пойти в школу, которое возникает из игры. Это желание не является потребностью и не является деятельностью, оно может быть связано у ребёнка с тем, чтобы быть чуть-чуть повзрослее, быть школьником и т.д. Педагог и родители этого не видят, поэтому у младшего школьника необходимо возвращать учебную деятельность.

Итак, перед учителем современной школы стоят три задачи:

- 1) мотивационный рост («сдвиг мотива на цель», превращение действия в деятельность),
- 2) формирование развёрнутого предметного действия (на втором уровне по SAM),
- 3) автоматизация (превращение умения в навык = действия в операцию).

Первая задача связана с порождением новых мотивов, ростом качества потребностей. Для более глубокого понимания этого вопроса можно обратиться к пирамиде потребностей по А. Маслоу [20].

Вторая задача сопряжена с формированием развёрнутого предметного действия. Это возможно, когда цель ставится чётко, сознательно (в нашем примере – сделать чашку) и, в соответствии с целью, разворачивается действие,

меняется его операциональный состав. Заметим, что чем больше меняется условий для действия, тем более свободным будет само это действие. Если педагог учит и даёт образец ребёнку, по которому надо действовать, то тем хуже будет разворачиваемое обучение, тем менее мобильным становится человек, а, следовательно, тем менее свободными будут его действия. Например, учитель говорит: «Делай кружку вот так ...». Без учителя ребёнок, возможно, делал бы самые разнообразные кружки. Но из-за требования учителя ребёнок будет делать только так, как сказал взрослый. А потому, любое изменение условия будет вести к разрушению действия со стороны ребёнка. Поэтому, чем чаще учитель меняет условия действия, тем более «живое» действие осуществляется учеником, тем активнее меняются операции этого действия, тем оно со стороны ученика свободнее и осознаннее. Важно, чтобы действие выполнялось с пониманием – не просто ради повторения действия за учителем, а с осознанием того, как это действие устроено, с соображением, почему надо действовать именно так.

Третья задача связана с превращением действия в операцию, когда действие сворачивается. Здесь можно вернуться к примеру с кружкой и заметить, что когда человек только начинает лепить кружку, то он ещё не знает, как это делать, просто – где-то почитал. У него каждое действие вызывает трудность – как смешать раствор, как лепить и т.д. Но, когда он уже этому научился, то у него возникает новая цель – делать красиво. В этом случае все действия, которые были сложными, начинают сворачиваться в операции, и он уже, не задумываясь, лепит кружку и смотрит больше на её красоту. Таким образом, всё что раньше у человека вызывало трудность, сворачивается в операцию. Если педагог не сворачивает умение в навык, не автоматизирует умение и не превращает его в операцию, то ребёнок постоянно будет тормозить в освоении учебного предмета. Например, если ребёнок в 5-6 классах читает медленно по слогам, то никакое успешное дальнейшее обучение невозможно. Если ребёнок складывает числа в пределах десятка полчаса на пальцах, то для него не может быть, в принципе, благополучного обучения физике и алгебре. Поэтому педагог должен заботиться о выращивании новой деятельности и о сворачивании важных действий в операции. А.Н. Леонтьев на примере стрельбы показал, как действие превращается в операцию. Как это ни странно, но многократное повторение не превращает умение в навык. Для того, чтобы действие свернулось в операцию, а умение свернулось в навык существует правило: действие должно быть включено в состав более «большого» действия, при этом не исключается повторение, и должен меняться его операциональный состав. Вернёмся к

примеру о стрельбе. Пока человек учится заряжать огнестрельное оружие, занимать правильную позицию и т.д. у него операции не образуются. Но, когда он начинает ставить задачу – «попасть в мишень», все действия начинают сворачиваться. К примеру, до тех пор, пока водитель не обучится на тренажёре, действия по вождению машины в операцию не сворачиваются, хотя ускоряются. Действия начинают сворачиваться, когда водитель делает выезд. Хотя при этом возможно сворачивание и в неправильную операцию. Итак, сворачивание происходит тогда, когда действие включено в «большее» действие и меняется его операциональный состав – это одно из правил сворачивания действия в операцию.

Вопрос (от учителей, слушателей лекции): «Каковы существуют приёмы мотивации?»

Для того, чтобы мотив сдвинулся на цель нужно, чтобы результат действия был эмоционально более значим для человека, чем результат деятельности, которую он осуществляет. К примеру, ребёнок в школе получил первое домашнее задание. Очевидно, он привык, что после школы он идёт гулять, и ему совершенно не хочется выполнять домашнее задание. Что в этом случае делают родители? Они стимулируют ребёнка – «Если выполнишь задание, то пойдёшь гулять». Возникает вопрос – правильно ли делают родители? Ответ – правильно. А как иначе им запустить действие? Ребёнок не имеет никакого мотива. Если бы у него был учебный мотив, то он бежал бы скорее домой выполнять домашнее задание. Поэтому у родителей нет другого способа, как закрыть выполнение той деятельности, которую ребёнок хочет делать – он хочет гулять. Самое главное, как родители действуют дальше. Могут ли родители в сговоре с учителем добиться того, чтобы результат выполнения домашнего задания был эмоционально сильнее, чем удовольствие от прогулки. Ребёнок получает первый успех, поощрение, удовольствие от того, что он красиво пишет, быстро считает и т.д. Основной способ запуска мотива – получение удовольствия от действия, которое встроено в деятельность. Если человек от этого действия получает удовольствие, то у него вырастает новая деятельность; если нет, то – не вырастает. И тогда все упражнения – чтение книг, решение задач и т.д. остаются на уровне действий, встроённых в другие деятельности. Какие это деятельности? Здесь надо смотреть на мотив. Деятельность зависит от мотива. Если ребёнка дома накажут, то деятельность – избегание наказания (это самый низший уровень мотивации) – «Я учусь, чтобы меня дома или в школе не наказывали». Если ребёнок учится, чтобы ему поставили отметку, то это отметочная деятельность –

является теоретической, т.к. ни один человек не может непрерывно развиваться. В жизни каждого человека присутствуют кризисы, спады, падения, взлёты, поэтому модель П.Г. Нежнова – идеальная модель и передаёт некий образец, как могло бы быть вообще.

Обратимся к периоду начальной школы (с 1-2 кл. до 5-6 кл.). Заметим, что пунктирная линия почти не растёт, а сплошная – поднимается вверх. Затем происходит смена – сплошная практически перестаёт расти, а пунктирная, напротив, начинает быстрее расти. Потом опять – пунктирная почти не растёт, а сплошная – напротив, растёт. Таким образом, возникает некоторая цикличность и повторяемость. Теоретическая модель Д.Б. Эльконина имеет большое значение для построения обучения. Если на схеме видна периодичность, повторяемость, то это помогает осознавать особенности определённого возраста, т.к. имея знания про один возраст, можно понимать специфику другого возраста. Так, например, учитывая повторяемость на схеме (рис. 3) и имея представления про дошкольный возраст, можно понимать некоторые особенности про подростков. Где на схеме видны циклы, где тот отрезок, который повторяется? От 1-2 кл. до 8-10 кл. или от 5-6 кл. до 11 кл.? Разные учёные выделяют повторяемость по-разному. Некоторые началом цикла считают от 1-2 кл. до 8-10 кл., другие – от 5-6 кл. до 11 кл., и, как следствие, получаются разные выводы, разные модели. Мы придерживаемся позиции П.Г. Нежнова (рис. 3) – всё начинается с освоения знаковых средств (от 1-2 кл.). В начальной школе ребёнок усердно осваивает учебные предметы при этом вопрос о смысле изучаемых предметов перед ребёнком не встаёт. К слову сказать, в педагогике выделяются два типа деятельности: «Человек-Предмет» и «Человек-Человек». «Человек-Предмет» – это деятельность по освоению культурных средств, а «Человек-Человек» – это деятельность по освоению смыслов. Например, игровая деятельность, общение – это освоение смыслов для ребёнка; учебная деятельность, профессиональная деятельность – это освоение культуры (освоение знаковых средств) для человека. Итак, цикл по П.Г. Нежнову (рис. 3) начинается с освоения знаковых средств и в подростковом возрасте освоение смыслов начинает догонять и перегонять освоение культурных средств. Это означает, что все умения, которые ребёнок приобрёл в младшем школьном возрасте, должны приобрести для него смысл не в начальной, а в основной школе. Если учителя основной школы не умеют и не могут опираться на достижения учащихся начальной школы, а работают по принципу – «Дети, забудьте всё, чему вас ранее учили», то они совершают большую педагогическую ошибку, результатом которой является потеря

интереса ребёнка к обучению. А потому, как бы ни было трудно, учителю необходимо опираться на достижения детей при выходе из начальной школы и развивать их далее. Потеря мотивации у большинства школьников в 7 классе, скорее всего, связана с тем, что при обучении подростков пропускается этап осмысления знаний, на котором знания для него работают в разных контекстах, и, соответственно, он начинает видеть смысл в этих знаниях.

Приведём пример, относящийся к обучению математике в начальной и основной школе. В начальной школе дети усиленно овладевают математикой, при этом освоение математических смыслов не растёт. Младшие школьники на этом этапе не пристают к учителю с вопросом «Зачем мы учимся математике?». В основной же школе смыслообразование математики резко поднимается вверх. Весь подростковый возраст связан не с наращиванием культурных средств, а с применением освоенных средств и способов. Ребёнку в этот период важно найти использование тому, чему он учился на математике в младшем школьном возрасте. Допустим, в начальной школе дети хорошо овладели устным счётом. Как должен проводиться устный счёт учителем в основной школе? Если он будет заниматься на уроках только тренировкой вычислительных навыков, то это будет идти вразрез с возрастной периодизацией. А потому, учитель должен предлагать подросткам такие задачи и задания, в которых без устного счёта обойтись трудно или невозможно. Эти задачи могут быть связаны, например, с прикидкой порядка результата (например, в физике). Дети с калькулятором не смогут прикинуть порядок ответа, а те, кто используют вычислительные навыки, смогут прикинуть этот порядок и, тем самым, обнаружат и увидят смысл устного счёта. Таким образом, надо в основной школе строить программу, чтобы всё, что дети приобрели в начальной школе, приобрело для них смысл, иными словами, стало востребованным при решении предлагаемых задач и заданий. Задания типа «Вычислить устно ...» никогда не помогут подростку перевести математику в смысл, а потому использование таких заданий будет тормозить развитие подростка.

Заметим, что чем младше ребёнок, тем больше понимания о нём со стороны воспитателей, педагогов и родителей; чем старше он становится, тем меньше понимания со стороны взрослых складывается о нём; про старший школьный возраст вообще многое остаётся непонятным. Это не случайно, т.к. психологи блестяще знают младенчество, прекрасно знают дошкольный возраст; благодаря Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову хорошо понимают про младший школьный возраст; с подростками же понимание происходит не так хорошо, а о старших

школьниками понимания со стороны взрослых остаётся ещё меньше. Поэтому, благодаря повторяемости и периодичности, про подростков можно лучше понимать, глядя в дошкольный возраст, а про старшеклассников – глядя в начальную школу. Какие-то вещи в начальном и старшем школьном возрасте будут очень похожи.

На рисунке 4 показано, как по возрастным нормам по-разному устроены начальная и основная школы.



Рис. 4. Доминанты учебного процесса

Начальная школа противопоставлена основной школе, а потому обучение на начальном и основном уровнях образования должно кардинально измениться. Очевидно, что старшая школа (по периодизации Д.Б. Эльконина) должна поменять вектор обучения, направив его в погружение предметов для школьников. Когда строилась учебная деятельность, то считалось, что она должна формироваться к концу начальной школы. Замысел был очень простой –

сформировать в начальной школе умение учиться, чтобы дети далее могли успешно учиться в основной школе. Но в результате экспериментальной деятельности оказалось, что сформировать учебную деятельность к концу начальной школы не получается (по факту жизни). И тогда был предпринят следующий шаг: к концу начальной школы учебная деятельность формируется в коллективно-распределённых формах, т.е. дети должны уметь учиться как сообщество, иными словами, за 3-4 года обучения класс должен сформироваться, как учебное сообщество. А потому смысл взаимодействия учителя и ребёнка в начальной школе состоит в преодолении индивидуальности ребёнка с тем, чтобы вписать её в рамки культурных форм действий.

Ведущей деятельностью подростков является общение и, как следствие, для них продуктивным в обучении становится учебное сотрудничество по предмету. Неслучайно все проектные работы вводятся именно в основной школе.

Как можно на уроке учитывать разные уровни обучающихся? Когда учитель создаёт условия для освоения ребёнком новых средств и способов действий, ребёнок, принимая культурное содержание и, преодолевая свою индивидуальность, осваивает его в совместной деятельности, причём «Кто-то проявляет инициативу, которую подхватывают остальные, кто-то помнит, зачем мы всё это делаем, и может напомнить тем, кто потерял по ходу дела цель. Все совершают частичные действия, но вместе – способны поставить, удержать и решить учебную задачу В том, что это случается, – заслуга всех детей и учителя, а не только самых талантливых, самых общительных и прочих «самых». И молчуны, и те, кто готов непосредственно отреагировать на любую реплику, и те, кто внимательно следит за ходом обсуждения, играют свою, совершенно необходимую музыку в этом оркестре. И класс благодарен каждому за это» [37, С. 77-78]. Именно в такой работе разные уровни обучающихся автоматически учитываются. Индивидуализация должна быть, в основном, там, где ребёнок должен работать самостоятельно, выбирая задание, соответствующее его уровню, и т.д.

Теория учебной деятельности (В.В. Давыдов)

Учебная деятельность (УД) имеет свои особые мотивы. Вопрос мотивации – это самый неизученный вопрос в психологии обучения именно потому, что мотивы часто скрыты. Вообще говоря, считается, что учебная мотивация близка к игровой. Так, игровая мотивация – «Я играю ради игры», учебная мотивация – «Я учусь ради учёбы». Игровая деятельность и УД схожи по структуре мотивов. Б.Д. Эльконин указывает на два аспекта направленности УД: УД нацелена на

самоизменение школьника («Я учусь учиться, я меняюсь»); УД нацелена на освоение обобщённых способов действий. Приведенный ниже пример наглядно демонстрирует особенности УД.

Пример. Обратимся к проведённым экспериментам Л.В. Берцфай, выполненным на приборе, разработанном Н.Н. Поддъяковым. Прибор представлял собой горизонтальную площадку, на которой располагалась фигурка (рис. 5).

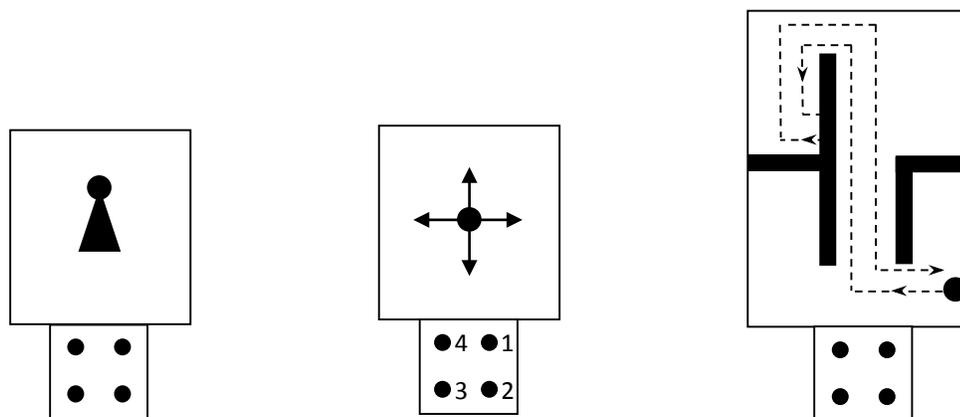


Рис. 5. Лабиринт

Фигурку можно было передвигать с помощью 4 кнопок на пульте управления. Эти кнопки могли перемещать фигурку в разные стороны: влево, вправо, вперёд и назад. Но о том, как работают разные кнопки, ребёнку заранее не говорилось. На площадку помещался лабиринт, фигурка ставилась у входа в лабиринт, и ребёнку предлагалось, нажимая на кнопки, вывести фигурку из лабиринта. Дети решали конкретно-практическую задачу (провести фигурку по лабиринту) методом проб и ошибок (так называемым, методом «научного тыка»). В результате использования этого метода некоторые дети выполняли до 400 проб, чтобы решить одну конкретную задачу. Большинство детей, участвующих в эксперименте, решали задачу эмпирически и лишь некоторое меньшинство (около 20%) решали эту задачу теоретическим способом. Вначале они пытались понять, как работает данный прибор. Как видим, перед обследуемыми детьми ставили конкретно-практическую задачу – проведите фигурку по лабиринту и большинство из них решали именно ту задачу, которая была поставлена перед ними – проводили фигурку по лабиринту. Меньшая часть детей (20%) отказывались решать данную задачу, т.е. ту, которая была перед ними непосредственно поставлена, и превращали её в учебную задачу (выясняли принцип работы прибора). Очевидно, что сами дети про учебную задачу ничего не знали, этот термин введён учёными.

Таким образом, обращая практическую задачу в учебную, школьники решали целый класс задач и находили общий способ решения этого класса задач. Некоторые дети прямо так и говорили: «Уберите лабиринт, я сначала посмотрю, как эта штука работает, а потом буду решать». Они размечали кнопочки и только после этого просили поставить лабиринт на площадку. Из чего можно заключить, что именно эти 20% детей осуществляли УД, превращая конкретно-практическую задачу в учебную. Заметим, если деятельность ребёнка направлена на получение конкретного результата, то это не УД. Если детям предлагают 100 одинаковых задач и они спокойно их решают, т.е. натренировывают себя, то в этом случае УД они не выполняют. Если человек, встречаясь с конкретно-практической задачей, хочет понять принцип её решения, т.е. найти общий способ её выполнения, приобрести новую способность (как говорят психологи, оспособить себя), стать более способным, получить новые способы, то именно тогда он осуществляет УД. Кстати, решение частной задачи не выводит школьника на способы действия. Решая бесконечное множество конкретных задач, ребёнок новой способности не приобретает. На общий способ выводит только та задача, на которой ребёнок учится решать целый класс задач. Если он не хочет решать 100 частных задач, а желает решить только одну задачу и при этом говорит: «Не надо мне предлагать одни и те же задачи», то можно сказать, что этот ребёнок хочет учиться. Задача школы, как раз, и состоит в том, чтобы «эмпириков» превращать в «теоретиков». При этом не надо путать эмпириков и практиков. К примеру, зоотехник может быть большим теоретиком, чем академик. Грамотный практик может быть теоретиком, т.к. он решает любую задачу как общую и поэтому в течение жизни наращивает свои способности. Задача школы – максимально сделать так, чтобы обучающийся не решал безумное количество задач, а на какой-то одной задаче (учебной задаче) понимал, как решается целый класс частных задач.

Итак, задача школы, согласно ФГОС, – научить ребёнка учиться, сформировать у него компетенции: на конец начальной школы – научить детей учиться совместно, на конец основной школы – индивидуально, а старшая школа должна обеспечить достаточный уровень сформированности компетенций для перехода к взрослой жизни (трудовой, гражданской, семейной и т.д.) и для продолжения образования в любых – институализированных и свободных – формах [25].

В теории УД выделено 5 основных базовых принципов:

- **Принцип связи уровня развития ребенка с обучением**

Возрастные возможности младших школьников и подростков не являются «натуральными», природными. Они существенно обусловлены образовательной системой. При кардинальном изменении этой системы обнаруживаются новые потенциальные возможности возраста.

– **Принцип «восхождения от абстрактного к конкретному»**

Введение в учебный предмет начинается с выделения наиболее общего принципа построения этого предмета, из которого выводится все многообразие конкретных правил и определений.

– **Принцип моделирования**

Существенные свойства изучаемого предмета специально выделяются для учителя и учеников с помощью особых средств – учебных моделей.

– **Принцип поиска**

Существенные свойства изучаемого предмета не сообщаются детям в готовом виде. Учитель строит учебную ситуацию таким образом, чтобы помочь детям самостоятельно их найти и зафиксировать в виде моделей. Необходимость поиска не диктуется требованиями учителя или учебника. Поиск мотивирован для детей внутренней логикой содержания обучения.

– **Принцип детского действия**

Ученики совершают открытия новых способов действия, осуществляя реальное преобразование объектов и материалов, с которыми они работают. Дискуссии организуются только по поводу результатов реальных практических действий детей.

Для того чтобы раскрыть эти принципы нужна отдельная лекция и потому на них подробно не останавливаемся.

Отдельно остановимся на распространённом в образовательной практике заблуждении о том, что цели учителя и ученика должны совпадать. На самом деле, они не могут быть одними и теми же ввиду того, что учитель и ученик

находятся в разных позициях. Г.А. Цукерман отмечала: ученик учится, а учитель учит ученика учиться – это абсолютно разные действия, у которых различные мотивы [8]. Объяснить суждение Г.А. Цукерман можно хотя бы тем, что учитель получает заработную плату, а ученик за обучение «платит». Разве цели у покупателя и потребителя совпадают? Ответ очевиден. Вообще говоря, не нужно стремиться к тому, чтобы цели учителя и ученика совпадали. В практике реализации ФГОС



Фрагмент урока в
начальной школе
(Зеленоградская ОО)

произошло искажение деятельностного подхода, произошла подмена его антидеятельностным подходом. Когда учитель на уроке начинает учить детей учебной деятельности, то это хуже традиционного обучения. Обратившись к фрагменту урока Зеленоградского ОУО, можно смело сказать, что учитель на уроке занимается методологическим растлением малолетних (по меткому выражению Г.А. Цукерман). Этот фрагмент нужно посмотреть даже ещё и потому, чтобы в практике никогда не делать подобного. В своё время Гегель высмеивал предрассудок, что логика научает мыслить: это похоже на то, как если бы сказали, что только благодаря изучению анатомии и физиологии мы впервые научаемся переваривать пищу и двигаться. Точно также – изучение теории УД не учит самой учебной деятельности. От того, что дети будут знать структуру УД, они ни на йоту не продвигнутся в сторону её освоения.

Как сделать так, чтобы учитель хотел учить, а ребёнок желал учиться? В этом вопросе более актуальна его первая часть. Учитель должен для себя сделать выбор. Например, он хочет научить решать ребёнка конкретные квадратные уравнения или он стремится, чтобы ребёнок освоил общий способ решения квадратных уравнений. Самое время обратиться к трём типам учения, выделенным П.Я. Гальпериным:

- 1 тип. Ориентировочная основа действий (ООД) частная, неполная, строится самостоятельно (ребёнком осуществляются слепые пробы);
- 2 тип. ООД частная, полная, передается в готовом виде;
- 3 тип. ООД обобщенная, полная, строится самостоятельно (в сотрудничестве с учителем и другими учениками).

Итак, имеем три критерия ООД:

- частная или общая,
- полная или неполная,
- готовая или самостоятельная.

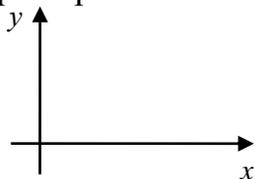
Перебирая эти критерии, получаем три типа учения.

Если на какое-то время представить, что в школе есть предмет – «Лабиринт», и учитель сам показывает, как работают кнопки прибора, а после – тренирует детей проводить фигурку через лабиринт, то фактически мы имеем дело с традиционным обучением или 2 типом учения: ООД частная, полная (учитель показывает правильный ход), готовая (учитель даёт ориентиры в готовом виде). Это самый короткий путь, но он не развивает мышление. Развивающее обучение (деятельностный подход) построено по 3 типу – учитель старается организовать в классе дискуссию так, чтобы дети самостоятельно

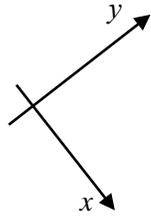
открыли общий принцип (но в начале – захотели выйти на общий принцип) и получили обобщённую ООД. По 1 типу учения дети самостоятельно открывают частные ориентиры, решая, как можно больше, конкретных задач, и строят неполную ООД. Иногда деятельностный подход ошибочно трактуется педагогами только через самостоятельные действия детей – это уже 1 тип ориентировки и, надо сказать, такое обучение – самое плохое и хуже традиционного, т.к. случайные, слепые пробы не развивают мышление ребёнка.

Важно осознание учителем, чему он желает научить: чтобы дети сами, случайно вдруг выявили, как, например, решать квадратные уравнения; чтобы дети решали квадратные уравнения по готовому алгоритму или чтобы сами открыли общий способ. По большому счёту, по образовательным результатам школьников можно понять, какой тип обучения за основу выбрал учитель. Для понимания сказанного уточним результаты школьников, полученные при решении задачи про лабиринт в условиях каждого из типов обучения. Дети, которые учились по 2 типу, и дети, которые учились по 3 типу, будут решать традиционные задачи одинаково хорошо (например, задачи ОГЭ, ЕГЭ). Совсем другая картина будет иметь место при решении нетипичных, нестандартных задач. Так, если в задаче про лабиринт поменять, например, функционал кнопок или предложить ученикам решить обратную задачу, то дети, обучавшиеся по 2 типу, будут испытывать серьёзные трудности и такую задачу решить, скорее всего, не смогут: кто-то из них скажет, что прибор сломался, кто-то – что такие задачи не решали, кто-то начнёт плакать и т.д. Дети же с 3 типом ориентировки сразу скажут: «Здесь поменяны кнопки. Уберите лабиринт. Я вначале попробую, а затем ...».

Можно привести ещё один пример из математики. Дети со 2 типом ориентировки решат задачу, если в координатной плоскости оси заданы стандартно, например:



Но, если на координатной плоскости оси расположены непривычно (см. ниже), то дети с 2 типом ориентировки будут уже испытывать сложности, т.к. у них сформирована только частная, полная ООД.



Вообще существуют разные версии грамотной реализации деятельностного подхода: Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого, Ю.В. Громыко, В.С. Библера и т.д. Но то, что было продемонстрировано в видеофрагменте (см. выше) и те многочисленные уроки, выставленные в Интернете под рубриками «Современный урок», «Реализуем ФГОС» и др. никакого отношения к деятельностному подходу не имеют.