

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. Ломоносова

Факультет педагогического образования

А.В. Боровских, Н.Х. Розов

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ
В ПЕДАГОГИКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛОГИКА**

Рекомендовано к печати

УМС по педагогическому университетскому образованию

УМО по классическому университетскому образованию

в качестве пособия

*для системы профессионального педагогического образования,
переподготовки и повышения квалификации
научно-педагогических кадров.*

МАКС Пресс
МОСКВА – 2010

УДК 378
ББК 74.58
Б83

Рекомендовано к печати
УМС по педагогическому университетскому образованию
УМО по классическому университетскому образованию
в качестве пособия
для системы профессионального педагогического образования,
переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Боровских А.В., Розов Н.Х.

Б 83 **Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика:**
Пособие для системы профессионального педагогического образования,
переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических
кадров. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
ISBN 978-5-317-03478-8

Монография посвящена исследованию некоторых фундаментальных философских и методологических проблем современной педагогической науки, в частности: деятельностных принципов в педагогике, педагогической логики, трактовки эволюции целей, ценностей и содержания образования. На основе подробного теоретического анализа психолого-педагогических проблем затем рассматриваются актуальные практические вопросы современного образования и даются конкретные практические рекомендации, имеющие важное значение для понимания, планирования и организации учебного процесса в средней и высшей школе.

Книга адресована лицам, получающим профессиональное педагогическое образование, слушателям системы переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров, научно-практическим работникам и менеджерам образования.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-317-03478-8

© Боровских А.В., Розов Н.Х., 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	4
§ 1. Проблема логики в педагогике	7
§ 2. Логика педагогической деятельности	14
§ 3. От «труда» к «деятельности»	21
§ 4. Деятельность как понятие и как категория	24
§ 5. Деятельность и цель	29
§ 6. Деятельность и действие	32
§ 7. Деятельностный подход	35
§ 8. Деятельностные принципы педагогики	39
§ 9. Деятельностный подход в педагогической аргументации	42
§10. Педагогические принципы: охота за привидениями ...	46
§11. Надпредметное содержание школьного образования ..	55
§12. Предметное содержание школьного образования	65
§13. Деятельность учителя: генетический взгляд	72
Заключение	76
Литература	79

Предисловие

И педагогическая наука, и педагогическая деятельность явно испытывают кризисное состояние. Таково мнение многих компетентных специалистов, такова оценка ситуации широкой общественностью. Об этом же свидетельствуют и низкая общая результативность значительного числа исследований по теории и методике обучения, и эклектический характер целого ряда педагогических сочинений, и поверхностность и хаотичность большинства внедряемых в образовательный процесс инноваций, и, главное, почти всеми признаваемое и объективно фиксируемое (например, даже результатами ЕГЭ) снижение уровня подготовки выпускников средней школы. Весьма показателен существенный спад внимания и государства, и общества и к профессии учителя, и к образованию в целом.

В настоящей работе мы представляем результаты проведенного нами анализа проблем педагогики. При всем внешнем разнообразии этих проблем последовательное движение от более частных к более общим, от следствий – к причинам, от явлений – к сущности, от деталей – к системе привело нас к некоторому узловому центру, в котором оказались собраны корни как теоретических противоречий, так и основных коллизий практической педагогики. Таким узловым центром оказалась проблема, которую имеет смысл называть **проблемой целей и функций образования**.

Проблема эта состоит, прежде всего, в том, чтобы чётко и ясно ответить на ключевой вопрос: *для чего мы даём детям образование*, какова цель обучения молодёжи. Вроде бы уже не для того, чтобы строить коммунизм. Сегодня понятно, что и вовсе не для того, чтобы все стали учёными, исследователями, первоклассными специалистами. И, как мы убедимся ниже, совсем не для того, чтобы получить конкретную профессию. Для точной формулировки цели образования необходим адекватный термин. Функция образования в обществе должна быть определена инвариантным, не зависящим от политической и экономической конъюнктуры образом. Ясно, что образование готовит детей, но – *к чему?* Наша цель – показать, что наиболее подходящим и наиболее отражающим суть оказывается термин **деятельность**.

Понятие деятельности широко используется в педагогике как одно из фундаментальных [1-11], но оно несколько «психологизировано»: под деятельностью обычно понимают индивидуальную функцию того или иного человека. Хотя при этом все подчеркивают *социальную определённость* такой деятельности, собственно социально-психологические механизмы её определённости остаются, как правило, за рамками рассмотрения. А ведь социальные аспекты и в учебной деятельности школьников, и в педагогической деятельности учителей играют гораздо большую роль, чем собственно предметная сторона обучения.

Попытка найти первооснову педагогических проблем привела нас к выводу о необходимости изменить представление о деятельности, зафиксировав именно *социальный* характер этого понятия и его

категориальную природу (что в принципе рассматривалось в философии, но не было связано с педагогикой). *Индивидуальную* же деятельность человека следует интерпретировать как реализацию в этой социальной деятельности некоторой конкретной функции, определённой роли. И потому мы должны считать, что осуществляется такая индивидуальная деятельность через проецирование в индивидуальное сознание (посредством, по-видимому, довольно древних психофизиологических механизмов) и самой роли, и потребности человека в её исполнении.

Совсем иным путём, уже с практической точки зрения, мы пришли к тому же самому заключению – к пониманию педагогической деятельности не как *идеологического производства* и не как *услуги*, а как **целостной общественной функции**, которая исполняется совершенно независимо от общественного строя, от экономической и политической конъюнктуры, существует как объективная реальность и реализуется не отдельными людьми, а сообществом в целом. Именно сама деятельность вырабатывает представления о знаниевых ценностях, создает язык и стиль обучения, педагогическую культуру, методику и, в конечном счёте, методологию и даже философию образования.

Принципиально важным, определяющим и основополагающим оказалось то, что для содержательного анализа деятельности необходимо рассматривать её изначально как целостность, структурировав её по тем функциям, которые в неё включаются, а не по тем действиям, которые в ней при этом реализуются, и не по тем людям, которые в ней участвуют. Только такой подход в конечном итоге позволяет увидеть и осознать центральный для педагогики путь вовлечения человека в деятельность – не через тщательное суммирование знаний о тех или иных предметах, не через старательное коллекционирование навыков оперирования с теми или иными объектами, а через качественное изменение им своей социальной функции, своей социальной роли. Психологический механизм, обеспечивающий эффективное движение по этому пути, формируется ещё в дошкольном детстве, уже в детской игре. И от того, как этот механизм потом развивают, чем его «кормят», зависит, в конечном счёте, то, окажется ли молодой человек в обществе полноценной свободной личностью или ему будет уготована роль всего лишь второстепенного «подсобного рабочего».

Вообще говоря, каждая философия «растёт» из той или иной сферы человеческой деятельности. Различные философские взгляды и идеи рождаются не из абстрактных откровений или мудрёных силлогизмов, а в попытках понять и решить ту или иную реальную проблему. Если корни проблемы имеют значительную общность, то и её решение приобретает общность, уже мало связанную с той конкретной сферой деятельности, ради осмысления которой оно возникло. Поэтому не удивительно, что исследование педагогических проблем приведёт, как мы увидим далее, к новым представлениям о деятельности, которые относятся гораздо больше к философии, чем к самой педагогике. Тем не менее, эти представления имеют именно педагогические корни, к которым мы не единожды будем обращаться

и в качестве примера, и в качестве приложения, и в качестве источника той или иной идеи.

Мы считаем своим приятным долгом высказать глубокую признательность своим коллегам по факультету педагогического образования Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова и по Отделению философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, многочисленные дискуссии с которыми оказались весьма полезными для продуктивности нашей работы.

Появление настоящей книги было бы проблематичным без эффективной поддержки Российского гуманитарного научного фонда.

§ 1. Проблема логики в педагогике

Под педагогической логикой обычно понимается, с одной стороны, логика организации и осуществления процесса обучения и воспитания, а с другой – логика аргументации, обосновывающей содержание этого процесса, ту или иную форму его организации и способ его осуществления. Хотя с точки зрения философии логика самого процесса является первичной, мы начнём обсуждение именно со второй стороны педагогической логики – с логики аргументации – для того, чтобы высветить суть проблемы, а затем уже будем искать её корни в самом педагогическом процессе.

В педагогических сочинениях (которых сейчас издается изрядное количество) можно найти самые разнообразные системы аргументации. Перечислим наиболее употребляемые из них.

Особенно широко распространена **схоластически-компилятивная** аргументация. Она состоит в изобильном цитировании работ различных (прошлых и современных) авторитетов с последующей компиляцией из их высказываний обоснования тех тезисов, которые желательно подтвердить. На бессмысленность и бесплодность такого рода эклектической аргументации весьма ясно и прозрачно указывал ещё Л.С.Выготский [12]. Напомним основные его соображения:

1) каждый из цитируемых авторов строит свою концепцию в своих, вполне определенных предположениях, которые, вообще говоря, не являются идентичными с предположениями других авторов;

2) компилятивное сопряжение высказываний и аргументов разных авторов без соотнесения тех исходных предположений, в которых эти высказывания и аргументы формулируются, может подтвердить, вообще говоря, любое, даже ложное и бессмысленное утверждение;

3) содержательное (диалектическое) соотнесение исходных предположений разных авторов требует методологии, характерной уже для самостоятельного научного исследования, строящего на основе своих собственных предположений свою собственную теоретическую систему.

Тем не менее, именно схоластически-компилятивная аргументация используется в значительной части сегодняшних педагогических сочинений и, что особенно удручает, – квалификационных работ¹. Масштабное применение этой «логики» порождает скептическое отношение к педагогике

¹ Возьмите любой автореферат кандидатской диссертации по педагогическим наукам – и вы найдете там идущее «сплошняком» перечисление более сотни (!) фамилий различных авторов (причём абсолютное большинство из них – отечественные; видимо, за рубежом педагогической науки на существует), публикации которых «составляют теоретико-методологическую основу диссертации», «на фундаментальных положениях, концепциях и идеях» которых «базируется диссертация» и проч. и проч. Несложные вычисления показывают, что только изучение всей этой литературы (не просто беглое чтение, а именно глубокое продумывание и по-настоящему активное освоение – иначе как же на ней «базироваться»?) должно было занять все три года обучения в аспирантуре, на собственную работу времени уже и не остаётся. Значит, диссертант упоминает подавляющее большинство авторитетов «из политеса», не вникая в суть их сочинений, используя как аргументацию не их мысли, а их фамилии. Ясно, что молодые учёные тут просто следуют, не задумываясь, установившейся традиции, перенимают друг у друга и у своих старших коллег стиль деятельности. Но необходимо констатировать, что именно сохранение и воспроизводство этой традиции дискредитирует педагогическую науку в целом.

у людей, обладающих здравым смыслом. У серьёзных учёных других, особенно естественных и технических, специальностей такого рода «логика» вызывает отторжение, нередко активное и даже весьма агрессивное, что неудивительно: схоластика в этих областях знаний уже несколько столетий рассматривается как прямая угроза научности как таковой.

Такой схоластической логике ученые-«естественники» часто противопоставляют **научно-системную**, рассматривая логику теории, логику научной системы как «истинно педагогическую» (это называется *принципом научности*). В качестве основного аргумента для обоснования такой позиции обычно приводятся рассуждения типа: чтобы разобраться в теоретической системе, нужно систематически её изучить, а, как многие убеждены, единственный способ систематического изучения системы – это её изучение в строгом соответствии с самой системой. Например, математику – отправляясь от аксиом, химию – по периодической системе Менделеева, историю – по скрижалям, биологию – по дереву видов и подвидов.

Такая точка зрения была особенно популярна во второй половине XX века, когда наука считалась одним из основных инструментов обеспечения государственных военно-политических интересов. Львиная доля ресурсов страны была сконцентрирована на развитии определённых направлений науки и техники, а образование рассматривалось главным образом как путь в ту или иную науку или область техники. Что, несомненно, было лишь веянием времени: если обстоятельно поразмыслить, то обнаружится, что тезисы «образование служит подготовкой к научной деятельности» и «целью образования является изучение теорий» не имеют убедительных подтверждений – ни социальных, ни психологических, ни исторических, ни экономических. Эксперименты с образовательными реформами второй половины XX века (а они осуществлялись и в нашей стране, и за рубежом именно под лозунгом всемерного усиления «научности в образовании») ясно показали, что слепое использование логики предмета вместо педагогической не улучшает, а, наоборот, серьёзно ухудшает результат обучения².

Многие исследователи (см., напр., [13]) в качестве педагогической преподносят аргументацию **историческую (ретроспективную)**. Типичное обоснование такой позиции строится по следующей схеме. Известно, что геометрия в древности рождалась не из аксиом Евклида, а, наоборот, аксиомы явились результатом развития этой науки, ее продуктом. Значит, индивидуальное освоение ребёнком этой науки не может быть успешным при нарушении в процессе обучения «естественного» (исторического) пути её развития. Точно так же таблица Менделеева – не начало, а результат

² Скажем, учебник А.Н.Колмогорова по геометрии для школы был практически безукоризненным с точки зрения науки, но оказался крайне неэффективным для обучения. Чтобы понять причину этого, достаточно посмотреть на конкретные формулировки. Воспроизведём, например, определение окружности (предназначенное для учеников 7-го класса): «Множество всех тех и только тех точек некоторой фиксированной плоскости, которые находятся на заданном фиксированном расстоянии от некоторой заданной точки этой же плоскости, называется окружностью». Для сравнения: в учебнике А.П.Киселева окружность вводится просто как линия, которая чертится при вращении циркуля, и отмечается, что, как наглядно видно, все её точки одинаково удалены от той точки, в которой находится остриё циркуля.

развития химической науки, историческая хронология – результат развития исторической науки, а таксономическая система – биологической. Поэтому, утверждает *принцип ретроспекции*, логика обучения должна строиться в соответствии с исторической последовательностью – «онтогенез есть краткое повторение филогенеза».

Эти соображения выглядели бы достаточно убедительными, если бы развитие любой науки не изобиловало довольно сложными блужданиями, «петлями», неожиданными скачками, заблуждениями, качественными изменениями, переходами к более общим конструкциям и концепциям. Та же геометрия в Древней Греции формировалась как набор специальных и подчас весьма изощрённых средств решения вполне определённого круга задач. А в наше время абсолютное большинство из этих задач намного «прозрачнее», быстрее и проще решаются совсем иными и притом – универсальными методами (с использованием дифференциального и интегрального исчисления). Поэтому освоение сегодня всего многообразия частных, конкретных приёмов античной геометрии просто ни к чему, оно может рассматриваться разве что как экзотика для любителя истории математики. То же касается и других наук, как естественных, так и (причем в гораздо большей степени) гуманитарных³.

Нелишне напомнить, что используемая сторонниками ретроспективной аргументации аналогия с упомянутым выше биологическим законом на самом деле далеко не безусловна, что в своё время очень ясно было продемонстрировано Л.С.Выготским [14]. Основная его мысль состоит в том, что онтогенетическое и филогенетическое развития психики человека происходят в условиях не только не близких, но и, наоборот, порой обеспечивающих прямую противоположность соответствующих процессов.

Так, в филогенезе биологическое развитие предшествовало социальному, в онтогенезе же они тесно переплетаются и взаимодействуют. В филогенезе использование орудий труда и членораздельная речь завершают процесс развития психики, в онтогенезе с них развитие как раз и начинается. Практически весь филогенез человеческой психики прошел в отсутствие какой бы то ни было письменности (несколько тысяч лет для истории человечества – не срок). Однако сейчас практически весь процесс развития ребёнка протекает под прямым влиянием книжных (теперь ещё и компьютерных) источников, из них он черпает свои знания, умения, ценности, культуру и многое другое.

Список контраргументов к употреблению в психологии и педагогике формулы «онтогенез есть краткое повторение филогенеза» нетрудно продолжить. Отметим лишь, что современные реалии силу аргументов Л.С.Выготского только умножают. Например, вряд ли можно серьёзно проводить параллели между онтогенезом и филогенезом в отношении Интернета: сегодня он уже оказывает весьма фундаментальное воздействие

³ Предпринимались попытки построить обучение предмету именно в «историческом ключе» (например, в 70-е годы XIX века довольно популярным было написанное Н.А.Любимовым учебное пособие для школы «Курс физики на историческом основании»), но все они в конце концов не дали положительного результата.

на индивидуальное развитие ребёнка, но его просто невозможно рассматривать как фактор филогенетического развития, поскольку бессмысленно говорить о филогенезе в масштабе 10-15 лет.

Несмотря на то, что ретроспективный характер аргументации в педагогике не может быть признан безусловным, идея некоей его «естественности» и полезности как условия педагогической эффективности на самом деле неубиенна, и она возрождается в следующей системе аргументации – **психологической**, которая так же, как и все предыдущие, часто представляется как педагогическая (см., напр., [7-9,15]). Выглядит это, на первый взгляд, вполне убедительно: законы развития и функционирования человеческой психики обойти никак невозможно, а потому они выступают в качестве тех естественных условий, которые и предопределяют процесс обучения. Кроме того, вспомним, что психология дала педагогике целый ряд важных понятий – «зона ближайшего развития», «формирование умственных действий», «ориентировочная основа деятельности», «когнитивное мышление» и многие другие.

Хотя это всё очень существенные понятия, они мало что дают педагогу в его практической деятельности по вполне банальной причине. На все те механизмы человеческой психики, которые изучает психологическая наука, учитель, как правило, существенно повлиять не в состоянии. Они у обучающегося либо уже имеются – потому, что сформировались естественным образом (например, в детской игре или в процессе предшествующего обучения), и тогда их можно использовать, либо же их нет – и тогда надо обращаться к специалисту для психологической коррекции. Педагог практически не имеет никаких рычагов, чтобы «вручную» формировать различные недостающие психические механизмы у нескольких десятков (а то и сотен) таких разных своих учеников. Его задача – знать, чему и как учить, эффективно используя эти психические механизмы.

Но именно эти задачи психологические теории, как бы глубоки они ни были, оставляют без ответа, что, на самом деле, естественно: законы формирования и функционирования человеческого мышления индифферентны по отношению и к содержанию, и к целям, и к технологиям обучения. Тем более, что, уже начиная со среднего школьного возраста, в действие активно вступают законы социального бытия, а они оказывают не то что не меньшее, а радикально более существенное влияние на педагогический процесс, чем все психологические законы мышления вместе взятые.

Например, жизнь неопровержимо свидетельствует: любой коллектив, собранный из «лучших», законы социального поведения быстро и неотвратимо сепарируют на «лучших», «худших» и «средних»⁴ (причем

⁴ Вот поучительное наблюдение, которое авторы сделали несколько лет назад на одном, тогда только создававшемся факультете МГУ. Факультет был престижным, и туда шли молодые люди активные, готовые к риску, лидеры, отличники, интеллектуалы. Каждый из них в школе являлся, как минимум, старостой класса, входил в разные школьные советы, а кое-кто работал на уровне районных и муниципальных школьных организаций. Казалось бы, всё готово, чтобы стройными рядами лидеров резко рвануться вперед.

уровень «средних» членов этого сборного социума, конечно, будет выше, чем среднестатистический, но, вообще говоря, ниже, чем если бы они оставались лидерами некоторых «средних» социумов). Парадоксальным является не столько этот факт (поскольку поддерживать высокий уровень «элитного» коллектива можно, в конце концов, за счёт мастерства преподавателей, педагогической техники, индивидуализации работы и т.п.), сколько факт другой, имеющий исключительно важное значение для педагогической практики. Забрав из «среднего» коллектива «лучшего» его члена, лидера, и переведя в «элитный», мы рискуем снизить активность этого индивидуума, ибо он в «элитном» коллективе с высокой вероятностью окажется «среднячком», будет проявлять весьма посредственную активность. Зато тот, кто займет его освободившееся место «лидера» в «старом» коллективе, свою активность, несомненно, увеличит. Другими словами, создание «элитных» коллективов приводит как бы к «перекачке активности» от «бывших лидеров» к бывшим «средним», и этот факт уже никакими педагогическими технологиями исправить нельзя. Таким образом, социальные законы категорически перечёркивают всю ту детальную тщательность психологической аргументации, которая старательно оттачивается на многочисленных психолого-педагогических экспериментах и в теоретических построениях.

Но тогда, может быть, **социологическая** аргументация и пригодна для того, чтобы выступать в качестве педагогической? Увы, нет – она ещё больше, чем психологическая, индифферентна к содержанию обучения. Более того, ей совершенно безразличны и методы, и цели, и формы, и технологии образования. Социальные законы неотвратимо действуют независимо от уровня развития, профессионализма и способностей как учителей, так и учеников.

Наконец, заметим, что оказываются столь же бесплодными и попытки представить в качестве педагогической аргументацию **философскую, религиозную, этическую, социокультурную** и т. п. Тем более, что большинство из этих научных систем рассматривают человека уже как состоявшегося, взрослого, мыслящего и действующего, а педагогическая логика должна сопровождать сам процесс формирования мышления и обучения, постепенной выработки умения действовать и взаимодействовать, способности ставить перед собой цели, выбирать средства их достижения и т. д.

Однако не тут-то было. Уже через пару месяцев после начала учебы курс «разложился» по каноническому нормальному статистическому распределению – было несколько лидеров, оставшихся впереди, образовалась незначительная группа анти-лидеров, которые проявляли (иногда даже демонстративно) доминанту пассивности, бездеятельности, и оформилась «средняя», основная часть, в которой каждый более или менее склонялся в ту или в другую сторону, выбирая свою позицию между двумя маргинальными, но избегая при этом выхода на сами маргинальные позиции как в учёбе, так и в своей роли в коллективе. Кстати сказать, аналогичные процессы можно наблюдать всюду, где собирают «лучших из лучших», «талантливых», «одарённых», – в специализированных классах, профильных школах, на факультетах элитных вузов и др.

Подведём первые итоги. Проанализировав возможные варианты понимания сути педагогической аргументации, мы возвращаемся в тот эклектический тупик, из которого пытались изначально выйти. Действительно, все аргументы всех перечисленных логик достаточно убедительны – но лишь в определённых условиях и в определённой степени. Это значит, что все они, безусловно, могут быть использованы в педагогике – вопрос только в соразмерении, соотношении веса этих аргументов. Беспорядочное перемешивание аргументации разного типа приведёт нас в болото схоластики. А до высшего, руководящего принципа, позволяющего соразмерить и соотнести эти аргументы, мы пока так и не дошли. Что же делать?

Есть горячие головы, которые готовы решить проблему методом Александра Македонского (в применении к Гордиеву узлу) – уничтожить просто сам предмет обсуждения. Дескать, педагогика – наука глубоко гуманитарная, имеющая дело с неповторимыми индивидуальностями, в ней всё субъективно, ничего абсолютного, универсального нет и быть не может. А потому и искать педагогическую логику незачем, лучше просто опираться на житейский опыт, на мудрость, душевность педагога – интуиция сама подскажет ему, что и как в конкретной ситуации делать. Главное же – это развитие, личность, индивидуальность, человек, ребёнок и т.п.

Правда, что такое «развитие» или «личность» – никому до конца точно не ясно: психологические *теория развития* и *теория личности* достаточно нетривиальны и отличаются многообразием подчас противоречивых трактовок этих терминов, не говоря уже о явной туманности практических выводов. Да и сами эти слова часто используют не для объяснения сути дела, а как способ «запудрить мозги» наукообразием.

Обращение к таким терминам, как «ребёнок», «человек», «индивидуум», «личность» и пр., представляет собой классический порочный круг, ибо оно имеет негативистское происхождение. Действительно, отправной точкой слишком многих рассуждений о педагогике является наличное несоответствие, явная или неявная неудовлетворённость взрослых людей тем образованием, которое они сами получили в прошлом. Инверсия этой неудовлетворённости в позитивный принцип означала бы установление общеприемлемого соответствия современного образования тому, что, по нашему воображению, нынешние дети должны будут из себя представлять в будущем, когда станут взрослыми. Несомненно, то, что они будут из себя представлять в будущем, зависит от образования (и не только от него), однако у нас нет никакой осязаемой возможности соотнести сегодняшний образовательный процесс с его грядущими результатами, которые невозможно даже приблизительно предсказать.

В результате администраторы школ, лицеев, колледжей и т. п., если и упоминают различные психолого-педагогические теории, то в основном «для красного словца», а в разговоре с родителями и разными инстанциями опираются на более примитивную и, на первый взгляд, надёжную аргументацию: «Вы же видите, ребёнок у нас тому-то и тому-то

действительно учиться, – а значит, мы всё делаем правильно». Неубедительность такой аргументации явно обнаруживается при рассмотрении педагогического процесса с социально-экономической точки зрения. Да, ребёнок и в самом деле чему-то учится и даже кое-чему научился. Да, налицо «нечто», что можно считать «развитием». Но почему это развитие следует объявлять результатом именно вашего обучения? Ведь хорошо известно, что ребёнок, быстрее ли, медленнее ли, но развивается и безо всякого особенного обучения. Совершенно ясно, что развитие происходит и при хорошем, и при плохом обучении. Так ради чего же мы вкладываем немалые деньги в школьное образование? Ради некоего неопределённого «развития вообще»? Или ради достижения каких-то вполне конкретных результатов во вполне конкретные сроки, ясно понимая, что без обучения этих результатов в эти сроки добиться действительно невозможно?

Сказанное свидетельствует, что, поскольку педагогическая деятельность является социально необходимой, педагогика как наука обязана быть точной: в ней всё должно наблюдаться, всё должно измеряться и всё должно проверяться. А значит, вопрос о педагогической аргументации, о её основах и принципах, которые были бы единообразно понимаемыми и убедительными для всех (а не только для избранных авторов педагогических монографий), остаётся пока открытым и требует содержательного, а не формального разрешения.

К сожалению, даже скрупулезное рассмотрение многочисленных педагогических трудов не слишком может поспособствовать отысканию ответа на этот вопрос. Как мы видели, внутри педагогической теории он вообще неразрешим. Значит, его решение следует искать либо в педагогической деятельности, либо вообще за рамками педагогики.

§ 2. Логика педагогической деятельности

К сожалению, в педагогической деятельности порядка оказывается не больше, чем в педагогической науке. Современная система образования в изобилии располагает множеством «инноваций», о которых раньше и не слыхивали. Сегодня мы можем похвалиться и всевозможными «новыми» организационными формами (гимназии, лицеи, профильные школы, тьюторство, репетиторство и пр.), по сравнению с которыми «нормальная» школа выступает в пародийной роли «обычного порошка» из нескончаемой рекламы стиральных средств⁵. И различными «новыми» методами обучения (правда, преимущественно специально выделенных «одарённых» детей) и воспитания (причем воспитываются исключительно «личности», у которых формируются такие «высокие» качества, как «предприимчивость», «патриотизм», «толерантность», «религиозность» и др.). И нескончаемым потоком разнообразных «инициатив», «программ», «начинаний», «реформ», «перестроек» (особенно – идущих «сверху»): амбициозным «проектированием индивидуальной образовательной траектории», ориентировкой на развитие «креативности», установкой на «самостоятельное получение знаний по Интернету», концентрацией на работе с «одарёнными детьми», внедрением дифференцированного обучения, узаконивания ЕГЭ, чуть ли не поголовным участием в олимпиадах и проч. и проч.

К сожалению, практически все эти «инновации» на поверку оказываются в лучшем случае – громкими лозунгами, а в худшем – просто закомуфлированным лоббированием тех или иных корпоративных или личных интересов, далёких от образования. Подавляющая часть «инноваций» затрагивают чрезвычайно малую долю отечественной системы образования (несколько процентов по любому набору параметров) и в «массовое производство» не выходят никогда (а порой оказываются попросту брошенными и забытыми в угоду следующей поступившей инициативе). А те, которые доходят до всех (интернетизация обучения, ЕГЭ, «менеджмент качества» и т.п.), имеют настолько бюрократический характер, что приносят не пользу, а вполне очевидный вред.

Но оставим в стороне инновационно-спекулятивную составляющую, посмотрим на главное – чему, как и зачем учат подавляющее большинство наших детей в «обычной», массовой общеобразовательной школе и каковы результаты этого обучения. Проще всего, наверно, ответить, на первый вопрос. Ибо есть «госстандарты» (правда, периодически меняющиеся – по нескольким поколениям стандартов на одно поколение людей), которые определяют темы содержания каждого предмета, и есть контрольные задания, с помощью которых предписано оценить качество образования, проверяя усвоение школьниками этих тем и измеряя «остаточные знания».

⁵ Мы слишком быстро забыли, что Советский Союз с таким «обычным порошком» смог совершить промышленный рывок, выиграть войну, овладеть ядерной энергией и, наконец, выйти в космос раньше Америки.

Беда, однако, в том, что стандарты, более или менее детально называя разделы каждого отдельного школьного предмета, перечисляя различные требующиеся от обучающихся, как теперь модно говорить, компетенции⁶, не обсуждают те конкретные навыки деятельности и реальные умения, которые должны формироваться при этом у детей. А ведь каждая школьная дисциплина – всего лишь тематический набор содержательных «кубиков», то есть то, что даётся учащемуся в качестве подсобного материала для выработки у него навыков деятельности⁷. Например, анализ имеющихся комплектов учебников по математике для начальной школы (их создано уже около полутора десятков!) показывает, что *никакие два из них не учат одному и тому же*. Конечно, про таблицу умножения говорится в каждом из них, но в одном развивается алгоритмическое мышление, в другом – навыки преобразовать текстовую задачу в уравнение, в третьем – осваивается «понятие» числа и умение «подводить под понятие», в четвертом – учат выделять признаки, угадывать, «кто здесь лишний», и прочей «логике».

Так что содержание образования, если на него посмотреть не с предметной, а с общей точки зрения, оказывается столь же неопределённым, расплывчатым, аморфным, сколь и педагогическая теория. При неустанном декларировании, что основной целью образования является формирование какой-то там особенной личности, реальные результаты получаются более чем скромными.

На факультете педагогического образования МГУ эта «скромность» ощущается с особенной резкостью: наши студенты уже на этапе педагогической практики сталкиваются с массой «отстающих» детей. Некоторые специалисты оценивают долю очень слабо успевающих школьников как «большую половину» (что, кстати, не сильно расходится с результатами ЕГЭ). Правда, опыт свидетельствует, что такие учащиеся вполне успешно преодолевают проблемы обучения под руководством квалифицированного учителя, следующего продуманной методике.⁸

Приведенные выше (возможно, несколько утрированные) комментарии по поводу состояния дел в практической педагогике имеют целью освежить в сознании читателя ощущение хаоса, который характерен для современного школьного образования, что легко почерпнуть непосредственным наблюдением за противоречивыми процессами, происходящими в этой важной сфере человеческой деятельности. Самое любопытное здесь то, что

⁶ Если обратиться к авторам компетентностного подхода, к первоисточникам (см., напр., [16]), то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять *социальные*, а не предметные действия. Поэтому, например, словосочетание «математическая компетентность» звучит почти так же бессмысленно, как и «доброжелательность в интегральном исчислении». В педагогической литературе употребление «компетентностей» ни к чему, кроме размывания представлений о результате образования, не приводит.

⁷ Когда человека учат колоть дрова, ему, конечно, дают чурки в качестве предмета, но детальное описание и изучение их формы и размера не обеспечат успешное овладение этим нехитрым ремеслом.

⁸ Например, так преодолевается «извечная» проблема изучения обыкновенных дробей. Детям объясняют простым и понятным языком, что «число» (количество) в дроби только одно – это числитель, а на знаменатель надо смотреть не как на число, а как на «название» дроби. И тогда классическое анекдотичное сложение числителей отдельно и знаменателей – отдельно сразу же теряет почву.

такое состояние дел не устраивает никого. Ни родителей (что естественно – они все-таки о своих чадах пекутся). Ни учителей, среди которых достаточно много грамотных, увлечённых и талантливых людей (даром, что зарплата невелика; впрочем, учителя в нашей стране и раньше не славились излишествами в зарплате, но ведь не было *такого* в образовании). Ни директоров школ, которым приходится функционировать в условиях практически полной содержательной неопределённости (как, например, из безумного многообразия разумно выбирать, по каким учебникам математики учить 1 – 4 классы?) и постоянно меняющейся приоритеты начальной «инициативности». Ни даже министра (которого все постоянно ругают и который, в свою очередь, ругает всех – видимо, чтобы не выглядеть виноватым).

Эта парадоксальность означает одно: корень проблем надо искать не в учителях (которые всегда были разные – кто лучше, кто хуже), не в учебниках (и они, при всей разнородности подходов, – не самые плохие, а соотношение разных подходов потребовало бы не слишком больших организационных усилий – было бы желание) и даже не в министре (министры у нас приходят и уходят, а проблемы почему-то остаются). Хорошо известный в психологии *принцип гештальта* утверждает⁹, что если мы не можем разобраться в свойствах системы, исходя из свойств её элементов, то надо посмотреть на отношения элементов этой системы к самой системе как к единому целому.

Поэтому обратим свой взгляд на систему образования в целом. И вот тут нас ожидают весьма неожиданные сюрпризы.

Первый и основной сюрприз состоит в том, что система образования как государственный и общественный институт *«потеряла» цель образования.*

Действительно, поскольку в отечественной политике в течение практически всей второй половины XX века доминировала ставка на достижения науки и техники, целью образования в нашей стране была подготовка молодёжи к научно-технической деятельности, то есть к открытию новых явлений, к разработке и созданию на основе этих открытий новых образцов техники (в первую очередь – военной). Но вот уже начиная с 90-х годов прошлого века научно-технический прогресс «забуксовал» (отчасти по внутренним причинам, отчасти из-за влияния извне). Всеобщий интерес населения стали привлекать не научные результаты, а «тайные знания» и прогнозы магов, гадалок, ясновидящих, астрологов.¹⁰ Да и политическая парадигма резко сместилась с научных и социально-экономических вопросов в область манипулирования людьми. Широчайшую востребованность и популярность получили менеджмент, различные специализации юридического, экономического, психологического, социологического, полит-технологического профилей.

⁹ Мы приводим этот принцип в своей формулировке, несколько отличающейся от оригинальной, но зато эффективной с точки зрения применения..

¹⁰ По приблизительным оценкам сегодня в России прибыльно процветают около 100.000 предсказателей разных мастей.

Первое время это давало какой-то эффект, но дальнейшее развитие событий убедительно показало, что все эти науки не обладают какой-либо мощной фундаментальной базой, чтобы обеспечивать постоянный гарантированный успех. Тем более что те или иные успешно действующие методики и наработки, будучи хотя бы раз применёнными, мгновенно становятся достоянием конкурентов (в этом отличие гуманитарных технологий от естественно-научных – их нельзя «скрыть» в продукте). Так что, в конце концов, все вернулось «на круги своя» – к методам управления, характерным для «советской власти» (в просторечии – «совка»), когда итоги выборов обеспечиваются «административным ресурсом», справедливость определяется «телефонным правом», лоббирование личных корыстных интересов идет под флагом «пожеланий народа», а правосудие осуществляется путем подкладывания бандитам наркотиков в карман. Пожалуй, добавилось только два новых явления – обеспечение «права» и защита «частной собственности» оказались поручены киллерам, а чиновники, учитывая новые «рыночные отношения», приступили к торговле государственной властью.

Итак, серьёзная наука – как естественная, так и гуманитарная – оказалась для политики и политиков совершенно ненужной, и поэтому концепция «цель образования – подготовка к научно-технической деятельности», которая считалась безусловной в течение около полувека, растаяла как вчерашний снег. Явным проявлением этого феномена является разгулявшийся сейчас в полную силу непрерывный процесс сокращения часов на фундаментальные школьные дисциплины, произвол в формировании перечня школьных предметов и в определении их содержания. Ввести или исключить какую-то дисциплину – диктуется не внутренними образовательными потребностями, не логической научной необходимостью, а лоббированием со стороны тех или иных политических сил и производителей учебников, устремлений состоятельных родителей и иностранных инвесторов.

В качестве суррогатного заменителя былой цели фундаментального образования сейчас используется формулировки «развитие человека» или, пуще того, «всестороннее развитие личности». (Впрочем, обе они не являются принципиально новыми – и в советские времена эти задачи ставились во главу воспитательной работы, которой придавалось исключительное значение.) Но и та, и другая при внимательном рассмотрении оказываются скорее не реально достижимой конкретной целью, а общим лозунгом, пустым абстрактным пожеланием. Будучи юридически продекларирована, на практике эта «цель» сегодня выглядит как некий призрак, с которым нужно смириться и не замечать его – чтобы и он не беспокоил тебя. Нет нужды объяснять, что превращение образования в деятельность без ясных, реалистичных и безусловных целей приводит, в конечном счете, к разрушению самой этой деятельности, а активно пропагандируемый и старательно внедряемый в последнее время рыночный

лозунг «образование – это услуга» – не причина, а следствие, индикатор разрушения образовательной системы.

Правда, теоретически говоря, имеется ещё одна, на первый взгляд самоочевидная и легко реализуемая, возможность – вернуться к целям образования «предыдущего» периода. А в минувшие времена (довоенные и даже дореволюционные) основной целью образования являлось *получение профессии*. И вот тут-то нас поджидает второй сюрприз.

Да, действительно, ещё совсем недавно практически каждый человек всю свою жизнь существовал в рамках одной-единственной профессиональной деятельности. Он получал соответствующее образование в молодости (в вузе, техникуме или ПТУ), и оно верой и правдой служило ему основой для работы по определённой специальности, обеспечивая достаточный «запас» необходимых знаний и умений на будущее. Смена профессии была большой редкостью, воспринималась как «несостоятельность», как жизненная если не трагедия, то, по крайней мере, драма. Человек, рискнувший поменять специальность, считался в лучшем случае неудачником и вызывал сочувствие.

Но вот «лихие 90-е» вынудили целые поколения – выпускников вузов, технических работников, инженеров, ученых, даже рабочих – сменить профессию. Поскольку это произошло в массовом масштабе, то было воспринято без особых личностных комплексов (что ж поделать, если беда общая), но притом ещё выяснилось, что ничего трагического в таком изменении характера работы нет. За 10 – 12 лет (нормальный средний возраст становления профессионала) весьма значительная часть людей добилась вполне приличных успехов в новой для себя области деятельности – кто в предпринимательстве, кто в политике, кто в информатизации, кто в эмиграции, кто в чиновничьей карьере, а кто – в банковских, биржевых и прочих спекуляциях¹¹.

Но главным было не это – главным было *создание прецедента*. Если человек менял профессию один раз, то почему бы ему не поменять её и вторично, если прежняя уже надоела, или исчерпала себя, или не даёт больше возможностей для развития? И вот в итоге оказалось, что смена профессии в поколении нынешних 40 – 50-летних людей стала не чем-то из ряда вон выходящим, как это было раньше, а обыденностью. А в более молодых поколениях – просто нормой.

Произошла такая *профессиональная депривация*: человек перестал воспринимать ту или иную профессию как неотделимую от себя, а её выбор из жизненно важного судьбоносного решения превратился в текущую рядовую тактическую задачу, требующую только оценить конъюнктуру рынка профессий и выбрать наиболее выгодный (в финансовом отношении)

¹¹ Следует отметить, что далеко не все «деятельности» оказываются достаточно безобидными. Терроризм – тоже деятельность, и занялись ею люди, которые были от какой-то другой, «прежней своей» деятельности отчуждены, как правило – в результате разрушения самой этой деятельности. Это хорошо и ярко показано в кинофильме «День Танцора», вышедшем на экраны на рубеже XXI века и посвящённом жизни послевоенной («тогдашней послевоенной») Чечни.

вариант¹². Всё сказанное можно было бы отнести на счёт «временных трудностей переходного периода», но вот только сам переходный период постепенно уже превратился во вполне стабильное состояние.

Вот министр образования грозит закрыть педагогические вузы потому, что большинство их выпускников «не идут работать учителями». Но почему бы тогда не закрыть и технические – потому, что слишком многие их выпускники не идут работать инженерами? А заодно и классические университеты – потому, что их выпускники в основной своей массе и не помышляют посвящать себя научно-исследовательской работе ...

Не пора ли нам все-таки задуматься над парадоксальностью ситуации, когда полученное профессиональное образование слишком часто оказывается человеку не нужным, остаётся не востребованным сразу же за дверями вуза. Нет ли здесь чего-то более существенного, более определяющего, более содержательного, чем просто случайное стечение обстоятельств? Не работает ли тут какой-то объективный закон, который мы пока не знаем и не замечали просто потому, что не искали?

На самом деле, по нашему мнению, дело обстоит именно так. И всем нам, рано или поздно, хотим мы этого или не хотим, придётся признать, что **смена профессии просто обязана постепенно стать и восприниматься нормой** – такой же, как смена износившихся ботинок.¹³

Причиной тому – не желание или нежелание выпускников, не нерадивость ректоров, а современные темпы объективного развития технологий. Они как раз подошли к той черте, когда за 10 – 12 лет (а в некоторых областях, например, в компьютерной, – и ещё быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности существенно обновляются, радикально меняются настолько, что освоить новую технологию в своей «старой» профессии по затратам времени и сил – всё равно, что приобрести новую профессию. Тогда какая разница? Сохраняешь ты формально ту же специальность или получаешь новую, но в любом случае ты должен учиться заново и фактически ты меняешь свою *деятельность*. И это – главное.

¹² В этом отношении интерес представляют результаты проведенного в России на рубеже 2008/2009 гг. фондом «Общественное мнение» опроса «представителей семей, в которых есть дети», относительно важности высшего образования [17]. 88% респондентов считают, что «в наше время ... иметь высшее образование» ВАЖНО, причём 53% опрошенных семей готовы ежемесячно тратить (или тратят) «на то, чтобы дать ребёнку самое качественное образование», до 30% семейного дохода. А вот распределение мнений, «для чего прежде всего сегодня стоит получать высшее образование» (допускалось несколько ответов): «чтобы найти хорошо оплачиваемую работу» - 74%; «чтобы стать специалистом, который везде нужен» - 45%; «чтобы добиться успеха, сделать карьеру» - 43%; «чтобы найти интересную, творческую работу» - 22%; «чтобы стать культурным человеком» - 14% ... Ответ «чтобы заниматься наукой» дали 4% опрошенных, а ответы «чтобы работать по сознательно избранной специальности» или «чтобы заниматься любимым делом», по-видимому, не дал никто.

¹³ Сформулированное положение отнюдь не является неожиданно новым. Например, И.В.Сталин, продолжая, видимо, мысль К.Маркса, писал: «Необходимо ... добиться такого культурного роста общества, ... чтобы члены общества имели возможность получить образование, достаточное для того, чтобы стать активными деятелями общественного развития, чтобы они имели возможность свободно выбирать профессию, а не быть прикованными на всю жизнь, в силу существующего разделения труда, к одной какой-либо профессии». [18, с. 204]

С этой точки зрения профессиональная депривация 90-х годов послужила лишь спусковым крючком, инициатором перехода к новому психологическому отношению к профессии. И с этой точки зрения смена профессии сразу же после окончания вуза – не более чем частная форма общего явления, обусловленная не капризами людей и тем более не их «непослушанием», а наличием у тех или иных профессий своих внутренних проблем. Объяснение этой смены надо искать не в вузах, а в социально-общественном положении профессий.

К проблемам профессий мы ещё вернемся, а сейчас обратимся к главному, концептуальному парадоксу образования. Если мы позволим себе согласиться с тем, что целью образования не является получение профессии, то неизбежно возникнет вопрос: *а зачем же нам вообще образование?* Конечно, для многих он будет звучать шокирующе и даже кощунственно – ведь мы так свыклись, сроднились с мыслью, что образование – это величайшее благо, что оно неотделимо от нашей жизни. Потому сама постановка этого вопроса даётся с некоторым усилием¹⁴, а связанный ответ на него далеко не тривиален.

Но давайте всё-таки сделаем усилие и спросим себя, зачем человеку география, если он не станет географом? Математика, если он в жизни своей не будет ничего вычислять, а ежели и понадобится что-то сложить – воспользуется калькулятором? Ощущаемая интуитивно абсурдность всех этих вопросов означает, что мы в образовании видим не только и даже не столько *предметное* знание, сколько нечто, находящееся за рамками этого знания, выше него. Но что же это? Что то «неуловимое», которое важнее, чем знание названия столицы Буркина-Фасо, причин Пунических войн или формулы для корней квадратного уравнения?

Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо отвлечься от конкретного содержания конкретной профессии и *найти во всех профессиях нечто общее, что необходимо всем и всегда*. Уловить некую высшую сущность, которая обеспечивает человеку в жизни удовлетворённость, уверенность, успех, может быть, даже счастье.

¹⁴ Этот вопрос на самом деле относится к разряду философских: он требует, как заметил однажды Б.Д.Эльконин, «понять, почему утром восходит Солнце, если отказаться от мысли, что это происходит само собой». Такие постановки обыденному мышлению представляются абсолютно бессмысленными и глупыми. Но вот однажды Солнце не взошло – и обезумевшая толпа уже срочно ищет того, кого ещё вчера считала полным идиотом, чтобы он что-нибудь сделал.

§ 3. От «труда» к «деятельности»

Итак, рассмотрение как теоретических, так и практических проблем образования и педагогики привело нас к мысли, что их корень – не в самой образовательной системе и не в педагогических теориях, а в тех изменениях, которые претерпевает сама наша жизнь. И чтобы решить эти проблемы, надо понять суть таких изменений и суметь правильно отразить их и в педагогической практике, и в педагогической науке. Узловым вопросом, как мы видели, оказался вопрос о понимании того, *что и зачем нужно человеку от образования.*

Вариант первый – *профессиональные знания.* Но это сегодня уже очень безусловно: те профессиональные знания, которые мы раньше получали на лекциях в институте, теперь можно просто скачать из Интернета. Более того, значительную их часть даже нет необходимости заучивать и помнить – ведь всё «под рукой», всегда доступно на компьютере.

Вариант второй – *профессиональные умения.* Но материальная база учебных заведений обновляется совсем не быстро, а для освоения профессиональных умений нужна тренировка, необходимо работать «руками» – и притом на современном оборудовании. Да и преподаватель в условиях непрерывно и интенсивно обновляющихся технологий оказывается в позиции постоянно «догоняющего поезд»: ведь ему надо самому (причем, как правило, – совершенно самостоятельно) постоянно переоснащать лаборатории, осваивать нововведения, перестраивать практикумы, методически отлаживать работу, чтобы сделать обучение эффективным. На это уходит в среднем 3 – 5 лет, а за это время уже всё снова изменилось. В результате максимум профессиональных умений, который может дать студенту современное учебное заведение, – это овладение в значительной степени уже морально устаревшими технологиями и оборудованием.

Выход из «порочного круга» известен, он получил название *корпоративное образование* (в более абстрактной формулировке – *непрерывное образование*). То есть корпорация, принимая работника к себе на службу, берёт на себя заботы и по его доучиванию, причём с первого же дня, и по его регулярному переобучению. На этот путь уже стал целый ряд крупных компаний. Но возникает вопрос – зачем же тогда предшествующее образование? Может быть, оно не нужно?

Отнюдь. Ни одна фирма, организация не примет на серьёзную, сколько-нибудь ответственную работу человека без высшего образования, хотя профессиональная составляющая этого образования нередко играет третьестепенную роль.¹⁵ Значит, дело не в профессии – образование готовит к чему-то более широкому, чем профессия. К чему?

¹⁵ Конечно, в некоторых специальностях наблюдаются и парадоксальные ситуации явной обструкции профессионального образования – когда, например, на работу в газете предпочитают брать не журналистов по образованию, а инженеров, или когда на практике осуществляется идея «учителем в школе может работать любой». Но такие случаи скорее обусловлены «размытостью» обучения по соответствующим специальностям, а не распадом профессиональной ориентации высшего образования.

Прежде чем сформулировать ответ, нам придётся вкратце поговорить об эволюции представлений об обществе и об отношении человека и общества.

В нашей стране эпоха социализма была связана с марксистской системой представлений. В её основе лежала трудовая теория стоимости, объяснявшая механизмы капиталистического накопления и перехода к социализму. Не стоит напоминать все детали известного учения, отметим лишь, что в психолого-педагогической науке эти взгляды отражались в виде принципов, которые лучше всего выразить формулой «*образование – подготовка к общественно-полезному труду*». Труд рассматривался как самоценность, общественная и индивидуальная потребность, как источник общественного богатства и прогресса, развития и воспитания личности и многого другого.

Однако зачастую оказывалось, что такое понимание несколько «кривовато», – например, применительно к работе учителя. Да, действительно, проверять всю ночь тетрадки – это педагогический труд. И когда у учителя рубашка на спине мокрая потому, что он «выкладывается» на уроке, объясняя сложную тему, – это тоже труд. Но ведь не всё, что делает учитель, естественно называть трудом. Разве это труд – посвящать свободное от уроков время изучению идей пифагорейской школы? Или переживать за своего ученика, поехавшего на олимпиаду? Или писать стихи?

Нетрудно видеть на приведенных примерах, что категория *труда* является весьма ограниченной, она пригодна только для производственно-экономических моделей. В жизни же мы очень часто имеем дело с чем-то более общим, чем труд, и это «более общее» нужно как-то назвать. (Терминологических манипуляций, вводящих *умственный, физический, интеллектуальный, эмоциональный* и другие «виды» труда, мы будем избегать – такой подход к понятиям вряд ли является продуктивным.)

В качестве «более общего» в принципе подошла бы *профессия*. Да, действительно, учитель остается учителем всегда. Он учитель не только во время урока, но и на перемене, и в магазине, и в бане.¹⁶ До недавнего времени этим можно было бы и довольствоваться, но факт профессиональной депривации, о котором мы говорили выше, и необходимость в связи с этим формулировать цель образования в терминах *надпрофессиональных* требуют от нас искать понятие более широкое, чем профессия.

Это понятие есть **деятельность**. Именно **деятельность как понятие оказывается центральным для педагогики**.

Действительно, всё то, что происходит в семье, кардинальным образом влияет на формирование и психики, и личности ребёнка. Но это – не труд и не профессия. Это – семейная деятельность. Игра – тоже не профессия и не

¹⁶ Из воспоминаний об известном советском математике академике П.С.Александрове: «В тридцатых годах, во время своего пребывания в Гёттенгене, он как-то мылся в "купальном заведении". И кто-то из сопосетителей, с ним не знакомых, обратился к нему со словами "Герр профессор". Замечательность этого эпизода в том, что Александров и в голом виде не оставлял сомнения, что он профессор». [19, с. 324]

труд, это деятельность. И учёба является деятельностью (хотя, конечно, и труд тут тоже есть), причем такой, которая формирует личность человека и определяет всю его дальнейшую жизнь.

Кстати говоря, если вернуться к рассмотрению профессиональной деятельности, то станет понятно, что для человека в ней важна в первую очередь не профессия, а именно деятельность. И если подумать, то будет ясно, что в разных жизненных переделках люди стремятся сохранить прежде всего не столько свою профессию, сколько свою деятельность.

Опора на понятие деятельности позволяет решить главную проблему, затронутую нами в предыдущем параграфе. ***Целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием образования – освоение общих методов и форм человеческой деятельности.*** Предметное же содержание образования выступает лишь как средство, материал, на котором проходит обучение.

§ 4. Деятельность как понятие и как категория

Слово «деятельность» в обиходе обычно употребляют, не формализуя его и не вдаваясь в детализацию смысла. Словосочетания *педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, научная деятельность, производственная деятельность, учебная деятельность* и т. п. привлекаются для того, чтобы описывать что-то более общее, чем просто действия, или работу, или труд.

Как термин это слово начинает применяться в XIX веке в классической немецкой философии. Экстрактом этого использования стало понимание деятельности Г.В.Ф.Гегелем [20] в триаде «*цель-деятельность-материал*». Деятельность – это то, что воплощает изначальную цель (объективную, но идеальную) в материал (тоже объективный, но реальный). Деятельность – это процесс реализации цели, превращения идеального в материальное.

В диалектическом материализме, отвергавшем изначальное идеальное бытие, деятельность понималась как целесообразное действие или система действий человека. Впоследствии к этому определению добавилось ещё требование сознательности [1]. Особо отмечалось, что деятельность всегда является *социально-определённой*, однако механизм этой социальной определённости постоянно оставался за кадром.

Несмотря на вроде бы произошедшую «материализацию» понятия деятельности, оно парадоксальным образом сохраняло ту самую идеалистическую сущность, которая была в него заложена Гегелем. И эта сущность постоянно проявляла себя в вопросе о происхождении *цели*. Несмотря на уже упоминавшиеся «приговорки» о «социальной определённости» в теории, социальная практика демонстрировала прямо противоположное. Вопреки всякой «социальной определённости» лучшие умы Советского Союза вдруг начинали выступать против то одного, то другого и ставили перед собой цели, никак не вписывавшиеся в установившуюся социальную модель (так что приходилось применять даже самые суровые меры: кого отправлять в лагеря, кого – расстреливать, кого – ссылать на работу в г. Горький).

По-видимому, для того, чтобы «материализовать» появление у человека целей, были введены *потребности*, которые якобы «порождают» цели. Этот термин оказался настолько неудачным, что вызывал отторжение уже на уровне обыденного сознания (в лозунге «всестороннего развития потребностей» – см., напр., [21] – так и виделись выбегайловские кадавры из романа «Понедельник начинается в субботу»¹⁷). Что и не удивительно: всё-таки потребности мы воспринимаем, во-первых, как явление сиюминутное, которое имеет место «здесь и сейчас», а во-вторых, как явление отчасти физиологическое. «Потребность в еде» – это понятно что, а вот формула «потребность в постоянном духовном развитии» ясна гораздо меньше.

¹⁷ Безусловно, на самом деле всё обстояло наоборот – А.и Б.Стругацкие просто сумели выразить в своём романе несуразность лозунга.

Привыкание ко всем этим ритуальным словам не меняло сути дела: цели у человека брались «ниоткуда», возникали сами собой, были неконтролируемы и непредсказуемы.

В психолого-педагогической науке *деятельность* как термин активно используется достаточно давно, он даже несколько «приватизирован» психологией. Но, несмотря на это, ни одна из психологических концепций пока что не объяснила достаточно вразумительно, откуда берётся цель и как быть с её идеалистической сущностью.

На наш взгляд, уход понятия *деятельность* в область психологии не вполне правомерен: сфера его «применимости», очевидно, гораздо шире, чем область психических явлений. По большому счёту деятельность – понятие не только психологическое, но и социальное, и экономическое, и политическое, и культурное, и философское. Столь широкий спектр действия этого понятия ставит вопрос о его *категориальной* природе – наряду с движением, диалектикой, материей, обществом, человеком, культурой, личностью и т. д.

Но тогда всё-таки надо понять сущность этого понятия и объяснить, наконец, «парадокс происхождения цели». Подчеркнём, что именно как общую категорию рассматривали «деятельность» классики педагогической психологии, педагогики, философии мышления. Но все они останавливались перед одной проблемой, суть которой мы постараемся сейчас обнажить.

Деятельность понималась и понимается до сих пор как *функция человека, индивидуального субъекта, наделённого сознанием* [22, 2-6]. Именно он имеет в сознании цель и именно он осуществляет её реализацию в материале. Однако такое понимание на самом деле несколько не стыкуется с употреблением слова «деятельность» в обыденной жизни. Так, мытьё хозяйкой посуды мы вряд ли назовем «деятельностью» – хотя и цель есть, и материал, и реализация видна невооружённым глазом. То же касается и, скажем, чтения развлекательной книжки в метро. Зато про человека, снующего по учреждению и агитирующего за, например, вступление в общество охраны природы, мы говорим: «Он развил бурную деятельность». А ведь никаких особых целей он перед собой не ставит – просто формально исполняет поручение¹⁸, что за материал, в котором он воплощает эту цель, – загадка, и в чём состоит реализация непонятно какой цели в неясно каком материале – тем более остаётся за пределами нашего понимания.

Всё это показывает, что суть деятельности не в целесообразности, а в чём-то другом. Целесообразность является только следствием – причину же целесообразности ещё необходимо установить.

Но если отстраниться на время от целесообразности, то на первый план в понимании деятельности выходит её *общественная определённость*. И

¹⁸ Конечно, выполнение поручения, приказа тоже можно считать целью, но тогда неясно, чем это отличается от поведения собаки, которой бросили палку и сказали «Фас!». Как раз для того, чтобы отличать деятельность человека от действий собаки, А.Н.Леонтьев ввёл требование «осознанности» цели, которое, тем не менее, ничего по существу не прояснило.

именно этот фактор оказывается главным, основополагающим при формировании нового понимания деятельности.

Суть этого понимания в том, что **деятельность является функцией не индивидуума, а общества**. Не отдельного человека, а именно всё общество (для конкретной деятельности – конкретное сообщество) следует рассматривать как субъект деятельности. Это – главный, принципиальный момент. Человек только участвует в осуществлении, реализации деятельности – так же, как артист лишь исполняет роль в пьесе Шекспира, а сама эта пьеса, как составляющая культуры, принадлежит не артисту и даже не труппе театра, а обществу в целом.

Удивительным является то, что в таком понимании деятельность мгновенно «материализуется». Действительно, общество есть объективная реальность (= материя, по определению В.И.Ленина¹⁹), движение общества – это движение материи, а если посмотреть на новое понимание деятельности, то именно оно и соответствует движению социальной реальности (материи). И настолько естественно соответствует, что становится непонятным, причём тут «цели». В самом деле, каждая деятельность – педагогическая или научная, финансовая или производственная, культурная или организационная – это, с одной стороны, некоторая из функций общества, а с другой – элемент структуры того же общества. Ведь мы относим людей к тем или иным социальным группам именно по признаку деятельности (в *социальном* её понимании). Таким образом, именно через призму деятельностного взгляда мы начинаем отчётливо видеть общество как **систему** – как объективное соответствие между структурой этого объекта и функциями элементов этой структуры.

В социальном понимании деятельности мы обнаруживаем и ещё один момент: это понятие теперь действительно приобретает *категориальный* характер. Оно становится первичным. Оно не может быть определено по родовому принципу (нет более широких понятий, которые редуцировались бы к деятельности заданием дополнительных условий или требований). Оно не может быть определено путем редукции – как система из элементов, описываемых уже имеющимися понятиями. Оно самодостаточно, и если его приходится анализировать, дробя на части, то части тоже оказываются деятельностями.

Сформулированный нами подход к понятию деятельности задвигает на второй план её вульгарно-«материальную» сторону – преобразование окружающей природы, производительный труд, создание новой техники и т. д., что считалось первоосновой материалистического понимания общества. Теперь и технические новации, и производительный труд, и преобразование природы оказываются – с философской точки зрения – всего лишь в роли инструмента, посредством которого человек участвует в деятельности.

¹⁹ Здесь уместно вспомнить Л.С.Выготского, цитировавшего в [1] по аналогичному поводу один из основополагающих тезисов В.И.Ленина о философском понимании материи: «... Понятие материи ... не означает гносеологически *ничего иного*, кроме как: объективная реальность, существующая независимо от человеческого сознания и отображаемая им».

Такой разворот взгляда на деятельность ставит всё на свои места. Точно так же, как для биологической формы движения материи физико-химические движения являются лишь инструментом, посредством которого осуществляется жизнь, механические, физические, химические, биологические формы движения материи оказываются инструментом для движения общественного, которым и является, собственно говоря, деятельность.

«Деятельность есть движение общественной формы организации объективной реальности (материи)» – вот краткая формула понимания деятельности как категории.

Справедливости ради следует отметить, что идея *коллективного субъекта деятельности* не нова. К ней так или иначе подходили практически все выдающиеся отечественные психологи: Л.С.Выготский [22], А.Н.Леонтьев [2], Э.В.Ильенков [3], Б.Д.Эльконин [4-5], В.В.Давыдов [6, 15]. Однако все они «упирались» в одну и ту же проблему, наиболее чётко сформулированную В.В.Давыдовым [15, с. 26-27]:

«Очень долго в общественных науках не обсуждался вопрос о наличии коллективного субъекта деятельности, о его своеобразии. В нашей стране лишь совсем недавно стали употреблять этот термин и анализировать особенности коллективного субъекта (например, в философских работах В.Л.Лекторского. [См.: Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. - М., 1981.]) При этом подчёркивается, что коллективный субъект в известном смысле существует вне каждого отдельного индивидуального субъекта и выявляет себя не столько через сознание индивидов, сколько через внешнюю предметно-практическую коллективную деятельность.»

С этим можно согласиться. Но возникает вопрос: если коллективный субъект в известном смысле существует вне отдельных индивидов, то можно ли его представить в виде совокупности или группы людей и в каком точно смысле он существует вне отдельных индивидов, входящих в эту группу? Далее, какими существенными чертами должна обладать группа людей, осуществляющая совместную деятельность, чтобы её можно было определить в качестве коллективного субъекта? И ещё, по каким качествам можно различать коллективного и индивидуального субъектов, каковы характерные особенности индивидуального субъекта и чем он отличается от личности? Что можно отнести к личностному уровню выполнения индивидуальной деятельности?»

На эти вопросы, на наш взгляд, чётких ответов пока нет. Поэтому необходимо проводить соответствующие исследования. При их организации важно учитывать те теоретические представления, которые были разработаны в своё время в работах французских ученых Э. Дюркгейма, Ш. Блонделя, Л. Леви-Брюля и их последователей».

Эта цитата позволяет осознать основную проблему: все упомянутые авторы, будучи психологами и рассматривая деятельность как функцию индивидуума, мыслили коллективную деятельность как «собранную» из индивидуальных, как их достаточно произвольное (и потому непонятное)

соединение. Мы же изначально трактуем деятельность **как данность, как целостность, как самодвижение общества, как одну из фундаментальных категорий.** В этом – принципиальная разница и новизна предлагаемого здесь подхода.

§ 5. Деятельность и цель

Изменив понимание деятельности, мы, тем не менее, пока не разрешили *парадокс цели*. Было бы странным считать содержательный парадокс исчерпанным только за счёт терминологических манипуляций. Однако оказывается, что взгляд на деятельность как на функцию общества позволяет разобраться и в этой нетривиальной проблеме.

Если мы рассматриваем деятельность как функцию общества, то возникает необходимость прояснить два момента: во-первых, участие человека в этой деятельности должно обеспечиваться какими-то психическими механизмами; во-вторых, сама эта деятельность как целостность должна каким-то образом отображаться в его сознании.

Что касается первого момента, то здесь корни нужно искать наверняка не в сознании. Поскольку коллективное поведение – не исключительная прерогатива человека, оно имеет довольно давнюю историю. Хорошо известны развитые формы коллективного поведения у ворон, крыс, муравьёв, пчёл, волков и др. По большому счёту, образование многоклеточных организмов – это тоже своеобразная форма коллективного поведения. Значит, механизмы подчинения поведения индивидуума интересам сообщества сформировались до сознания и потому должны быть внесознательными. Несмотря на логическую безупречность этого тезиса, нам пока не известно его реальное подтверждение в виде конкретного психофизиологического механизма. Было бы чрезвычайно важно найти такой механизм, он позволил бы устранить всякие сомнения в развиваемой теории.

Что же касается второго момента, то, собственно, ответ на него и есть решение парадокса цели. Если психический механизм отражения необходимости в коллективном поведении лежит вне сознания, то результат действия этого механизма появляется в сознании как бы самопроизвольно, и этот результат и есть цель. То есть **цель есть идеальный объект, являющийся результатом отражения в нашем сознании объективной социальной необходимости.**

Кстати, совершенно понятно, что цель в деятельности – не единственный представитель объективной идеальности и что обозначенное решение можно тривиальным образом обобщить. Именно, мы получаем следующую удивительную формулу: *объективная идеальность есть объективная реальность, отражённая в сознании посредством психических механизмов, лежащих за пределами сознания.*

Наконец, для окончательной «материализации» деятельности необходимо обсудить ещё один вопрос – *о появлении мотивации*. И здесь взгляд на деятельность как на функцию общества даёт ответ, который оказывается понятным.

Очевидно, что мотивацию человек получает из окружающего сообщества, но она «диктуется» не хаотично, не всем сообществом сразу, а его представителем, лидером, который именно по этой функции и выделяется. Да, в любом сообществе есть лидер, доминирующий индивид,

он-то и побуждает всех действовать, но для этого он должен обладать качествами, обеспечивающими эффективность побуждающего воздействия. Однако классическая психология, изучая вот эти, воздействующие на других, свойства лидера, упускает из виду основной фактор лидерства: лидер воспринимает деятельность сообщества как своё собственное существование, вживается в неё и именно поэтому (а не потому, что может накричать или побить) диктует «свою» волю окружающим. Таким образом, *мотивация оказывается механизмом воздействия сообщества на участвующего в деятельности этого сообщества индивидуума*, основанным на восприятии (в наиболее примитивных случаях коллективного поведения) или осознании (в случае настоящей человеческой деятельности) лидером деятельности сообщества как своего личного существования.

Описав в общих чертах механизм участия человека в деятельности, остаётся ответить на последний и, наверное, самый главный вопрос – откуда берётся и как формируется этот механизм воздействия, каков его генезис?

Обратимся к исследованиям раннего развития ребёнка. Одной из центральных здесь является принадлежащая Ж.Пиаже *идея дифференциации* (см., напр., [14, с. 320]). Она состоит в том, что психика ребёнка – не склад того, что туда положат, а развивающаяся система, основные этапы становления которой связаны с дифференциацией, то есть разделением, расчленением изначально цельного восприятия на отдельные части, появлением различия объектов, до того неразличимых.

И первым шагом такого процесса является дифференциация изначально целостного восприятия новорождённым окружающего мира как своего собственного существования – на «Я» и «Окружающий мир». Эта глубочайшая идея, тем не менее, имеет существенный пробел. Состоит он в том, что «Окружающий мир» явно распадается на две кардинально различающиеся части – на «Мир людей» и на «Мир вещей». Распадается потому, что появившийся на свет ребёнок контактирует с тем и с другим мирами по-разному. С миром людей он взаимодействует с помощью физического действия и с помощью речи (пусть даже изначально самой примитивной, то есть крика). С миром же вещей новорождённый взаимодействует с помощью того же физического действия и с помощью визуальных действий (рассматривания, разглядывания).

Именно в силу различия речевых и визуальных действий младенец не может спутать эти два мира. И, значит, дифференциация происходит не на две, а на три ветви: «Я», «Мир людей» и «Мир вещей». Причём с миром людей ребёнок начинает взаимодействовать гораздо раньше и активней, чем с миром вещей. Этот мир является для него первичным, в этом мире он живёт и в этом мире он будет жить всю свою жизнь.

Поэтому и становится очевидным, что потребность (вот это – действительно потребность!) быть включённым в жизнь «Мира людей», то есть в деятельность (сначала – домашнюю, потом – игровую, затем – учебную, общественную, профессиональную ...), является главной побудительной причиной его развития. Вместе с тем именно участие в

семейной, игровой, учебной, общественной ... деятельности формирует и соответствующие социально-психологические механизмы: стремление к участию, подчинение лидеру, целеполагание, взаимодействие с окружающими, овладение языком, инструментами, навыками, знаниями и т. д.

Таким образом, *потребность участия в деятельности* определяет цель образования. Эта цель не зависит ни от политической конъюнктуры, ни от социального строя, ни от уровня технологий, ни от воли или капризов людей, ни от идеологии, ни от решений партии и правительства. Она может быть сформулирована так: ***цель образования – подготовка к участию в деятельности человеческого общества.***

§ 6. Деятельность и действие

Предлагаемое изменение понимания деятельности требует переосмысления основной связи, которая до сих пор считалась как бы самоочевидной, – связи между понятиями деятельности и действия. В самом деле, если деятельность считать функцией отдельного индивидуума, то от действия она отличается только большей сложностью, масштабностью, разнообразием, общностью (ну и плюс к тому – наличием цели, которая оказывается при этом организующим началом). Но если деятельность – функция сообщества, то как тогда она соотносится с действиями? Ведь действие мы всегда рассматриваем как *действие человека*, то есть субъектом действия является индивидуум²⁰. Состоит ли тогда деятельность из действий? Если да – то в каком точно смысле? Если нет – то каково их взаимоотношение?

На первый взгляд, деятельности без действий и вне действий не бывает. Поэтому вроде бы деятельность, каковой бы она ни была и кем бы она ни осуществлялась, состоит из действий как элементов, то есть может быть рассмотрена как *совокупность действий*. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что такая трактовка иллюзорна. К примеру, в обыденной жизни мы понимаем, что деятельность водителя невозможно свести просто к умению выполнять определённый набор действий (поворачивать руль, нажимать на педали тормоза и газа, переключать скорости, да ещё смотреть – либо в лобовое стекло, либо в зеркало заднего вида), пусть даже и в любой их комбинации.

Действия, конечно, можно рассматривать как элементы деятельности. Но ведь система – не просто множество, формальное объединение, механический сбор элементов. Она есть, прежде всего, соответствие между её структурой (то есть её устройством, конструкцией) и её функциями. А с этим соответствием дело обстоит не так уж и очевидно²¹.

В этом смысле деятельность воплощает, но теперь уже в сфере общественного движения, как раз такое новое качество, которое не

²⁰ Есть ещё, правда, словосочетание *коллективные действия*, но так обычно обозначается исполнение группой людей одного и того же действия (например, строительство небоскрёба, марш протеста, забастовка, исполнение государственного гимна и т. п.)

²¹ В [23] описан, как типичный, следующий эффект. В объекте с достаточно простой структурой связь между его структурой и его функциями прослеживается весьма четко. Но по мере усложнения структуры объекта (например, в результате его развития) эта связь всё более и более размывается, пока не исчезает совсем: одна и та же подструктура исполняет совершенно различные функции, вплоть до полного набора функций; одна и та же функция исполняется совершенно различными подструктурами, вплоть до полного набора функций исходной структуры. Функции сложного объекта «отделяются» от его изначальной структуры, приобретая относительно этой структуры самостоятельность, произвольность.

Масштаб структуры, при котором связь между структурой и функциями исчезает, назван в [23] *масштабным порогом*. Таким образом, при переходе через масштабный порог мы попадаем в ситуацию *несводимости*: с точки зрения прежней структурной конструкции объект перестает быть системой. Происходит его переход в новое качество, которое требует нового взгляда на объект и нового понимания структуризации. Описанные качественные переходы хорошо известны и в физике (различие макро- и микромоделей), и в биологии (функции человеческого мозга лишь отчасти связаны с его нейронной структурой), и в кибернетике (компьютерные сети, функции которых по передаче данных уже невозможно редуцировать просто к структурным свойствам самой сети).

тождественно простому собранию отдельных конкретных действий. Значит, деятельность не имеет смысла сводить к совокупности действий, а надо рассматривать как *самостоятельную сущность*.

Возникает закономерный вопрос: возможно ли познать эту новообретённую сущность, если она несводима к сумме действий? Принципиально важно, что несводимость деятельности к объединению действий не означает её непознаваемости. Поскольку функции любой человеческой деятельности вполне наблюдаемы, мы в состоянии осуществлять структурирование деятельности в соответствии с ними, выделяя реальные или (что гораздо чаще случается) виртуальные блоки, отвечающие за осуществление этих функций. В терминах связей между блоками, в терминах структуры этих связей нам и удаётся описывать соответствие между структурой деятельности и её функциями.

Таким образом, считать деятельность состоящей из действий бессмысленно, так как деятельность всегда имеет *контекстный* характер, она определяется той структурой, в которую она включена, а действие *внеконтекстно*, оно одно и то же для всех деятельностных структур, которые его включают. Значит, деятельность может состоять только из деятельностей же. Но как тогда к ней относятся действия? Для решения этого вопроса оказывается полезной одна аналогия из математики.

Уже при рождении дифференциального и интегрального исчисления возник (аналогичный нашему) важный вопрос: состоит ли линия из точек? Он был весьма содержательным, поскольку в технике этого исчисления заложена идея «составленности» конечного объекта (в данном случае – линии) из бесконечно малых объектов (которые естественно изображать точками). И он стимулировал целый ряд исследований и обоснований, на которых теперь стоит весь современный аппарат математического анализа, но которые, в конце концов, только обострили проблему. Выяснилось, что аналитическое обоснование алгоритмов работы с числами и числовыми множествами, условно изображаемыми точками и отрезками на прямой, ничего не даёт для понимания отношений между самими геометрическими объектами – линией и точкой. А потому оставалось под вопросом основное положение: можно ли применять дифференциальное и интегральное исчисление к реальным объектам как адекватную модель?

Проблему решил Д.Гильберт. Он показал, что геометрия не изменяется, если мы вместо отношения «составленности» прямой из точек возьмем другое: «*точка лежит на прямой*». Тем самым он продемонстрировал, что геометрия как система свойств геометрических объектов и отношений между ними не зависит от того, состоит ли прямая из точек или не состоит.

Приёмом Гильберта уместно воспользоваться и в рассматриваемом нами случае с деятельностью и действиями. Вместо того чтобы выяснять, состоит деятельность из действий или не состоит, гораздо разумнее ввести отношение «*действие включено в деятельность*». Это решает главный вопрос – об их отношении между собой, выделяет вопрос о характере

включения в качестве основного с точки зрения деятельности и упраздняет вопрос о составленности как несущественный.

Отметим, что предлагаемый нами взгляд на отношение между деятельностью и действиями обнаруживает серьезный пробел в понимании человеческой деятельности. Действительно, ещё от Л.С.Выготского идёт традиция выделять в качестве основной способность человека осуществлять свою деятельность *в любых условиях*. И основным инструментом такой способности и он, и последующие авторы считали *ориентировочную основу деятельности* – некое ядро, которое не зависит от конкретных условий и позволяет человеку творить, создавать что-то новое, неизвестное, непредсказанное.

Последующее развитие психологической науки привело к современной *деятельностной теории* в педагогической психологии, опирающейся на всесторонне исследованную конструкцию *ориентировочной основы действия*. Обратим внимание: именно *действия*, а не *деятельности*. До тех пор, пока считалось, что деятельность состоит из действий, подмена этих двух понятий была как бы непринципиальной. Но теперь, если принять, что деятельность является функцией сообщества, а не индивида, обнажается основная проблема: мы знаем, как формируется действие, но пока ничего не сказали о том, как формируется деятельность.²²

²² Последнее, впрочем, не совсем верно: Д.Б.Эльконин в [10] исследовал игровую деятельность детей не только как индивидуальную, но и как функцию детского сообщества, и именно его классификация уровней освоения «игры с правилами» демонстрирует механизм формирования ориентировочной основы деятельности в чистом виде.

§ 7. Деятельностный подход

Новый взгляд на деятельность как на функцию (со)общества, а не индивидуума, определяет направление решения целого ряда классических вопросов философии, педагогики и психологии. Преимущественно в направлении превращения идеальных сущностей в образы материальных.

Так, **культура** того или иного сообщества в широком смысле слова перестаёт быть коллекцией материальных ценностей (это было принято в марксистско-ленинских концепциях), традиций туманной этиологии, достижений неясного предназначения или культурных образцов, непонятно почему являющихся таковыми. В новом понимании она представляет собой полную совокупность тех форм и видов деятельности, которые осуществляет это сообщество. В узком смысле (как ценности сообщества) – это *инвариант* указанной совокупности форм и видов деятельностей, то есть та составляющая деятельности сообщества, которая не зависит от конкретного вида, формы и содержания деятельности. Другими словами, это – то, что сохраняется при переходе от одного вида или формы деятельности к другому.

Личность человека – это совокупность всех тех деятельностей, в которых человек участвует, и всех тех ролей, которые он в них исполняет. Собственно, именно уникальность этой совокупности и определяет *уникальность личности*. Конфликты деятельностей и ролей отражаются в личности человека, приводят к её развитию через противоречия и борьбу тех самых деятельностей. Кстати, и **развитие** человека приобретает вполне понятный смысл – как расширение круга доступных ему видов и форм деятельности. Сужение же этого круга, очевидно, есть противоположный процесс – **деградация**.

Сознание человека оказывается отражением, лучшим или худшим, удачным или неудачным, той деятельности, в которой он участвует. Именно из деятельности как общественной функции проецируются в сознание индивидуума мотивация и цель. Именно благодаря деятельности как общественной функции конкретный человек воспринимает **универсальность** как важнейшее свойство деятельности, означающее способность совершать то или иное действие или набор действий не в одном из фиксированных вариантов условий, а *в любых условиях*. Произвольность условий, создаваемых сообществом, осуществляющим деятельность, порождает произвольность, отличающую высшие психические функции человека от низших.

Переход от исполнения действий и операций в фиксированных условиях к исполнению универсальных действий и операций отражается в мышлении человека в виде **перехода от эмпирического мышления**, мышления в действиях, к **теоретическому мышлению**, мышлению в понятиях, к использованию логики, к построению теории как системы мыслительной деятельности.

Особенно ярко деятельностный подход в нашей трактовке проявляется в психолого-педагогических взглядах. Приведем ряд примеров, позволяющих по-новому взглянуть на известные педагогические факты.

Пример 1. М. Вертгеймер в работе «Продуктивное мышление» [24] описывает на множестве примеров – от обыденных случаев до научной деятельности А.Эйнштейна – различие «продуктивного» мышления от «непродуктивного». Основой гештальт-психологии является (уже упоминавшийся выше) **принцип целостности**: *функции элемента в системе определяются не свойством этого отдельного элемента, а свойствами целой системы.* При всей значимости и очевидной полезности этого принципа, реальное его применение в педагогической практике оказалось затруднительным: он позволял только фиксировать, отличать «правильное» знание от «неправильного», но не указывал способа *формирования* «правильного» знания, знания с пониманием.

Последующие критики гештальт-теории вполне справедливо отмечали как то, что «восхождение к целостности» представляет собой бесконечный процесс без разумных ограничений, так и, конечно, «негенетический» характер этой теории – она не объясняла, откуда берется в человеческой психике стремление к целостности. Но самое удивительное – ни создатель теории и его продолжатели, ни его критики не замечали, что обращение к «целому», к «общему» на самом деле является *каноном социального поведения.* Один из самых ярких примеров М.Вертгеймера – о мальчиках, играющих в волан²³, – показывает, что обращение к целому, к общему, есть обращение именно к целостности осуществляемой деятельности. И формируется этот алгоритм у ребёнка в том первом в его жизни сообществе, в котором он оказывается, – в семье, в семейной деятельности, первой деятельности, в которой он участвует.

Нетрудно, кстати, понять, что подавляющее большинство социально-экономических передряг, которые нас постоянно преследуют, порождаются именно нарушением целостности той или иной деятельности. И приводит такое нарушение к разрушению деятельности и, как следствие, – к разрушению общества. Да и частные проблемы той или иной профессии, как правило, связаны (если вообще – не определяются) с разрушением целостности соответствующей деятельности – то ли педагогической, то ли производственной, то ли финансовой, то ли какой-то иной.

Пример 2. Л.С.Выготский, описывая в работе [14] формирование высших психических функций, постоянно подчёркивает, что основным их отличием от низших является их *произвольность* (что он понимает как

²³ Напомним сюжет. Два мальчика, маленький и большой, играют в волан. Маленький всё время проигрывает, в конце концов обижается и отказывается играть. Большой, подумав, предлагает маленькому играть дальше, но уже по другим правилам: как можно дольше удерживать волан в воздухе. И игра в результате продолжается к общему удовольствию. Интерпретация М.Вертгеймера: большой мальчик, предлагая маленькому новые правила игры, взглянул на неё с точки зрения **целостности** (имеется в виду общность интересов обоих мальчиков). Хотя взгляд этот был скорее бессознательным, чем сознательным, но именно он привёл к успеху.

отсутствие прямой зависимости их от стимулов). Откуда же эта произвольность берётся?

Автор вполне убедительно показывает, что она формируется у ребёнка как алгоритм поведения, который сначала окружающие применяли к нему, потом он применял к окружающим, а затем уже он стал применять к себе. Тем самым мы видим чёткий механизм освоения, усвоения той или иной функции в деятельности. Посредующий элемент, **знак** (центральное понятие в теории Л.С.Выготского) оказывается образом опосредования действия через окружающих людей.

Вообще, следует отметить, что эта теория Л.С.Выготского – теория деятельности (в новом понимании) как источника всей человеческой психики.

Пример 3. В той же работе [14] Л.С.Выготский, изучая формирование произвольного внимания, описывает эксперимент, в котором ребёнок должен определить существенный признак некоторой вещи²⁴. Оказывается, что ребёнок сам это сделать не может! Однако если экспериментатор *указывает* ему на существенный признак, то ребёнок в дальнейшем начинает его замечать.

Взглянем на этот эксперимент, исходя из нового понимания деятельности. Автор рассматривает его с точки зрения анализа процесса сосредоточения ребёнком внимания на вещи, на её свойствах. А ведь для ребёнка ведущей деятельностью является не исследовательская, а игровая – она состоит явно не в исследовании свойств вещи, а *в игре с экспериментатором*. Именно поэтому всё внимание ребёнка сосредоточено не на вещи (она – лишь инструмент игры), не на её свойствах, а на экспериментаторе.

Кстати, интересно выяснить: *как развивались бы события, если тот же эксперимент с ребёнком будет проводить не человек, а компьютер, который не может давать указаний?*

Пример 4. Д.Б.Эльконин исследовал в работе [10] игру как специфическую деятельность. Выясним, какова общественная (а не индивидуально-психологическая) функция этого вида деятельности. Совершенно очевидно, что в игре складывается представление об **универсальности** деятельности (например, твой партнёр в догонялках вправе побежать *в любую сторону*, и независимо от этого ты должен его догнать). Здесь ребёнок начинает ощущать, что другой человек может задавать ему любые условия, и впервые учится перестраивать и алгоритмы действий, и мышление так, чтобы достигнуть цели независимо от ситуации.

По-видимому, именно в игре и формируется психический механизм включения человека в деятельность, который потом будет работать и в

²⁴ Ребёнку предлагают несколько накрытых крышками чашек, в одной из которых находится орех; нужно угадать, в какой чашке орех. Эксперимент повторяется, причём каждый раз на крышку чашки с орехом нанесена серая метка. Задача состоит в том, чтобы выяснить, может ли ребёнок методом проб и ошибок соотнести признак – серую метку – с наличием в чашке ореха. Эксперименты показали, что дети самостоятельно это сделать не в состоянии. Но после того, как экспериментатор указывал им на метку, они сразу же начинали использовать её как признак.

школе, и в жизни. Поэтому затруднения в освоении теоретического материала могут быть прямым следствием лакун в игровой деятельности ввиду домашнего воспитания, неконтролируемого увлечения компьютером или других причин. Из-за таких лакун у ребёнка могут оказаться не сформированными навыки перехода к универсальным представлениям и способам действий.

Пример 5. Сейчас достаточно популярен «проектный метод» обучения. Не будем останавливаться на его сущности и технологиях [25-29], поскольку нас интересует не исходный замысел, а сложившаяся практика. А она такова: в подавляющем большинстве случаев школьник более-менее старательно «надёргивает» из Интернета (подчас – просто из прямо указанных ему источников) какую-то информацию на заданную тему (обычно случайно выбранную даже не им, а учителем), красиво оформляет «проект» (как правило, на техническую сторону дела времени уходит много больше, чем на понимание и освоение сути содержания) и потом в подходящей обстановке громко и с выражением читает текст (лучше, если наизусть) и демонстрирует «картинки».

Что всё это означает с точки зрения деятельности? Да, собственно говоря, ничего! Как *деятельность* эта работа – малоосмысленная и малополезная, это – просто примитивное исполнение указаний. Не удивительно, что многие школьники спешат выполнить её формально, особо не вникая в суть темы, лишь бы получить какие-то «бонусы» (скажем, пятёрку в четверти).

Примеры можно продолжать ещё долго. Однако, мы думаем, и так уже вполне очевидно: деятельностный взгляд в педагогике оказывается содержательным и его имеет смысл использовать как эффективный инструмент. Оставляем читателю возможность самому проанализировать, какую деятельность осуществляют дети при подготовке и сдаче ЕГЭ, при участии в олимпиадах, в «антинаркотических» акциях, в «патриотическом» воспитании и проч.

§ 8. Деятельностные принципы педагогики

Вернемся теперь к тому, с чего мы начали, – к проблемам педагогики и педагогической логики. Покажем, что деятельностный подход позволяет ясно увидеть направления их решения. Сначала сформулируем несколько **деятельностных принципов**, которые мы считаем наиболее важными для педагогической деятельности.

Прежде всего нужен принцип, который должен определять цели и функции образования. Взгляд на деятельность как на общественную функцию, в которой отдельный человек лишь исполняет те или иные роли, позволяет предположить, что именно для подготовки к выполнению этих ролей человек и стремится получить образование. Это стремление (да и вообще стремление найти и занять свое место в деятельности) опирается, как мы уже отмечали, на психофизиологические механизмы, которые не могут не лежать вне нашего сознания.

Правда, приходится констатировать, что детальное изучение этих механизмов на самом деле ничего реального педагогике не даёт. Поскольку либо они есть – и тогда педагог может их использовать, либо их нет – и тогда надо отдавать ребёнка в руки специалиста по коррекционной психологии и педагогике. С точки же зрения педагогической деятельности важен, во-первых, сам факт наличия таких механизмов (что в рамках педагогической науки можно считать аксиомой). А во-вторых, существенен внешний, проявляющийся в поведении ребёнка результат работы этих механизмов и зависимость этого результата от внешних условий (что тоже известно и описывается в терминах **мотивации** деятельности, в частности, *мотивации к учению*).

Таким образом, мы можем сформулировать **первый деятельностный принцип педагогики**: *основная функция образования – подготовка ребёнка к участию в деятельности человеческого общества*. И поэтому цель образования – приобретение навыков деятельности. Причем навыков обязательно в обобщённой форме: поскольку, как мы говорили выше, смена вида деятельности становится нормой, навыки должны иметь универсальный характер, а обобщение является одним из главных способов универсализации.

Второй деятельностный принцип педагогики созвучен хорошо известному деятельностному принципу педагогической психологии, устанавливающему, что *учение человека есть специфический вид деятельности* (так же, как, например, специфическим возрастным видом деятельности является игра). Потому и выстраиваться учебная деятельность должна как любая человеческая деятельность, по тем же законам и принципам.

Полезно особо подчеркнуть, что, несмотря на идентичность формулировок, второй деятельностный принцип педагогики не тождественен деятельностному принципу педагогической психологии – поскольку под

деятельностью в педагогике мы понимаем не функцию человека, а функцию сообщества. В силу этого на обучение нам надо смотреть как на процесс, происходящий в учебном сообществе (классе, группе). В сообществе, в котором и ученики, и учителя выполняют свои вполне определённые функции. И результат обучения следует расценивать именно с точки зрения исполнения этих функций, а не по тем или иным внешним, формальным параметрам, характеризующим чисто предметное знание (как, например, итоги ЕГЭ).

В своем учебном социуме дети распределяются по ролям, и эти роли невозможно *a priori* и однозначно связать с какими-то индивидуальными качествами конкретного ребёнка, поскольку такое распределение определяется лишь отношением этих качеств. Оценки «отличник», «двоечник», «лидер», «пассивный», «отстающий», «трудный», «непослушный», «одарённый», «среднячок» – все это, по большому счёту, только лишь роли в социуме (мы уже приводили выше пример, как подобные оценки меняются с изменением социального окружения).

Поэтому учитель, вообще говоря, никогда не работает с отдельным, изолированным учеником (если не считать совсем специфических феноменов педагогического процесса – репетиторства или тьюторства), а всегда – с целым детским сообществом. Он не в состоянии изменить, реконструировать это сообщество, но законы его функционирования учитель может и должен использовать для достижения тех целей, которые соответствуют его функции – научить и воспитать.

Наконец, сформулируем **третий деятельностный принцип педагогики**: *педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности*, являющейся, в широком смысле слова, управленческой, организующей и направляющей деятельностью. Вот почему педагогическая логика самой педагогической деятельности оказывается синтетической и обязана сопрягать логику целей деятельности (подготовка детей к будущей деятельности), логику объекта деятельности (учебная деятельность, осуществляемая детским сообществом) и логику собственной деятельности (обучающая деятельность учительского сообщества).

Здесь уместно ещё раз акцентировать внимание на специфике нашего понимания деятельности. Педагогическая деятельность – это функция педагогического сообщества в целом, а не одного отдельно взятого педагога, каким бы он ни был выдающимся. Она распадается на ряд подфункций – обучающих, воспитывающих, организующих, которые обязательно должны рассматриваться именно как неразрывные части единой деятельности. Наиболее важные – воспитательные – функции могут быть осуществлены только общими усилиями всего педагогического сообщества, отдельный педагог здесь бессилен. И поэтому главной задачей высшего педагогического образования следует считать обеспечение не методической натасканности в преподавании конкретного предмета (что сегодня является преобладающим в учебном процессе педагогических вузов), а осознание каждым учителем себя как части единого педагогического сообщества, а

своей деятельности – как определённой роли в этом сообществе и в деятельности этого сообщества²⁵.

²⁵ Когда человек говорит «Я буду (или не буду) это делать потому, что так хочу», то это воспринимается как каприз. Но если он то же решение аргументирует тем, что «Я так воспитан», то оно встречается с пониманием. В чем отличие? В первом случае человек говорит от своего личного имени, во втором – от имени того сообщества, которое он представляет, и той деятельности, в которой он участвует. Именно такие аргументы принимаются полностью и безусловно. Поэтому учителям очень важно, для повышения своего авторитета в глазах родителей и учеников, научиться и выстраивать, и аргументировать свою позицию с точки зрения педагогического сообщества, к которому они принадлежат, и педагогической деятельности, которую они осуществляют. Такая аргументация окажется сильнее любых хитроумных формальных мероприятий «по повышению авторитета учителя».

§ 9. Деятельностный подход в педагогической аргументации

Продемонстрировав эффективность деятельностного подхода в педагогической практике, вернёмся к педагогической теории, то есть к проблеме аргументации в педагогической науке. Воспользуемся сформулированными выше деятельностными принципами. В соответствии с ними педагогическая теория распадается на три компонента, в каждой из которых приходится применять различные системы аргументации.

Первая компонента – **теория образования**. Её логика должна основываться

- на логике социологии (в части анализа типов и видов деятельности общества),

- на логике политологии (в части соотнесения ценностного характера различных видов деятельности; здесь деятельностный подход даёт замечательную формулу: «интересы любой группы людей, любого социума определяются той деятельностью, которую эта группа людей, социум осуществляет»),

- на логике философии (в части выделения универсальных и общих форм деятельности, которые и подлежат освоению в процессе получения образования).

Базируясь на этой аргументации, теория образования определяет цели и содержание образования – как в виде списка универсальных, обобщённых форм деятельности, которые должны быть освоены, так и в виде перечисления тех конкретных предметов и разделов, на которых эти формы деятельности осваиваются.

Вторая компонента – **теория учения**. Её функция – исходя из целей и содержания образования, полученных в теории образования, выстроить учебный процесс на базе

- логики педагогической психологии (в части описания механизмов индивидуального освоения различных форм деятельности),

- логики социальной психологии (в части установления механизмов проецирования законов общественной деятельности в индивидуальную мотивацию, целеполагание, контроль и т.п.),

- ретроспективной логики (в части выделения генетического пути формирования тех форм и видов деятельности, которые подлежат освоению),

- логики предмета (в части установления конечных форм мышления, к которым предмет следует привести в итоге обучения).

Все взятые отсюда необходимые элементы должны быть «профильтрованы» через деятельностный подход, который выбирает и в результатах, и в путях их достижения только то, что непосредственно отвечает поставленным задачам освоения требуемых форм деятельности.

Третья компонента – **теория педагогической деятельности**. Её логика – логика *деятельности управления* деятельностью, и, прежде всего, формирования этой управленческой деятельности. Педагогическую

деятельность учитель начинает осуществлять, главным образом, уже после обучения в вузе. Поэтому основным инструментом формирования навыков этой деятельности может быть только, опять же профильтрованная через деятельностные принципы, продуманная и чёткая система непрерывного педагогического образования, переподготовки и повышения педагогической квалификации. Эту систему следует выстроить так, чтобы, с одной стороны, освоение теоретических концепций и практических навыков согласовывалось с уровнем включения учителя в свою деятельность, а с другой – чтобы сам учитель осознавал и активно использовал свою позицию полноправного и полномочного представителя педагогического сообщества и педагогической деятельности, а не просто наёмного работника, формально озвучивающего учебник в соответствии с методическими инструкциями и бюрократическими указаниями.

С описанным выше построением логики аргументации в педагогической теории связан ряд проблем, которые неизбежно возникают при попытке реализации такой логики.

Первая проблема – отсутствие в других науках необходимых результатов, которые можно было бы привлечь и использовать. Действительно, в социологии классификация деятельностей по видам и типам, по анализу их функций и структуры практически не производилась так, чтобы её можно было бы использовать в теории образования. И в политологии принцип определения интересов по деятельности, позволяющий реально соразмерить, соотнести между собой значимости различных групп интересов, является относительно новым и практически не разрабатывался. Да и в философии деятельность ранее рассматривалась преимущественно как функция отдельного человека, а не общества в целом. Поэтому, на первый взгляд, педагогической науке просто не на что опереться в построении как учебной, так и педагогической деятельности.

Но такая ситуация – не повод опускать руки. Хорошо известно, что та или иная наука не «придумывает» факты для другой науки, а лишь устанавливает связи между фактами, сами же факты мы извлекаем непосредственно из окружающей нас действительности. Функция любой науки состоит в приведении этих фактов в стройную систему, которая минимизирована с помощью аппарата обобщения, структурирована с помощью логического аппарата и приспособлена для использования с помощью систематизации фактов по тому или иному принципу. В силу этого при построении педагогической теории мы вовсе не обязаны ждать, когда же какая-то другая наука создаст соответствующую полезную нам теорию.

Основные факты допустимо и даже необходимо брать непосредственно из жизненного опыта, из реальной практики и использовать их в своих рассуждениях. Самое главное – обязательно делать различие между взятым из практики эмпирическим фактом и теоретическим фактом, прошедшим обработку средствами науки. Важно всегда помнить, что эмпирический факт может быть использован в теоретической системе только тогда, когда точно установлены все условия эксперимента и чётко описан наблюдаемый

результат в рассматриваемом явлении. Конечно, выявить все условия и сделать описание результата – довольно сложная, кропотливая работа, но без этого мы потеряем смысл всего рассуждения. Кстати говоря, использование такого *эмпирического* подхода в педагогике чрезвычайно продуктивно влияет на связанные с педагогикой науки, поскольку мгновенно актуализирует и интенсифицирует исследования в соответствующих направлениях этих наук.

Упомянем и ещё один эффект, который необходимо учитывать, чтобы не слишком огорчаться отсутствием полезных результатов в смежных науках. Нельзя забывать, что подходящие нам исследования, но в иной, завуалированной для нас форме, возможно, уже успешно выполнены в тех областях человеческой деятельности, которые, как нам представляется, к перечисленным проблемам не имеют никакого отношения.

Например, в компьютерных науках есть целый ряд разработок, считающихся принадлежащими именно информатике. Но на самом деле, если вдуматься, они отражают те универсальные формы человеческой деятельности, которым мы и должны учить детей. Таковыми являются:

а) принципы организации формальных языков: это методы алгоритмизации человеческой деятельности, позволяющие те или иные последовательности действий «свернуть» в операции, выполняемые в «автоматическом» режиме;

б) принципы организации баз данных (модели данных, индексирование, преобразование, представление, хранение данных и др.): это универсальные формы работы с данными, принятые в человеческом обществе;

в) принципы распределения ресурсов: это универсальные принципы управления ресурсами в человеческом обществе;

г) принципы управления заданиями: это универсальные принципы организации и совмещения различных видов деятельности в человеческом обществе, и так далее.

Нетрудно понять, что достаточно только с точки зрения универсальных форм деятельности посмотреть на эти результаты, как они немедленно становятся целевыми в образовании. И мы тем самым начинаем рассматривать информатику не как предмет, посвящённый только компьютеру, но и как дисциплину, в которой изучается и человеческая деятельность.

Вторая проблема в том, что развитие деятельностных принципов находится в прямой зависимости от их востребованности в самой педагогической деятельности. А востребованность той или иной логики и аргументации (которые являются элементами теоретического, а не эмпирического мышления) находится в прямой зависимости от того, насколько произвольной, универсальной является сама деятельность, в данном случае – деятельность учителя.

Эта проблема тоже разрешима – достаточно воспользоваться имеющейся тенденцией к смене профессий. Нужно не только давать возможность учителю менять преподаваемый предмет, но и превратить это в норму. Опыт показывает, что человек, только что сам разобравшийся в новом

для него предмете, гораздо лучше понимает те сложности, которые стоят на пути его учеников при обучении этому предмету.²⁶ Кроме того, этот новый предмет позволяет по-другому переосмыслить старый и сформировать более общие представления и о процессе обучения, и о своей собственной деятельности.²⁷

Конечно, всё это требует значительных затрат времени и труда, перестройки психологии учителя-предметника. В частности, для освоения преподавания нового предмета необходимо снизить установленную нагрузку учителя. При нынешней совершенно безумной норме «базовой» нагрузки (не говоря уже о широко распространённой практике работы учителей на полутора ставках) учитель не то что не может в принципе даже помыслить осваивать новые предметы, но и свой «старый» подчас ведёт как автомат, не задумываясь о внедрении методико-содержательных новшеств, практически не изучая свежую профессиональную литературу и периодику, и не имея ни времени, ни сил для размышлений о совершенствовании педагогической сути своей деятельности.

Безусловно, в массовом масштабе такие реформы «в ночь с субботы на понедельник» не делаются, но движение в этом направлении неизбежно, независимо от нашего желания или мнения начальства. Иначе педагогическая деятельность начнёт (ростки этого процесса мы уже наблюдаем) деградировать, превращаться в чистое воспроизведение текстов и, в конце концов, исчезнет как бесполезная и бессмысленная. Более того, в массовом масштабе такие нововведения, видимо, и не потребуются никогда, но вполне определённая передовая часть учительского корпуса должна иметь реальную возможность менять предмет преподавания, что, помимо прочего, будет обеспечивать ещё и карьерное продвижение, и профессиональный рост, и более высокий уровень квалификации.

²⁶ В качестве примера упомянем московского учителя С.Г.Смирнова, по образованию математика, долго её преподававшего, который в какой-то момент настолько увлёкся историей, что стал вести уроки по этому предмету и создал весьма оригинальные и содержательные «Задачники по истории» для школьников.

²⁷ Кстати, ничего особо неожиданного в предложении менять преподавательскую специализацию нет. Именно так можно расценивать перемещения практикующих учителей в чиновничьи кресла, что, к сожалению, слишком редко сопровождается полезным для дела «переосмыслением сути педагогической деятельности».

§ 10. Педагогические принципы: охота за привидениями

Попробуем соотнести деятельностные принципы с рядом других известных принципов и идей педагогики. При этом хотелось бы ограничиться только принципами содержательными, которые обсуждают вещи понятные, наблюдаемые, измеряемые, проверяемые. Для того чтобы выделить именно такие, содержательные принципы, оказывается удобным ввести следующий термин, имеющий исключительно служебное значение.

Привидением мы далее будем называть такой теоретический объект (понятие, термин, принцип, концепцию и т.п.), содержание которого является негативным: оно строится как формальное отрицание содержания другого теоретического объекта, которое как раз и является наблюдаемым, измеряемым, проверяемым и т.д.

К сожалению, привидениями наша жизнь заполнена довольно изобильно. В качестве наиболее яркого примера привидения возьмём «историческую справедливость». Совершенно непонятно, что это такое, когда она имеет место, в чем она состоит и как её идентифицировать. Зато что такое историческая несправедливость – мы прекрасно понимаем. Да, Израиль был создан на арабских землях. Это – историческая несправедливость. А Великобритания контролирует Северную Ирландию. Это – тоже историческая несправедливость. Примеры можно продолжать очевидным образом.

А что же «историческая справедливость»? Совершенно ясно, что это словосочетание означает чисто интенционально желание вполне реальную имеющуюся «историческую несправедливость» ликвидировать. Но посмотрим на ситуацию внимательнее. Да, можно проставить вопрос о том, чтобы переселить евреев с Ближнего Востока. Но ведь это будет представлять собой такую же историческую несправедливость, как и предшествующее состояние! Факт состоит в том, что историческая несправедливость может быть заменена только иной исторической несправедливостью – и ничем другим. «Историческая справедливость» как таковая объективно не существует, это – мифический объект, **привидение**.

Увы, такова судьба всех диалектических объектов и процессов, когда они начинают использоваться формально, без осознания их сущности и роли в окружающей нас действительности. Заметим, что именно постоянное ощущение «исторической несправедливости» является одной из основных причин, побуждающей народы, их вождей и правительства стремиться что-либо изменить. Это – диалектический конфликт, движущая сила всякого развития. И применить к соответствующему понятию формальное отрицание, потребовав «исторической справедливости», бессмысленно, ибо понятие «исторической справедливости» бессодержательно.

Другой пример, более близкий к педагогике, относится к теории тестирования. Хорошо известно, что основными свойствами теста считаются «валидность» и «надёжность». Эти не очень понятные широкому кругу российских читателей слова являются калькой английских «validity» и

«reliability». Один из авторов настоящей работы как-то скаламбурил, сказав, что двумя основными свойствами теста являются «инвалидность» и «безнадёжность». Скаламбурил, и вдруг понял, что ... не скаламбурил.

Факт, хорошо известный в теории тестирования: отсутствие корреляции между двумя измерениями (по данному тесту в случае «надёжности» или по данному тесту и другому измерению в случае «валидности») свидетельствует о наличии у теста недостатков, но если же корреляция есть – это ни о чём не говорит! Все серьёзные пособия по разработке тестов в один голос утверждают: если всё сходится – ещё нельзя сделать вывод о доброкачественности теста, нужно дополнительно проводить специальные исследования, обсуждать интерпретации и пр., и пр. Таким образом, перед нами еще одна пара привидений. «Инвалидность» и «безнадёжность» – содержательные понятия, соответствующие им свойства фиксируются, измеряются, наблюдаются. Отрицания же этих понятий – бессодержательные понятия, разговор о которых ничего, кроме полного непонимания, не приносят.

Если теперь перейти к различным педагогическим принципам, то среди них имеются явно претендующие на роль привидений, и в первую очередь мы можем назвать *природосообразность*, *культуросообразность*, *человечесосообразность* и *личностную ориентированность*. Все эти принципы объединяет один и тот же характерный признак: негативная форма происхождения их содержания.

Природосообразность и культуросообразность были введены в 1830 году А.Дистервегом [30] как требования следовать в обучении, с одной стороны, человеческой природе, а с другой – соответствовать нормам общества. Как конкретно выполнять эти требования – совершенно неясно (автор апеллирует к интуиции учителя, которая должна ему подсказывать, что делать, а что не делать). Нетрудно понять, что за этими двумя требованиями на самом деле стоит чёткая фиксация двух личностных конфликтов. Конфликт, возникающий у ребёнка в связи с необходимостью получать образование: то, что он должен делать в процессе обучения, противоречит некоторым его естественным, природным интенциям, способам деятельности, привычкам и пр. И другой конфликт, который появляется у получившего образование молодого человека при соприкосновении с окружающим обществом – когда его образование вдруг оказывается в противостоянии существующим правилам, нормам поведения, культурным традициям и пр.

Несложно убедиться, что, например, зафиксированная А.Дистервегом *природосообразность* оказывается действительно содержательным понятием, и связанный с ней личностный конфликт может быть порожден причинами двоякого рода. С одной стороны – это несоответствие процесса обучения законам развития человеческой психики, а с другой – объективный конфликт индивидуального и общественного, который является центральным во всем образовании и который человек обязан пережить и преодолеть для того, чтобы стать полноправным членом общества. Этот второй конфликт как раз и движет развитием человека, тогда как первый –

совершенно несущественен: хорошо известно, что человек, который научился *несмотря* на то, что его плохо учили, научился лучше, чем человек, который научился только *благодаря* тому, что его учили хорошо. Тем самым благополучное разрешение основного из этих конфликтов делает непринципиальным решение второстепенного.

Продуцирование же здесь негативного термина «природосообразность», во-первых, камуфлирует это важнейшее различие между двумя конфликтами, а во-вторых, приводит, в конечном счёте, к стремлению избежать каких-либо конфликтов вообще. В контексте описанного отношения между конфликтами это означает отказ именно от главного, центрального, развивающего человека конфликта между индивидуальным и общественным.

Всё сказанное можно практически дословно повторить в отношении остальных трёх терминов, их генерация однотипна, они все имеют в своём содержании отрицание конфликтов без анализа того, что в этих конфликтах является искусственным, а что естественным, что главное, а что – второстепенное, что должно быть сохранено, а что – требует изменений.

К разряду привидений, по-видимому, следует отнести и принцип *развития творческих способностей* школьников. В идеальном видении он представляется как задача научить ребёнка «создавать что-то новое», а в реальном исполнении он вырождается в побуждение генерации детьми всяких пустых фантазий, случайных умозрительных идей, не опирающихся ни на какие объективные, тем более – научные основания и не имеющих никаких шансов не только на «материализацию», но и на хоть какую-нибудь разумную модификацию.²⁸

Причина такого парадоксального положения – всё в том же. Мы фиксируем свою неудовлетворенность нетворческим характером своей работы (или неохотно признаёмся себе в неспособности к работе творческого характера) и начинаем винить в этом образование. Оставим в стороне тот принципиальный момент, что «нетворческий характер работы» является свойством не самой работы и даже не спецификой человека, её исполняющего, так как порождается не какими-то его интеллектуальными неумениями, а его отношением к работе, к деятельности, его социальной позицией, его ролью в этой деятельности²⁹. Зададимся хотя бы простым

²⁸ Именно поэтому весьма неуместными представляются широко распространённые в педагогике рассуждения о необходимости «развивать научное творчество учащихся», «привлекать их к научным исследованиям», проводить «научные конференции школьников» и т.д. На школьном уровне говорить о **научной** работе ученика, за редчайшим исключением, - значит или не понимать, что такое наука, или заниматься мистификацией.

Сказанное, однако, не следует понимать, как огульное отрицание идеи необходимости творческого развития школьников, роли и значения целенаправленного приобщения школьников к творчеству, в том числе научно-техническому, художественному и др. Но речь может (и должна!) идти о привнесении в школу элементов самостоятельной работы учеников в рамках доступного им уровня исследований. Во времена советской власти миллионы детей прошли, например, через кружки Дворцов пионеров, получив импульсы и навыки самостоятельного поиска, дополнительные знания о мире и обществе, профориентацию. Но глубоко продуманные опытными преподавателями занятия в этих кружках базировались не на случайных фантазиях, а на объективных законах жизни.

²⁹ Напомним старую притчу: трёх человек, выполнявших одну и ту же работу, спросили, что они делают. Один ответил «Гаскаю камни», другой – «Кормлю семью», третий – «Строю храм».

вопросом: как будет чувствовать себя человек, которого образование добротой подготовило к творческой работе в математике, когда он вынужден будет в силу жизненных обстоятельств оказаться за кассой в магазине? Или даже за окошечком оператора в банке? И вообще – хватит ли у нас «творческой работы» на всех желающих?

А вот другая сторона того же вопроса. Один из авторов учился в обычной школе в одном из «пролетарских» районов Воронежа. Лет десять назад он встретил одного из своих бывших одноклассников. Поговорили о том, о сем, и вот этот одноклассник говорит: «Да, действительно, мы в школе всё время гоняли по улицам, развлекались, а ты – сидел и учился. Вот ты человеком стал, а я – так себе, ничего особенного». Налицо совершенно трезвое понимание, что результат является следствием собственного поведения. А это поведение является следствием чего? Ведь в школе учат всех одинаково, одни и те же учителя в одном классе, и требуют со всех одинаково. Но один в своей семье воспитывается так, что школьное учение идёт ему впрок, а другой – нет. Может ли школа «насиленно» дать детям то, в чём не только они, но даже их собственные родители не видят необходимости? Устроить «педагогический ликбез» для пап и мам? Но что он даст – ведь их позиция, как правило, определяется не случайным незнанием, а твёрдо установившимися в *их* деятельности нормами, отношениями, порядками, которые нельзя переделать никакими лекциями.

Не будем забывать, что, во-первых, нетворческий характер деятельности многих людей вовсе не является следствием школьного образования. Во-вторых, полезно понимать, что именно осознание человеком своей деятельности как нетворческой является главным стимулом для собственного развития. Наконец, в-третьих, надлежит рассматривать «творческую деятельность» не как некое мистическое свойство, позволяющее человеку «творить», а как вполне ясный психический механизм превращения мысленных действий в реальные, основанный на двух основополагающих навыках: на навыке перехода в мышлении от эмпирических представлений к теоретическим и наоборот и на навыке реализации мысленных образов и конструкций в том или ином реальном материале.

Следует отметить, что развитию и тех, и других навыков в массовой школе уделяется абсолютно мизерное внимание, так что определённые изменения в этом смысле крайне необходимы и давно актуальны. Для этого прежде всего необходимо: в начальной школе – развивать умение «работать руками», в основной школе – воспитывать пространственное, образное, предметное, художественное, ассоциативное мышление, в старших классах – стимулировать креативное мышление, реализовывать пусть даже простые, но *собственные* конкретные проекты.

Вышесказанное может сформировать впечатление, что все педагогические принципы – привидения. Конечно, таковых здесь немало (впрочем, это не является исключительной прерогативой педагогики, такая ситуация – не редкость в гуманитарных науках), но в педагогике имеются и вполне содержательные категории, понятия, принципы.

Пожалуй, наиболее интересным является отношение деятельностных принципов и взглядов с *компетентностным подходом*. Хотя этот подход в современной отечественной педагогике и является весьма «модным», эта модность скорее вредит, чем помогает делу, превращая подчас содержательные идеи в предмет жонглирования. Поэтому мы остановимся на основных его положениях более подробно.

Компетентностный подход возник в США в 70-х годах XX века в связи с необходимостью найти выход из следующей ситуации: дипломаты, которых готовили для решения в развивающихся странах стратегической задачи создания положительного образа США, обладая блестящими знаниями и вполне владея дипломатическими навыками, далеко не все оказались способны к исполнению этой миссии. Тщательный анализ установил, что при всей исчерпывающей предметной подготовленности они очень сильно различались друг от друга умениями, которые не имеют предметной реализации, но чрезвычайно важны в реальной работе. Для этих умений предложили специальный термин *компетенции*, поскольку они не связаны ни с какими бы то ни было знаниями, ни с конкретными алгоритмами каких-то действий, ни с какой-то определённой предметной областью. Простое ознакомление с историей вопроса (см., напр., [16]) показывает, что компетенции являются естественными *характеристиками социальных действий* – в отличие от действий *предметных*, которые описывались, описываются и будут описываться всегда в терминах *знаний, умений и навыков*.

Революция, которую произвёл компетентностный подход в образовании, состоит совсем не в том, чтобы предметные действия описывать в новых терминах (странно звучали бы такие формулировки, как «коммуникативность в изучении интегрального исчисления» или «толерантность в освоении периодической таблицы Менделеева»). Просто умение выполнять социальные действия стало рассматриваться как одна из важнейших целей образования. В этом пункте деятельностный подход практически смыкается с компетентностным.

Но следует понимать и их отличие. Компетентностный подход, будучи разработан в американской психологической парадигме, трактует компетенции как индивидуально-психологические особенности отдельного человека, абстрагируясь как от предметного содержания его образования, так и от конкретной окружающей его социальной реальности. Отечественная же социология придерживалась традиции изучать социальные функции человека именно в контексте конкретной коллективной деятельности (см., напр., [31]). Противостояние западной и отечественной психолого-педагогических парадигм в этом вопросе является давним, и противопоставление деятельностного и компетентностного подходов вполне следует этой традиции.

С точки зрения авторов, компетенции в классическом понимании – это несколько наиболее общих характеристик социального поведения, которые действительно наблюдаемы, важны, и которые можно проверять чем-то

вроде «социального ЕГЭ». Но объективную и всестороннюю оценку социальной значимости образованного человека, на наш взгляд, невозможно получить ни вне его предметной подготовки, ни вне конкретно-социальных условий, в которых он находится. А предметная подготовка в конкретно-социальных условиях в полной мере проявляется только в полноценной реальной деятельности. Поэтому с точки зрения деятельностного подхода и знания-умения-навыки, и компетенции необходимо рассматривать только как самые грубые, «прикидочные» измерительные средства педагогики, которые требуют обязательного уточнения уже в терминах эффективности деятельности в тех или иных условиях.

Впрочем, ничто не препятствует и развитию компетентностной точки зрения, позволяющей рассматривать компетенции уже «в конкретном исполнении». Следует отметить, что деятельностный подход, разделяя понятия *действия* и *деятельности*, позволяет тем самым провести грань между, с одной стороны, *умениями* и *навыками* (первое относится к исполнению действий в деятельности, а второе – к исполнению действия самого по себе), а с другой – между *знанием* и *пониманием* (первое является инструментом для формирования навыка, второе – для формирования умения). Знания относятся к области эмпирического мышления, понимание – теоретического. Навыки относятся к предметным действиям, умения – всегда социальны, они проявляются в реализации навыков в условиях, созданных другими людьми. Умение и понимание – если рассматривать их как способности использовать соответственно навыки и знания в деятельности – оказываются, по большому счету, *общими компетенциями*.

Опять же не лишним будет подчеркнуть, что при таком разделении понятий становится достаточно прозрачным тот факт, что, будучи информационно чрезвычайно перегруженной **знаниями**, наша школьная программа является чрезвычайно бедной именно **пониманием**. В этом легко убедиться, если просмотреть многочисленные методические разработки для учителей: всюду рекомендуется ученикам что-то «представлять», их с чем-то «знакомить», им что-то «сообщать», то есть весь учебный процесс состоит в основном в передаче «голой» информации. (Мы уже упоминали выше, что за этими формами «педагогической деятельности» на самом деле стоит представление о мышлении школьника как о «складе», в который надо только вовремя завезти нужное содержимое, – взгляда, который был отвергнут психологией ещё в начале прошлого века.) Освоению же этих знаний как **понимания** – того, что действительно используется в реальной деятельности, причём в произвольных (это – отличительное свойство деятельности!) условиях, – практически не уделяется ни времени, ни внимания.

Необходимо остановиться на взаимосвязи деятельностных принципов с ещё двумя достаточно широко распространёнными в современной педагогике понятиями – *образовательной среды* и *образовательного пространства*.

Понятие *образовательной среды*, фиксирующее социальную реальность, в которой протекает образовательный процесс, использовалось ещё Л.С.Выготским. При всем уважении к выдающемуся отечественному психологу, это понятие нельзя признать удачным (что и дало, кстати, повод для последующей критики). Дело в том, что слово «среда», широко распространённое в естественно-научном лексиконе, всегда использовалось там для обозначения объекта, обладающего некоторой однородностью своих характеристик (сплошная среда, электромагнитная среда, жидкая среда, химически активная среда и т.п.). В гуманитарных науках слово «среда» имеет более широкое толкование, но символизирует нечто достаточно недифференцированное, наличием которого объясняется то или иное влияние (враждебная среда, «среда заела», среда обитания и пр.). Вообще говоря, можно сказать, что этот термин в гуманитарных науках относится к области эмпирических, а не теоретических представлений, он фиксирует явление (влияние извне), а не сущность.

Для перехода к теоретическим представлениям необходимо эту среду как-то структурировать, выявить её существенные компоненты, виды и характер воздействия этих компонент, соотнести воздействие с результатом и пр. Всё это практически невозможно сделать, оставаясь в рамках термина *среда*, но оказывается совершенно естественным, если перейти к термину *деятельность*. Ведь воздействие на человека извне осуществляется только через ту или иную деятельность, структура и характер воздействий определяется структурой тех деятельностей, в которые человек вовлечен, его ролью в этих деятельностях и его представлениями об этих деятельностях и о его собственной роли. Таким образом, переход от эмпирических представлений к теоретическим оказывается связанным с переходом от понятия среды к понятию деятельность как сущностному, отражающему механизм взаимодействия человека со средой.

Несколько иное отношение складывается у деятельностных принципов с родственным понятием педагогики – *образовательного пространства*. Этот термин на самом деле двулик.

Большинство авторов его используют для обозначения «места действия», некоторого окружения, совокупности условий, в которых протекает образовательный процесс. В таком понимании образовательное пространство практически ничем не отличается от образовательной среды со всеми вытекающими последствиями – его следует рассматривать только как предварительный, эмпирический термин, который при дальнейшем рассмотрении должен быть заменен деятельностными терминами.

Но термин «образовательное пространство» можно понимать и иначе, аналогично тому, как это происходит в естественных науках – как способ формализованного описания измеряемых характеристик того или иного процесса (фазовое пространство, конфигурационное пространство, пространство состояний и т.п.). В таком контексте этот термин выступает как совокупное описание участвующих в образовательной деятельности функций и ролей и их распределения в конкретном учебном коллективе, как

объединение специфических психологических и социальных характеристик членов этого коллектива, как динамика трансформации социальных или социализированных действий и отношений в мысленные представления и действия, как целеполагание, мотивация и пр. Эта трактовка вполне имеет перспективу и, на наш взгляд, заслуживает достаточно серьёзного исследования и разработки соответствующей теории.

Наконец, очень важно соотносить выдвинутые деятельностные принципы с *принципами развивающего обучения*, одними из наиболее популярных и широко распространённых по употреблению в педагогических текстах – с одной стороны, и одними из наименее понятных и весьма неоднозначных, когда дело доходит до их реализации, – с другой.

Совершенно очевидно, что сами деятельностные принципы предполагают развитие. Иначе как индивидуум, явно не готовый в детстве включиться в деятельность человеческого общества, после получения образования оказывается к этому способен? Однако подчеркнём, что деятельностные принципы рассматривают развитие в совершенно однозначном и конкретном аспекте – как расширение круга доступных человеку форм и способов деятельности.

В этой позиции наше понимание развития конфликтует с тем, на которое опирался, например, В.В.Давыдов. Выше мы уже упоминали, что деятельностный подход не рассматривает в качестве цели общего образования ни изучение наук, ни освоение теорий. Тем более абсурдной с точки зрения этого подхода представляется нам учебная деятельность, прицельно направленная на формирование каких-то понятий, а особенно странным кажется то неоправданно большое внимание, которое методистами уделяется процедуре «подведения под понятие». Один из авторов занимается математикой уже более 25, а другой – более 50 лет, и как-то так получилось, что «подводить под понятие» им за это время научной работы не доводилось ни разу.

Проблема, на наш взгляд, в том, на что мы указывали пока только мимоходом, но на чём теперь пора акцентировать внимание: в различии *совокупности действий* (какой бы объёмной и сложной она ни была) и *деятельности* как общественной функции. Именно недопонимание этого различия приводит к тому, что две похожие системы одинаковых действий, функционирующие в рамках двух различных деятельностей, отождествляются, рассматриваются недифференцированно, как одна и та же система действий. Например, в школьной математике арифметические действия (сложение, вычитание, умножение и деление) появляются в таких разных деятельностях, как счёт, измерение, освоение символьных инструментов, овладение динамическими представлениями и использование переменных величин, исследование функциональных соотношений между переменными величинами и их применение. Но попытка, апеллируя к единой математической природе этих действий, научить в первом-втором классе сразу всему, приводит к тому, что, осваивая действия, мы утрачиваем главное – деятельности, в которых эти действия работают, деятельности,

которые как раз и представляют ценность именно как целевые факторы образования.

Резюмируя, можно сказать, что деятельностные принципы трактуют развитие как освоение новых форм и способов деятельности, но исключают существенную часть методических подходов «развивающего обучения» как неприемлемых по своей деятельностной сути.

§ 11. Надпредметное содержание школьного образования

Одним из главных следствий деятельностных принципов оказывается необходимость смотреть на учебные предметы школьной программы не как на содержание материала для изучения, а именно как на *предметы*, то есть как на средства, орудия обучения, воспитания и развития. Предмет – то, на чём человек учится. А вот чему учится – это уже другой вопрос.

Выделение в качестве цели образования подготовки к деятельности, а значит, в качестве цели обучения – освоения общих форм и способов деятельности требует от учителя уметь увидеть эти общие формы и способы деятельности в том учебном материале, на котором он проводит обучение. Деятельностные принципы обязывают нас при формировании программы образования, разработке методики преподавания, организации учебной деятельности акцентировать внимание в первую очередь не на предметном, а на *надпредметном* содержании – на тех обобщенных деятельностных функциях, которые должно развивать.

В отличие от широко распространённого мнения, такой подход не является, пользуясь новомодной терминологией, инновацией. Еще в «Комментариях» Прокла к «Началам» Евклида мы находим прямые указания на то, *зачем* Автор (так Прокл называет автора «Начал») приводит ту или иную теорему или доказательство. Прокл явно демонстрирует, что сочинение Евклида – не изложение научной геометрической системы, а, выражаясь современным языком, методическое пособие, позволяющее на наиболее ярких и выразительных примерах освоить фундаментальные приёмы логических рассуждений, основные конструктивные элементы теории и те методы, которые в ней используются³⁰. Может, именно поэтому математика

³⁰ «Если кто-нибудь спросит о цели этого сочинения, я скажу, что надо различать цель для предмета исследования и для ученика. О самом предмете мы скажем, что целостное изложение геометрии имеет дело с космическими телами, начиная с простых и кончая разнообразием составных, и, строя каждое из них в отдельности, она в то же время говорит, как они вписываются в сферу и какие отношения имеют между собой. Поэтому некоторые возвели цель отдельных книг к космическому целому и описали пользу, которую они приносят при созерцании вселенной. А определяя цель для ученика, мы скажем, что она заключена в этом начальном курсе и в совершенстве его мысли во всей геометрии. Начав отсюда, мы сможем познать и прочие разделы этой науки, тогда как без них мы не сможем охватить все её разнообразие, и прочие науки тоже будут недоступными. Ведь здесь собраны первоначальные и простейшие теоремы, родственные первичным посылкам, и они расположены в нужном порядке, а доказательства всего остального пользуются ими как уже известными и из них исходят.» (Прокл. Комментарии к «Началам Евклида». Раздел «Введение». Глава 7. Назначение «Начал». - Перевод А.И.Щетникова.)

«Восьмая теорема обратна четвёртой, но не ведущим обращением (ведь она не делает предположение в целом заключением, и заключение в целом предположением), но она связывает предположение четвёртой теоремы с заключением, и доказывает одну часть данного. «Две стороны равны двум сторонам» – это предположение обеих теорем; но то, что основание равно основанию, для той было заключением, а для этой – тем, что дано. А равенство углов в той теореме было дано, а в этой является искомым. И обращение производится перестановкой только этих данных и искомых.

Если кто-нибудь захочет узнать причину того, почему она стоит восьмой, а не сразу за четвёртой как обратная к ней, подобно тому как за пятой идёт обратная к ней шестая (ведь обратные теоремы по большей части идут за ведущими и доказываются непосредственно после них), мы скажем, что восьмая теорема нуждается в седьмой. Ведь она доказывается сведением к невозможному. И эта невозможность включает в себя нечто такое, что мы узнаём из седьмой теоремы. А та, в свою очередь, нуждается для доказательства в пятой. А потому седьмая и пятая теоремы необходимо стоят впереди той, которая доказывается сейчас. И поскольку обращение пятой легко доказывается из первых начал, оно по праву стоит сразу после пятой, – и

вообще и геометрия в частности были и остаются важнейшим элементом общего образования – в них «защиты» не столько предметные знания, сколько общие формы и способы мышления.

Как только мы говорим, что алгебру мы изучаем не для того, чтобы запомнить формулу для корней квадратного трехчлена, а для того, чтобы научиться пользоваться символьными объектами, как только мы говорим, что геометрия изучается не для того, чтобы запомнить доказательство теоремы Пифагора, а для того, чтобы развивать геометрическое воображение, как только мы говорим, что изучаем русский язык не для того, чтобы уметь применять грамматические правила, а для того, чтобы научиться выражать свои мысли так, чтобы они понимались именно так, как мы хотим, как только мы говорим, что изучаем физику не для того, чтобы помнить закон Ома, а для того, чтобы понимать сущность законов природы и уметь видеть эту сущность за теми явлениями, которые нас окружают, – немедленно мы переходим от предметного содержания к содержанию надпредметному, к содержанию деятельностному, к тому, ради чего мы и учим детей.

Конечно, возникает вопрос: как увидеть в конкретном предметном содержании надпредметное? На самом деле способ этого выделения не слишком сложен и требует, во-первых, чёткого понимания деятельности как социальной функции и, во-вторых, умения раскладывать предметную деятельность на отдельные действия, выделяя те из них, которые связаны с той или иной произвольностью. Здесь фундаментальную роль играет *принцип произвольности*, который звучит так: **любая произвольность изначально имеет социальную природу**. На первый взгляд он кажется надуманным. Но обсудим это чуть подробнее.

Внимательное рассмотрение показывает, что естественная природа, при всем её великом многообразии, все-таки конечна. Количество видов и подвидов любого природного объекта может быть очень большим, но не бесконечным. А человеку в его деятельности, как правило, всё это природное разнообразие дано в достаточно ограниченном количестве, и оно не требует перехода к понятийному аппарату. Для работы с предметами натуральной природы человеку достаточно эмпирического, чисто алгоритмического мышления (основное содержание которого составляют заключения, формулируемые «в действиях»: если сделать так-то, то получится такой-то результат, или: если условия такие-то, то надо сделать то-то).

Другое дело – человек. Даже один-единственный партнёр может создавать тебе такое многообразие условий, которое никакими алгоритмами не схватишь и никакими условными конструкциями не опишешь. Именно другой человек вносит в твою деятельность такой широчайший произвол, который требует кардинальной перестройки мышления, выделения

из-за их родства, и из-за того, что сведение к невозможному показывается через противоречие с общими понятиями, а не с другой теоремой, как в восьмой. Проще усвоить противоречие с общими понятиями, нежели с теоремами. Ведь последние ухватываются доказательством, тогда как познание первых выше доказательства.» (Раздел «Предложения».)]

инвариантных относительно этого произвола свойств, фиксации их в виде понятий, перехода от *эмпирической логики условие – действие – результат* к *теоретической логике отношений между понятиями*.

Психический механизм перехода от «действий по алгоритму» к «действиям по правилам» формируется ещё в дошкольном детстве в процессе игры, и это как раз и зафиксировано Д.Б.Элькониным в виде иерархии уровней детской игры. Твой приятель в догонялках может побежать *в любую* сторону, а ты всё равно должен его догнать. Вот тут ты и перестраиваешь своё мышление на новый лад. Здесь ты и формируешь тот росток, который потом превратится в теоретическое мышление. Но для этого такой росток в школе, в процессе обучения нужно постоянно «кормить», «воспитывать», давая ему всё более сложные задачи и включая его в работу во всё более сложных и разнообразных видах деятельности.

Возвращаясь к вопросу о произволе, отметим важный факт: чисто психологически дети произвол «социальной природы» воспринимают легко, в то время как произвол «натуральной природы» оказывается для них слишком трудным для восприятия. Вот одна из методических проблем школьного курса математики – что такое «произвольный треугольник»? Да, дети более или менее успешно воспроизводят доказательство, с которым их знакомят учитель и учебник, на примере некоторого конкретного треугольника. Но, как правило, они не способны самостоятельно осознать полноценную «общность» этого доказательства. Почему? Потому, что понимание «общности» доказательства требует прежде всего представить себе «общую» ситуацию образно, а затем уже вербализовать своё видение. А образно «произвольный треугольник» совершенно невообразим. Можно представить себе какой-то *конкретный* треугольник, даже два или три. Но непонятно, почему доказательство, проведенное для этих двух треугольников, пригодно *для любого* треугольника. Что же делать?

Проблема решается в один ход, если подойти к ней с позиций деятельностных принципов. Постараемся увидеть в ситуации *социальное отношение* и реализовать его. Есть произвольность – так пусть она исходит от человека. Скажем, что треугольник произвольный, если есть человек, который может сделать с ним всё, что захочет. Любой желающий легко проверит, что *такое* понимание «произвольности» воспринимается детской психикой мгновенно. И немедленно вписывается в систему представлений образного мышления: если я хочу доказать что-то для любого треугольника, то я сначала должен провести доказательство для некоторого конкретного треугольника, а потом убедиться, что никакие изменения этого треугольника, которые только пожелает сделать учитель или одноклассник, не влияют на справедливость представленного доказательства!

Приведенный пример показывает со всей ясностью, что многие методические проблемы, которые кажутся практически непреодолимыми с точки зрения предметной, достаточно легко решаются при переходе к *надпредметной* точке зрения. Для их решения, как правило, оказывается просто *социализировать* ситуацию, персонифицировав произвольность,

передав её учителю или другому ученику. Важно заметить одну интересную параллель: как освоение предметных действий классическая педагогическая психология рекомендует начинать с выполнения этих действий в *материальной* или *материализованной* форме, так и освоение надпредметных деятельностных функций, связанных с тем или иным деятельностным произволом в условиях, имеет смысл начинать в *социальной* или хотя бы в *социализированной* форме, вводя туда явным образом человека, генерирующего произвол.

Конечно, такой рецепт нужно использовать не для всех и не всегда в явном виде. Совершенно понятно, что в овладении предметными действиями человек, который уже освоил операции *опредмечивания* и *распредмечивания* теоретических понятий, отношений, концепций, идей, не нуждается в таких подпорках, как постоянное отталкивание от материальных действий. Профессиональный математик, к примеру, столкнувшись с новым абстрактным определением, немедленно спускается на уровень более конкретных представлений и образов, разбирается в том, что означает определение на таком опредмеченном уровне, уточняет какие-то детали и тут же возвращается к распредмеченному, абстрактному определению. Всё это осуществляется практически автоматически, почти всегда в уме, подчас содержит целые каскады опредмечивания и последующего распредмечивания, хотя внешне выглядит как непрерывные «абстрактные» рассуждения. И только лишь по небольшим странным паузам в рассуждениях можно зафиксировать интенсивные «подводные» течения математической мысли.

Совершенно аналогично, человек, который овладел функциями *социализации* и *диссоциализации* в отношении произвольных действий, уже не нуждается в постоянном привлечении специальных педагогических приемов. Но для детей, которые эти операции ещё не освоили, социальная или социализированная формы представления деятельности являются абсолютно необходимым условием.

Для того чтобы наглядно продемонстрировать, как описанные выше принципы произвольности и социализации работают в анализе надпредметного содержания, приведем конкретный пример, выполненный слушательницей факультета педагогического образования МГУ В.Е.Веревкиной.

Тема «Многочлены» (7 класс) присутствует во всех школьных учебниках математики и её изложение примерно одинаково, отличаясь лишь мелкими деталями. Вначале вводятся алгебраические операции с одночленами, потом – с многочленами, затем разбираются правила эквивалентных преобразований и приведение многочлена к каноническому виду и, наконец, в самом конце темы, предлагаются упражнения на вычисление значений многочленов при различных значениях переменной. Внешне всё вроде бы последовательно и логично, да и с точки зрения содержания всё разумно – данная тема является пропедевтической к последующему изучению квадратного трехчлена, и, в соответствии с

принципом научности, вводит сразу общее понятие, не утомляя учеников рассмотрением частных случаев.

Мы не будем здесь обсуждать, когда разумнее двигаться от частного к общему и когда – наоборот (впрочем, деятельностные принципы дают и тут достаточно надежную опору), а проанализируем характер осуществляемых действий с надпредметной точки зрения.

Понятно, что алгебраические операции над одночленами и многочленами с точки зрения надпредметной никаких трудностей детям не доставляют: арифметические действия со значками они освоили ещё в начальной школе, а то, что эти значки – не 2, или 5, или 25, а какие-то x или y , принципиального значения не имеет. Приведение многочлена к каноническому виду с надпредметной точки зрения есть просто операция группировки по признаку (признаком является показатель степени), с этим действием дети знакомы с 1-го класса, здесь тоже нет ничего нового. А подстановка вместо x какого-то определённого числового значения и вычисление соответствующего числового значения многочлена – на первый взгляд, самоочевидное, второстепенное и даже не слишком необходимое действие (кстати, некоторые авторы учебников вообще уделяют ему лишь несколько упражнений).

Однако рассмотрение именно этой последней процедуры с надпредметной точки зрения вызывает весьма серьёзные вопросы. Действительно, давайте внимательно разберёмся, что в точности означают слова «вместо x подставить 2». Что такое x и как он воспринимается детьми? До сих пор в теме «Многочлены» x фигурировал наравне с другими числами, и потому надо ожидать, что x – это число. Но что это за число?

Вспомним, что в предыдущих темах школьного курса математики x уже встречался детям – он использовался при задании и решении уравнений. Но ведь при решении уравнений x являлся *вполне конкретным числом*, которое просто было сначала неизвестно и которое следовало найти. Социализируя ситуацию, можно сказать, что x в уравнении означает: «Вася задумал число, но скрывает его, а мы должны его отгадать». Теперь же, в многочлене, x – совсем не задуманное конкретное число! И именно на этом переходе школьники «спотыкаются», не в силах без объяснения (а такого объяснения как раз и нет ни в одном школьном учебнике!) понять, что ситуация кардинально изменилась: в многочлене x – *переменная величина*, которая может быть *произвольной*, то есть принимать *любые* значения, быть *любым* числом.

Вот мы и «поймали» надпредметную проблему. Изучением многочленов начинается новая деятельность, связанная с использованием важнейшего в математике представления о переменных величинах (что чрезвычайно актуально и для иных школьных предметов – переменные величины появляются, например, и в физике). Но при этом в традиционном процессе обучения школьной математике самого главного – освоения фундаментальной идеи переменной величины – не происходит, дети

вынуждены – кто удачно, а кто и нет – самостоятельно переживать эту смену представлений, приводящую подчас к путанице и абсурдным рассуждениям.

Таким образом, очевидно, что представление о переменной величине надо школьникам обязательно специально вводить, а принцип социализации подсказывает, как это сделать лучше и доступнее. Начать такое введение целесообразно с социализированного произвола в задании x , предоставив его выбор, скажем, учителю, а уже потом, опираясь на сформированное представление о переменной, осваивать операции с многочленами.

Это может выглядеть, например, так. Сначала учитель предлагает ученикам решить ряд арифметических примеров – вычислить

$$\begin{aligned} &4 \cdot 2^5 + 3 \cdot 2^2 - 2^5 - 2 \cdot 2^3 - 3 \cdot 2^5 + 4 \cdot 2^3 - 3 \cdot 2^2; \\ &4 \cdot 3^5 + 3 \cdot 3^2 - 3^5 - 2 \cdot 3^3 - 3 \cdot 3^5 + 4 \cdot 3^3 - 3 \cdot 3^2; \\ &4 \cdot 5^5 + 3 \cdot 5^2 - 5^5 - 2 \cdot 5^3 - 3 \cdot 5^5 + 4 \cdot 5^3 - 3 \cdot 5^2; \\ &4 \cdot 6^5 + 3 \cdot 6^2 - 6^5 - 2 \cdot 6^3 - 3 \cdot 6^5 + 4 \cdot 6^3 - 3 \cdot 6^2. \end{aligned}$$

Естественная утомительность вычислений (даже если использовать калькулятор), с одной стороны, и естественное желание упростить свою работу, с другой, приведут к тому, что найдется такой «умник», который увидит и сообщит всем, что вторые степени друг друга просто «убивают», то есть их считать попросту не надо, что с пятыми степенями происходит то же самое, а третьи, хоть и остаются, но для нахождения значений написанных выражений достаточно один раз вычислить куб каждого указанного числа и умножить его на 2.

Следующее задание учителя: как записать обнаруженное правило, чтобы его все могли использовать, *какое бы число вместо 2, 3, 5 или 6 я не поставил?* Социализированная таким образом ситуация позволяет искать приём, который бы не зависел от учительского произвола, и этот приём (не важно, придуман он кем-то из учеников или подсказан учителем) состоит в *обозначении того произвольного числа, которое учитель может задать, как хочет, через x* . Вот мы и достигли момента истины. Ученики теперь понимают суть произвольности x – это то число, которое учитель может задать как угодно, а заодно они уловили и смысл проделанных ими действий – независимо от произвола учителя они получают всегда нужный результат, вычисляя $2x^3$.

А далее тема «Многочлены» разворачивается уже легко: все правила оперирования с одночленами и многочленами ученики могут сформулировать сами – как перенос правил действий с числами на ими же сконструированный объект, предназначенный для того, чтобы обойти произвол, задаваемый учителем. При этом построении изучения темы у детей не появится непонимания – они легко и без напряжения освоят такое нетривиальное понятие, как переменная величина.

Аналогичная методика рассмотрения других тем даёт не менее неожиданные результаты. Так, в теме «Неравенства» вдруг оказывается, что с надпредметной точки зрения «Решить неравенство» не имеет никакого

отношения к «Решить уравнение». Второе, как мы уже указывали, означает: «отгадать *число*, которое задумал Вася». А первое связано не с задуманным числом, а с *условием*, с требованием, которое Вася установил (например, связав его с получением приза), и это условие не надо отгадывать – речь идет о приведении его к наиболее простой форме. (При этом нужно ещё понять, почему именно такая-то форма – самая простая и зачем именно к ней приводить.)

В теме «Функции» совершенно явно также просматривается новая деятельность, в которой фигурирует *связь между переменными величинами*, – некий механизм, который *на человеческий произвол отвечает результатом* и в устройстве которого необходимо разобраться. Примеры можно продолжать, но они уже ничего не добавляют по существу к пониманию тех принципов (рассмотрение надпредметного содержания, принцип произвольности и принцип социализации), которые мы хотели проиллюстрировать.

К большому огорчению, приходится констатировать, что надпредметное рассмотрение позволяет увидеть довольно странные вещи в школьных учебниках. Так, надпредметный взгляд на учебники по математике для 1 – 4 классов показывает, что, как мы уже отмечали выше, никакие два из них не учат одному и тому же! Это наглядно видно из таблицы 1, в которой представлено надпредметное содержание всех тех комплектов учебников для начальной школы, которые рекомендованы Минобрнауки на 2010/11 учебный год. Сами надпредметные линии, их состав и условные обозначения, используемые в таблице 1 (они выделены жирными буквами), представлены в таблице 2.

Даже поверхностный взгляд на таблицу делает очевидным объяснение сущности конфликта, возникающего у школьников при переходе из 4-го класса в 5-й. Ведь авторы комплекта, по которому занимались в 4-м классе, научили детей совсем не той деятельности, которую требуют от них авторы комплекта для 5 – 6 классов! Учителя в 5-м классе ругают образование в начальной школе, учителя начальной школы считают, что учителя в 5-м классе не способны учить, поскольку в 1 – 4 классах практически все учебники учат с изрядным «избытком» относительно существующих стандартов. А на самом деле виноваты не учителя, а разницей в надпредметном представлении о начальном образовании.

Конечно, есть авторы, которые пишут комплекты учебников не только для младшей, но и для всех классов средней школы. Но ни один авторский коллектив не создал полной линии – от 1 до 11 класса, так что если некоторая проблема с пониманием и не возникает в 5-м классе – она проявится потом, в 7-м или в 10-м. Но все равно она приводит к такому конфликту в деятельности учащихся, который напрочь отбивает у них какое бы то ни было желание учиться. В итоге основной функцией нашего образования оказывается ... привитие школьникам отвращения к образованию.

Таблица 1. Надпредметное содержание учебников по математике 1-4 класса

	Моторика (ТРДСК)	Графика (+ ± ч –)	Логич. м. (РПОЛКСБАМИ)	Алгор. м. (ЛЗВП)	Простр. м. (ФЭЗДОРПК)	Образн. м. (МОИД)	Динамич. м. (МОИД)	Симв. м. (ШОДУНПМ)	Счет (ПКОГТСРД)	Измер. величин (*+ ± ч –)	Доли и дроби (ОДП)
Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н	Тг рд (РД)	±	воП ксЛа	з	ФЭД	МО (ид)	МО ид	м	КГОТ сРД	ч	О
Башмаков М.А., Нефедова М.Г.	трг	+	ПО рак	дзп	фэЗо	МОИ Д	моИ	шоДу	ПКОГ ТРД	±	О
Гейдман Б.П., Ивакина Т.В., Мишарина И.Э.	Трг	±	ПО лк	–	фэ	МОи д	ОИ	шУ	КОТР Д	ч	О
Истомина Н.Б.	–	ч	ПО (К)А	–	фэздо рп	Ои	О	У	КОТр Д	ч	–
Петерсон Л.Г.	т(ТР дг)	±	РПО (Л) кбас	д (З) ВЦ	ФЭЗ Дорк	М	О	(ш)ОД УнП М	КОГТ РД	+	ОП
Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.	р	ч	ОС	–	ФЭд	М	М	ОдУП	ПКГО РД	+	(о)
Аргинская И.И., Ивановская Е.И.	г	ч	ПОС кл АБМ	–	ФЭЗ Дор П	м	О	одУн	ОГТР Д	±	О
Александрова Э.И.	трг	+	ПОЛ АС	–	ФЭО Р	Мо	О	шоУ П	опД	±	Д
Чекин А.Л.	т(г)	ч	ПО(л) кБАС Ми	–	ФЭор д	моИ	Ои	одун М	(п)КО ГТРД	+	О
Демидова Т.Е., Козлова С.Е., Тонких А.П.	Г	+	ПО ЛКа Си	дВ Ц	ФЭзд Опк	МОИ Д	МО	ОУДп м	КОДТ ГР	+*	О
Рудницкая В.Н., Юдачева Т.В.	тг	±	ПОЛа сК	п	ФЭЗд ОРпк	Мо	О	оду	пКОТ ДР	±	–
Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В.	рдГ (РД К)	±	РПО (л)	Д	фэдз (ЗОР П)	Мо (д)	Ои	ОУ	ПКОГ ТРД	+	О

В графах таблицы *маленькая* буква означает эпизодическое вхождение материала, *большая* – систематическое. В скобках указано то, что присутствует только в дополнительных материалах.

Расшифровку обозначения линий и их составляющих см. в таблице 2.

Таблица 2. Основные надпредметные линии и их структура

Моторика мысленных действий	Трассировка, Разрезания, Движения, Головоломки из спичек, Конструирование;
Графические навыки	(рисование элементарных фрагментов, цифр, знаков, узоров, линий, и пр.) «+» – вплоть до произвольной графики, «±» – на уровне базовых элементов, «ч» – минимальная (только цифры), «-» – отсутствует
Логическое мышление	концентрация Внимания , поиск Различий, Признаки, Отношения, Логические задачи, Комбинаторные задачи, Составление задач, Обращение задачи, Анализ условий задачи, выбор Метода решения, Истинность высказываний
Алгоритмическое мышление	последовательности Действий , их Задание, Циклическое повторение, Ветвление, Планирование решения
Пространственное мышление	идентификация плоских Фигур и их Элементов, Зеркальное отражение, Действия с фигурами, Объемные фигуры, их Развертки и Проекции, Координаты
Образное мышление – текстовые задачи, требующие:	только Математического выражения без использования образа, создания Образа и математического выражения, но без интерпретации результата, создания образа, его математического выражения и Интерпертации, Действий с образом, их математического выражения и интерпретации
Динамическое мышление – задачи на движение, требующие:	только Математического выражения без использования динамического образа, создания динамического Образа и математического выражения, но без интерпретации результата, создания динамического образа, его математического выражения и Интерпертации, Действий с динамическим образом, их математического выражения и интерпретации
Символическое мышление	Шифры , введение буквенных Обозначений для неизвестных или известных величин, Действия с буквенными объектами , использование их для составления и решения Уравнений и Неравенств , обозначение для Переменных величин, Множества
Счет	счет Перебором , определение Количества предметов, арифметические Операции с количествами, Группировка, Таблица, Счеты, Разрядная система, Действия в столбик
Измерение величин	«-» – отсутствует, «ч» – эпизодическое использовании величин в качестве иллюстрации, «±» – основные величины (масса, время, температура, деньги, длина, площадь, угол, объем, емкость), «+» – исчисление производных величин, * – вероятность и мат. статистика
Действия с долями и дробями	Обыкновенные, Десятичные, Проценты

§ 12. Предметное содержание школьного образования

Выше мы пришли к заключению, что цель образования – подготовка молодого человека не к получению какой-то конкретной профессии, а к участию в деятельности человеческого общества. В этой связи нельзя не остановиться на традиционном, «вечном» вопросе школы – о предметном наполнении школьного образования и о содержании конкретных предметов.

Начнём с содержания образования. Сразу оговоримся, что главные проблемы здесь имеют, несомненно, системный характер и никакими «открытиями» их решить невозможно. Одни обусловлены социальными и экономическими реалиями. Другие являются внутренними для образования, но их решение требует ресурсов, которые пока что нашей системе образования недоступны. Третьи – связаны с инерцией общественных представлений, изменение которых требует либо времени, либо таких потрясений, которые уже нет сил переносить. Тем не менее, не определять для себя какое-то направление приложения усилий нельзя, тем более, что сформулированные выше взгляды позволяют даже по частным вопросам добиться существенного изменения ситуации.

Прежде всего следует отметить, что в советские времена вопросы и содержания образования, и методики обучения решались исходя из политических предпочтений. Поскольку ставка делалась на научно-техническое превосходство нашей страны над «вероятным противником», во главу угла ставилась подготовка к научно-исследовательским и инженерно-техническим профессиям, и потому в школе ведущую роль играли математика, физика, химия³¹, которые абсолютно все школьники изучали по единой программе и по единым учебникам. Особые «насосы» в виде спецшкол и олимпиад служили целям отбора наиболее успешных в соответствующих областях учеников.

Методика же ориентировалась на «принцип отложенного понимания»: кто понял материал – очень хорошо, кто не понял – просто заучи, авось, потом поймёшь. В производственной сфере такие «не понявшие» составили довольно массивный слой «исполнителей», сначала вроде бы неплохо вписывавшихся в творческую деятельность «понявших». Но социальные законы, которые мы хотели обмануть, сыграли с нами злую шутку. Формальное отношение к работе таких «исполнителей» стало доминировать, активность стала связываться исключительно с карьерным продвижением, и, как результат – талантливые люди оказались не только невостребованными, но и зачастую попадали в позицию изгоев. По-видимому, именно это стало

³¹ Именно с тех времён осталась и цепко по сию пору держится традиционная точка зрения на математику как «на первооснову всех наук», как на «базовую дисциплину школьного образования». Поэтому по инерции безоговорочно преподносится в качестве аксиомы положение о том, что *все* выпускники школы *в обязательном порядке* должны сдавать ЕГЭ по математике, да ещё вдобавок по *единым* заданиям – независимо от того, собирается ли кто-то в дальнейшем заняться теоретической физикой или работать в автосервисе, освоить технологии рыбной промышленности или изучать малагасийский язык.

одной из причин сначала экономического, а потом и политического краха Советского Союза.

В 90-х годах, когда общественный строй в стране принципиально изменился, произошла и неизбежная трансформация образовательной парадигмы. «Специализация» сначала стала приобретать все более массовый характер: если в советский период специализированных школ и классов в провинциальном региональном центре было всего несколько штук, то в 90-е годы их уже насчитывалось десятки. Более того, они стали всё более и более «коммерциализоваться», поскольку так или иначе служили «упрощённым» путем в соответствующий вуз (одно время даже существовала система «совмещённых» экзаменов – выпускной в школе засчитывался как вступительный в вуз).

Затем это движение постепенно выродилось в «профилизацию». И, хотя в общей массе школ профильные занимают весьма небольшую долю, тем не менее эта доля настолько велика, что граница между «талантливыми» учениками профильных классов и «обычными» учениками непрофильных оказывается размытой вплоть до полного её отсутствия. Тем самым последние рудименты политической задачи отбора «особенных» учеников профильные школы выполнять фактически перестали. И возник вопрос: зачем тогда они вообще нужны? На него был придуман немудрёный ответ: профилизация является первой ступенью «профессионализации», то есть выбора профессии.

Этот ответ является ярким примером поверхностного отношения к проблеме, отношения, от которого она, конечно, не решается, а только доводится до стагнации. Мы выше уже отмечали главный феномен современного образования: молодёжь **сначала** получает образование, а **потом** уже выбирает, чем будет заниматься. В этом контексте неуместно говорить о выборе профессии даже на стадии поступления в вуз, а уж тем более – при переходе в 10-й класс. Де-факто выбор профиля школьники, в своей массе, осуществляют, исходя не из того, кем они собираются работать, а из того, в какой вуз им удобнее, проще поступить.

С другой стороны, основная масса учащихся по-прежнему учится в общеобразовательных школах. А там единая для всех программа каждого учебного предмета в максимальной степени сориентирована заставить учеников получить тот комплекс теоретических знаний, который, по разумению «руководителей образования», обязателен для того, чтобы стать «образованным и культурным гражданином страны», подготовиться к овладению какой-нибудь определённой профессией. И здесь во главе угла – всё то же мифическое *овладение определённой профессией!* Хотя если сравнить номенклатуру реально востребованных профессий с содержанием современного школьного образования, то будет совершенно неясно, какое оно вообще имеет отношение к этим профессиям.

Между тем, «единые программы» и многочисленные «линейки учебников» постоянно «модернизируются» с целью втиснуть в них информацию о всё новых результатах соответствующих областей знаний –

ведь «школа не должна отставать от современной науки»! Такое непрерывное экстенсивное изменение содержания любого предмета (как и числа самих предметов) стало уже привычным, причём, в силу отсутствия разумных ограничений, пополнения, как правило, диктуются лишь личными пристрастиями и амбициями авторов, готовых подчас включать в учебник всё, что знают сами. Однако такое экстенсивное изменение содержания любого предмета «ведёт в никуда». Кроме того, не будем забывать, что у молодых людей имеется много интересов и помимо школы, им надо ещё и на свидания ходить – а в сутках по-прежнему только лишь 24 часа.³² Но «руководители образования» упорно не хотят понять, что «нельзя объять необъятное». Что бесперспективно и просто негуманно школьника, не интересующегося каким-то предметом, заставлять «из-под палки» изучать его во всех предписанных подробностях. Что лозунг «Обогащайте (а скорее – обременяйте) свою память знанием всего того, что выработало человечество» должен уйти в прошлое³³.

Но тогда возникает вопрос: что должно заменить бесперспективный слоган «нельзя считать себя образованным человеком, не зная *<и тут можно подставить что угодно>*»? Как, не отказываясь от идеи образования как такового, определить те объективные рамки, в которых нужно образование вообще и знание того или иного предмета в частности?

Беда современного образования как раз в том, что оно, следуя ещё советской инерции, сосредотачивается на *знании предмета*, а не на *пробуждении желания и освоении умения работать*. Проблемы серьёзного обучения культуре труда и участию в **коллективной деятельности**, воспитания ответственности за порученное дело и креативного отношения к выполнению задания, усвоения навыков выживания в современном агрессивном мире и установление по возможности терпимых межличностных отношений в условиях новой «демократической» шкалы человеческих ценностей в целях образовательного процесса или не стоят, или носят сугубо декларативный характер.

Хотя именно с точки зрения деятельностных принципов, как было показано в предыдущем параграфе, разумные рамки содержания школьного образования чётко просматриваются. Они – не в том, чтобы что-то выучить, а в том, чтобы максимально освоить те деятельностные социальные функции, которые потом позволят человеку «вписаться» в общество, найти там свое место, свою роль, свою ценность для окружающих. Деятельностный подход ставит предметное знание на второе, подчиненное место (да и по существу

³² И не удивительно, что школьники широко используют «решебники» (кстати, свободно издающиеся массовым тиражом) для «выполнения» домашних заданий, всё чаще читают 30-страничные переложения «Войны и мира» и с энтузиазмом скупают «официальные» шпаргалки.

³³ Не будем заблуждаться - огромная часть учащихся легко находит выход из этой коллизии и материал программ многих предметов просто «проходит» (мимо), так что даже «сверхфундаментальные» факты остаются «незамеченными». Вот лишь один пример: по данным опроса ВЦИОМ (2007 г.) около трети россиян уверены, что ... Солнце вращается вокруг Земли. О степени овладения программами «массовым школьником» свидетельствуют и убогие результаты ЕГЭ, хотя почти все его задания являются достаточно примитивными.

учебный предмет – это действительно только *предмет* деятельности, в данном случае учебной).

Радикальный пересмотр взглядов на содержание школьного образования состоит, вне всякого сомнения, не в том, чтобы вместо знаний оценивать компетенции, и не в том, чтобы ввести или исключить какие-то темы или предметы. Он – в том, чтобы строить это содержание, исходя из того, какую форму, вид, тип деятельности осваивает ученик на каждом предметном материале. Вне предмета это сделать невозможно, но одному и тому же можно учиться на разных предметах (логическое мышление формируют и геометрические теоремы, и Римское право, и анализ поступков литературных героев, и даже ... игра в бридж). Разные предметы должны работать в одном направлении развития ребёнка, взаимодействуя не по пресловутому принципу «межпредметных связей» (давайте на математике давать биологические задачи, а на биологии – математические), а по сущностному принципу единства процесса развития.

По большому счету, отбор предметного содержания необходимо осуществлять, отталкиваясь не от наших субъективных представлений об «учебном предмете», а от тех надпредметных функций, которые мы будем развивать у детей, соразмеряя вклад в это развитие каждого предмета – чтобы избежать дублирования в развитии одних функций и пропусков в развитии других. Деятельностные принципы тем и хороши, что позволяют с **надпредметной** точки зрения составить по каждому предмету минимальный, обоснованный и жёстко очерченный «базис» знаний, который необходим для развития *каждого* школьника. Изучение дополнительных (к «базису») сведений по предмету (предметам) – только по добровольному желанию ученика. Это изучение может расширять кругозор, совершенствовать его умения, углублять его понимание, но – только по собственному устремлению. В конце концов надо начать исходить из банального принципа: *только заинтересованность обучающегося в предмете обучения может гарантировать эффективность процесса обучения*. Занятия «избранным» предметом следует направлять на освоение реальных (а не «отчётно-бумажных») трудовых навыков, на интеллектуальную тренировку воображения, памяти, мысленных действий, на развитие креативности мышления.

Создание упомянутого «базиса» – достаточно сложная и кропотливая работа, в ходе которой придётся учесть многие новые аспекты и переоценить старые. Если мы признаем, что в общеобразовательной школе изучается не наука и даже не «основа науки», а нечто совершенно иное – «образовательный предмет», то согласимся, что можно и нужно гибко подходить к отбору материала.³⁴ Выстраивая содержание школьного курса и

³⁴ Например, если обстоятельно просмотреть школьный курс математики, то нетрудно убедиться, что практически весь он заиклен на *счёте*. В начальной школе это ещё как-то терпится – счёт является общим умением, необходимым всем и всегда, и поэтому то, что при обучении младшеклассников центральное место занимает выработка автоматизма в использовании таблицы умножения, не вызывает вопросов. Тем более, что арифметические вычисления производятся не только в «чистом» виде, но и в «текстовых» зада-

его предметов, нам следует постоянно помнить и чётко понимать, что мы учим *не предмету, а на предмете*. Массовый обыватель (а массовая общеобразовательная школа выпускает в абсолютном большинстве именно *массового обывателя*³⁵) никогда в своей жизни не вспомнит про обратную теорему Виета, ему не потребуется название самой высокой вершины Южной Америки, он скорее всего не прочтёт «Моби Дик» и не заинтересуется историей македонского вопроса. Но он должен будет *работать*, работать – временами меняя профили своего труда, но желательно всегда хорошо и получая удовлетворение.

Как это ни печально, характерная особенность слишком многих наших людей – отсутствие интереса к выполняемому делу, стремления относиться к нему ответственно и педантично, неумение трудиться с должной отдачей сил, а подчас и нежелание вообще просто работать. Не сделать, тем более – вовремя, или сделать кое-как, не предусмотреть, не позаботиться и не подстраховать, не предупредить, забыть, перепутать, потерять – всё это обычные глаголы для описания типичного российского «трудового менталитета». В «школьном инкубаторе» педагоги всегда делали акцент на задаче качественно передавать теоретические знания и обучать «квазинавыкам». А «суровая правда жизни» показывает, что несравненно более актуальной является задача обучения умению и воспитания желания хорошо работать, быть исполнительным, аккуратным и дисциплинированным, болеющим за результат труда.

Этот аспект называют «воспитательной работой», понимая под ним педантичное «внушение» школьникам «правильных» принципов.³⁶ При этом как-то забывается, что «воспитание» происходит от слова «питание». И смысл его не во внушении, а в таком построении решаемых школьником задач – не столько предметных, сколько надпредметных и социальных, –

чах. Но дальше начинаются парадоксы. Введение дробей и операций с ними и исторически, и онтогенетически связано с освоением новой по существу деятельности – с измерением величин. Но именно эта деятельность, которая должна была бы быть центральной, в учебниках сослана в «приложения», вкрапленные в текст. А основное внимание уделяется формальным операциям «счёта» с новыми объектами, и смысл этих операций остаётся за кадром. Потом наступает расцвет алгебраических (а ещё позже – и тригонометрических) «тождественных преобразований», включая решение уравнений и неравенств. Хотя основное предназначение школьной алгебры – привить ученикам представления о переменных и произвольных величинах, а это ещё один деятельностный пласт, переменная величина и сущность произвольности в школьной программе не обсуждаются. Зато «сплошняком» идут всё те же тупые и занудные «счётные» действия в применении к непонятым (как правило – и уже ненавистным) значкам. И даже геометрия вместо знакомства с многообразием красивейших форм окружающего нас мира заполнена множеством полностью искусственных и подчас бессмысленных вычислительных «геометрических задач с применением тригонометрии»). В итоге многоходовое формальное манипулирование тригонометрическими символами заменяет целостность пространственных образов. В результате, несмотря на то, что человеческое бытие категорически требует такого важного навыка, как геометрическое, или пространственное воображение, подавляющее большинство выпускников, прошедших через горнила школьного курса математики, оказывается его лишено начисто.

³⁵ Пора перестать воспринимать этот термин как выражение высокомерного презрения или интеллигентского превосходства. Обыватели составляют абсолютное большинство населения страны – и прежде всего за счёт их труда она существует.

³⁶ При этом как-то забывают, что окружающий школьника мир тоже «воспитывает», и чтобы действительно добиться от детей ощутимых изменений в их системе ценностей, необходимы безумно трудные и долгие усилия по перестройке российского менталитета. Усилия, которые уже много веков и достаточно безуспешно предпринимали церковь, цари и императоры, коммунисты и «демократы».

чтобы, «питаясь» этими задачами, он приобретал те навыки и умения, которые помогут ему участвовать в деятельности общества. И новая школа должна в центр своего внимания поставить именно это **воспитание**,³⁷ а не «теоретическое накачивание» с мифической целью «формирования человека нового свободного общества».

Хотелось бы, чтобы школьное обучение стало прагматичным, нацеленным на то, чтобы учить молодёжь ориентироваться в жизни, разбираться в нестандартных ситуациях, уметь «увернуться» от ловушек мошенников и наездов государства, «жить среди людей»³⁸. Школа абсолютно обязательно должна готовить молодого человека к тому, чтобы самому обеспечивать свою безопасность в самом широком смысле слова – и в условиях постоянных угроз техногенных и природных катастроф, и в условиях агрессивного человеческого окружения. Сегодня, исходя из объективных условий жизни человека в обществе, приходится в первую очередь говорить (хотя приверженцы «традиционных ценностей» примут это «в штыки») об актуальности таких предметов, как «Психология», «Экономика», «Право и права человека», «Человек в рыночном мире», «Жизнь и здоровье», «Действия в экстремальных ситуациях», «Человек в коллективе и обществе» и даже ... «Управление автомобилем», а не математики или истории³⁹. И, конечно же, особенного внимания (а не только «часов») требуют физкультура и спорт, которые надо считать самым приоритетным школьным предметом.⁴⁰

Серьёзной концептуальной перестройки требует и важнейшая для школы наука – общая и частные методики.

Как это ни удивительно, при всех постоянных разговорах о необходимости развития мышления школьников, о воспитании креативности, о стимулировании творческого подхода и т. д. каждодневная практическая деятельность учителя сориентирована прежде всего на проверку *памяти* учащегося. Как построен у нас опрос по домашнему заданию? «Иванов, расскажи биографию писателя ...», «Петров, в каком году произошло ...?», «Сидорова, докажи теорему ...!». Неужели кто-то и в самом деле верит, что увлечённая изучением иностранных языков девушка, декламируя зазубренное как стихи доказательство теоремы о трех перпендикулярах, осваивает математику и логику?

³⁷ В таком смысле проведение занятия про правила вежливости – не воспитание, а обучение. Зато продуманный подбор задач по математике, позволяющей ребенку самому прийти к той или иной идее или методу, – настоящее воспитание!

³⁸ Получившие «лучшее в мире советское образование», граждане России в своей массе в 90-е годы оказались абсолютно беспомощны при нашествии мошенников, магов, уголовниками и проч., ибо школа не готовила выпускников к коллизиям жизни, а ориентировалась исключительно на «высокие теории».

³⁹ Тем, кто захочет в ответ порассуждать о «падении интеллектуального уровня», напомним известную присказку: «лучше быть глупеньким, но живеньким, чем умненьким, но мёртвеньким». Парадоксально, что выпускник современной школы с умным видом может рассказать о двух кругах кровообращения, но не умеет реально делать искусственное дыхание.

⁴⁰ Речь идёт о настоящей заботе о здоровье и физическом развитии молодёжи, а не о забавных (если бы это не было печально) усилиях по созданию учебника по ... физкультуре, из которого дети, наконец, смогут узнать, что называется «козлом».

Но дело не только в этом. Сегодняшний объём наших познаний о мире и обществе и, одновременно, состояние и развитие компьютерных технологий делают принципиально невозможными и абсолютно абсурдными попытки «поместить в память» всевозможные, даже достаточно важные «информационные единицы». Интернет-ресурсы сделали сегодня мгновенно доступными практически любые формулы, факты, цитаты, справки, а умелое использование такого ресурса, естественно вплетённое в образовательный процесс, показывает степень современности его организации. Тем не менее, в ходе ЕГЭ не разрешено пользоваться не то что Интернетом и общеизвестными справочниками, но даже микрокалькуляторами и орфографическими словарями (то есть теми рабочими инструментами, которые сейчас уже просто неотделимы от нормального процесса труда).⁴¹

Деятельностная методика преподавания нуждается в средствах построения учителем предметного обучения учащихся в нужном объёме на основе не «рабочих планов», а на основе надпредметных целей – целей подготовки к деятельности в обществе. Таких средств в системе воспитания учительских кадров мы в настоящее время не имеем, её надо разрабатывать. И начать безотлагательно готовить новое поколение преподавателей, способных её реализовывать, обучать научным основам и практическим приёмам этой деятельности.

Методическая наука остаётся в большом долгу перед учительством. В ней наблюдается практически полный отрыв от реальной школьной практики, засилие формализма и пустое теоретизирование, удивительное мелкотемье, изобилие наукообразных текстов, написанных к тому же на «птичьем языке». В самом деле, что полезного может извлечь из такого, например, пассажа реальный практикующий учитель (если он вообще в состоянии понять смысл написанного): «Методологической основой системного моделирования содержания математического образования выбран дидактический синтез целого, обеспечивающий структурную связность содержательных единиц не только в рамках данного этапа подготовки, но и предопределяющий взаимоувязывание структурных срезов при движении по этапам»?

⁴¹ Информация к размышлению: на аналогичный нашему ЕГЭ экзамен по математике, например, в Новой Каледонии каждый может принести карманный калькулятор.

§ 13. Деятельность учителя: генетический взгляд

Перейдем теперь к вопросу, тесно связанному с предыдущими, – о формировании учителя как участника педагогической деятельности.

Логика рассмотрения работы учителя как деятельности немедленно подсказывает, что учитель может быть совершенно по-разному в эту деятельность включен. Один работает чисто механически: отчитал своё – и ладно. Другой всё время изобретает что-то новое, своё. Третий старается угнаться за новинками науки и современными методиками.

Для того чтобы как-то систематически описать возможные варианты, мы воспользуемся изложенным нами в [28] наблюдением, которое приводит к некоторой схеме, характеризующей 5 уровней⁴², стадий включения человека в любую, не обязательно педагогическую, деятельность. Это:

– *соприкосновение* (выполнение отдельных действий; образно говоря, хоть «рядом постоять», «молоток подать»);

– *участие* (исполнение какого-то более-менее полного набора конкретных действий и операций, работа по алгоритму; это требует овладения терминологической базой и формирования некоторой системы представлений о реализуемой деятельности);

– *осуществление* (достаточно произвольное выполнение действий и операций; произвольность формирует универсальность деятельности как таковой и приводит к необходимости оперировать понятиями);

– *организация* (построение деятельности; это требует оперирования логикой понятий и умения отразить в ней отношения из той системы представлений, которая описывает соответствующую деятельность);

– *управление* (в том числе создание, инсталляция; это требует формирования целостной теоретической системы, описывающей данную деятельность и допускающей не просто использование, но и перестройку действий в соответствии с теми или иными условиями).

Конечно, собственно деятельностью являются только уровни с третьего по пятый; первый и второй – лишь исполнение более или менее сложных действий и операций, входящих в состав деятельности. Отметим, что последовательность указанных уровней для любой деятельности практически неизменна – начиная с раннего детства и кончая глубокой старостью. Меняется только темп прохождения той или иной стадии.

Перечисленные уровни освоения деятельности можно соотнести со следующей типологией учителя.

– *Учитель-энтузиаст*. Это учитель, который любит детей, по-настоящему восхищён своим предметом, с энтузиазмом излагает его ученикам. Дети, естественно, отвечают на любовь любовью и к учителю, и к предмету. Но о чём рассказывал им учитель на уроке они после звонка не

⁴² Кстати говоря, эти уровни в точности соответствуют уровням освоения ребенком игры, которые описаны Д.Б.Элькониным в [10]. Это еще раз подтверждает тот факт, что психические механизмы, обеспечивающие включение человека в ту или иную деятельность, формируются именно в детской игре.

помнят очень слабо: восторженно-эмоциональный фон заслоняет от них содержание.

– *Учитель-эрудит*. Это учитель, которому, конечно, энтузиазма не занимать, но он не «выливает» его на детей, а направляет на расширение своей собственной эрудиции. Он много знает, у него на любой вопрос можно получить исчерпывающий ответ. Поэтому дети его очень уважают, но в памяти у них остается нечто совершенно не структурированное: яркие идеи, впечатляющие образы, удивительные факты, неожиданные ассоциации, но не более того.

– *Учитель-методист*. Это учитель, который не рассыпает свою эрудицию вокруг по любому поводу, а целенаправленно использует её для достижения осязаемых результатов обучения, для того, чтобы у детей остались вполне конкретные знания, умения, навыки. Дети к такому учителю относятся с почтением, но и с опаской: можно сколько угодно повторять про любовь к его предмету, но если ты не сделал домашнее задание – гарантировано «два».

– *Учитель-мастер*. Это учитель, который в совершенстве владеет методикой преподавания своего предмета, но он не просто виртуозно применяет методику как таковую – он выстраивает её в целостную систему, в технологию. Его цель – не конкретные предметные знания, умения и навыки учеников, а формирование обобщённых навыков, необходимых им для будущей деятельности. К такому учителю дети относятся по-разному – в зависимости от того, как его предмет соотносится с их личными устремлениями. Если предмет школьника «захватывает», увлекает, то учитель становится Мэтром, Учителем. Если же нет (так часто бывает, когда родители отдают ребёнка репетитору для подготовки по предмету, который самого ребёнка совершенно не интересует) – действия учителя воспринимаются учеником как насилие над личностью (каковыми на самом деле и являются).

– *Учитель-спутник*. Это учитель, который своей целью ставит образование ребёнка в целом. Он свою технологию использует не лично (хотя может продемонстрировать мастерство сделать из кого угодно – что угодно), а искусно и тактично «вкладывает» её в руки самого ребенка, с одной стороны, позволяя ему как бы самостоятельно двигаться в том направлении, которое его интересует, а с другой стороны, – постоянно расширяя область интересов и багаж знаний обучающегося. Таких учителей дети обычно не замечают, самоуверенно считая, что «сами всего достигли своим умом». И только много лет спустя, уже повзрослев и твёрдо став на ноги, понимают всю мудрость такого учителя и начинают ценить значимость того, что он для них сделал.

В приведенной типологии учителей первый уровень является пред-профессиональным, по-настоящему квалифицированный учитель – это третий уровень, а учителя пятого уровня встречаются вообще крайне редко и в основном – в рамках домашнего воспитания или индивидуального научного университетского обучения. Ясно, что учитель, только

начинающий свою деятельность, ни с чего иного, как с первого уровня, в принципе начать не сможет. И, конечно, всерьёз осваивать логику педагогической деятельности он будет только на том уровне, на котором сам находится.

Значит, в вузе формирование будущего учителя должна быть построено так, чтобы обеспечить его наискорейшее продвижение с первого уровня на второй (что, в общем-то, несложно, ибо требует лишь расширения эрудиции), а затем и на третий (что уже сложнее: на самом деле вузовская подготовка может гарантировать только переход на начало освоения третьего уровня – дальше должна работать сама деятельность). Что же касается теоретического и практического обеспечения деятельности учителя на третьем, четвёртом и, возможно, пятом уровнях, то это необходимо осуществлять уже в процессе профессиональной работы самого учителя, то есть в рамках системы непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации.

Проведенный анализ педагогической теории и педагогической практики позволяет нам высказать одно конкретное предложение, направленное на совершенствование работы нашего учительства.

В отличие от научно-педагогической среды вузов и НИИ, где имеется система учёных степеней и званий, фиксирующих на формальном уровне каждое существенное продвижение человека в его профессиональном развитии, в педагогической среде школ и учебных заведений, не связанных с наукой, такая система отсутствует. А она была бы чрезвычайно полезна, в первую очередь – для адекватной фиксации места конкретного учителя в педагогическом сообществе и для стимуляции его к дальнейшему профессиональному росту⁴³.

Например, после одно-двухгодичного пребывания в статусе **стажёра** молодой человек, освоивший преподавание по программе учительской подготовки, становится **учителем**. Это – так сказать, «базовый» статус. Но учитель может продвинуться выше, защитив в соответствующем педагогическом экспертном совете самостоятельно разработанное и апробированное методическое исследование (например, какой-то предметный курс) или методическую разработку (скажем, оригинальную систему преподавания определённой темы). По процедуре мы имеем аналог кандидатской диссертации, только это не научная, а методическая работа. И защитившийся получает **педагогическое звание «преподаватель»**. Следующая ступень – защита уже методики обучения, в результате чего педагог становится обладателем очередного педагогического звания **«старший преподаватель»**. Наиболее опытные и успешные могут перейти и на самую высокую ступень, разработав и защитив новую технологию обучения, и тогда им присваивается высшее педагогическое звание **«ведущий преподаватель»**.

⁴³ Конечно, имеется система учительских категорий, но они достаточно «безлики», формально описывают не столько качественный, сколько количественный уровень, и весьма немногочисленны. В результате уже учитель с 10-15-летним стажем достигает высшей категории и теряет стимулы к дальнейшему профессиональному развитию.

Такая иерархия, с одной стороны, избавила бы учительский корпус от необходимости защищать квазинаучные диссертации по педагогическим наукам по «вымученным» темам для того, чтобы юридически зафиксировать свой профессиональный рост. С другой – она способствовала бы осознанию педагогами своей деятельности как деятельности именно в составе педагогического сообщества, а не в далёкой от них научно-педагогической корпорации. Наконец, с третьей стороны, она гораздо лучше, чем безликие «учительские категории» (присваиваемые, кстати, не коллегами-экспертами, а администраторами различных уровней), фиксировала бы и стимулировала качественный рост в работе педагога. Категории же можно оставить для ранжирования должностей внутри одного педагогического звания.

Заключение

Как мы убедились, изменение взгляда на деятельность оказывается достаточно плодотворным, поскольку обнаруживает новые, причем весьма мощные ресурсы у деятельностного подхода как принципиальной идеи. Ресурсы, которые позволяют увидеть возможные решения целого ряда проблем в образовании и в педагогической деятельности и подвести некий общий принцип под систему аргументации в педагогической науке. Хотелось бы надеяться, что эти результаты еще раз подтверждают высказанную в [11] уверенность в перспективности деятельностного подхода и в дееспособности идеи деятельности, пусть даже и на новых основаниях.

Подводя итог обсуждению, перечислим здесь основные выводы.

а) Современное состояние педагогической аргументации явно неудовлетворительное. Она использует целый ряд логических систем, подчас противоречащих друг другу уже в исходных посылах. Поэтому простое совмещение их невозможно, а приоритет ни одной из них отдать нельзя, поскольку каждая из них является вполне разумной, но только в определенных рамках.

б) Реальная педагогическая деятельность не даёт решения возникших вопросов, поскольку сама изобилует хаотичными и бессвязными инициативами и инновациями.

в) Проблемы образования являются системными и упираются в главный вопрос – о целях образования.

г) Для решения вопроса о целях образования необходимо исходить из факта изменения реалий современной жизни, в которой образование получают уже не для приобщения к науке и не для приобретения профессии, а для того, чтобы обрести нечто более общее. Это «нечто более общее» оказывается возможностью включения человека в ту или иную деятельность.

д) Понятие «деятельность» имеет смысл изменить, рассматривая её как функцию не индивидуума, а (со)общества.

е) В деятельности как функции (со)общества каждый человек участвует, выполняя в ней ту или иную персональную роль. И эта деятельность, и эта роль «проецируются» в мышление в виде сознания. Таким образом, деятельность всегда является сознательной.

ж) При таком изменении цель и мотивация деятельности, до сих пор выступавшие в полулегальном статусе объективной идеальности, превращаются в отражение в сознании человека его общественной функции, определяемой самой деятельностью, и в побуждение его, посредством психофизиологических механизмов, лежащих вне человеческого сознания, к необходимости исполнять эту функцию.

з) При таком изменении отношение между понятиями «действие» и «деятельность» из «составленности» трансформируется в «принадлежность» действия деятельности.

и) Деятельностный подход в новой версии проясняет целый ряд отношений между центральными понятиями философии, психологии и

педагогике, обнаруживает естественность ряда психических механизмов и их социальную природу.

к) Основным свойством деятельности является универсальность, порожденная произвольностью условий, создаваемых окружающим сообществом. Именно она приводит к потребности в теоретическом мышлении, освоение же только действий и операций продуцирует у человека лишь эмпирическое мышление.

л) Деятельностные принципы позволяют наметить практические пути решения ряда проблем в образовании и в педагогической деятельности, дать опору многообразию педагогической аргументации и выстроить её в единую систему.

м) Особое значение для дальнейшего развития образовательной практики имеют концептуальный пересмотр содержания школьных предметов и радикальное изменение роли и места общей и частных методик обучения.

н) Деятельностные принципы в применении к методике обучения реализуются в виде принципа произвольности, утверждающего, что любая «настоящая» произвольность является социальной, и метода социализации, состоящего в том, чтобы для освоения произвольности в том или ином изучаемом предмете, необходимо ее социализировать, то есть сделать функцией человека (учителя или одноклассника).

о) Разнобой в надпредметном содержании школьного образования, который просматривается в учебниках, приводит к образовательному конфликту при переходе с одной ступени образования на другую, который заканчивается, как правило, возникновением отвращения к образованию как таковому.

п) Выстраивая логику педагогической деятельности, нет необходимости ждать «подходящих» результатов других наук, достаточно пользоваться фактами, известными из опыта, даже из обыденного опыта. Но эти факты должны быть сформулированы как эмпирические, что предполагает обязательное точное и полное описание и условий опыта, и результатов наблюдаемых явлений.

р) Для того чтобы педагогическая логика действительно приобрела надлежащую форму, необходимо, чтобы она была востребована в деятельности учителей. Поэтому следует постоянно добиваться, чтобы их деятельность постепенно обретала определённую универсальность.

с) Деятельностные принципы позволяют понять, что профессиональная педагогическая квалификация не может появиться в начале трудового пути учителя – он всегда начинает с более низких уровней включения в деятельность. Главным в достижении всё более высоких уровней квалификации учителей является формирование полноценной качественной системы их непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации на фундаментальной основе.

т) Имеет смысл ввести систему педагогических званий, аналогичную учёным званиям, которые позволяли бы фиксировать и стимулировать качественные сдвиги в профессиональном развитии педагога.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Леонтьев А.Н. Методологические тетради (1940) // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1988. № 3. С. 6-25.
3. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 381-387.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
5. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные труды. М.: Педагогика, 1989. С. 479-519.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212-220.
8. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3-8 июля 1953 г. Под ред. А.Н.Леонтьева и др. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. С. 188-201.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. (Психологические основы). М.: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
11. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 75-87.
12. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С.. Психология развития человека. М.: Изд-во "Эксмо", 2006. С. 41-190.
13. Ильенков Э.В. Учиться мыслить! // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 43-56.
14. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-и т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
15. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.
16. Спенсер Л.-М.-мл., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРО, 2005. 384 с.
17. Петренко Е.С., Галицкая Е.Г., Шмерлина И.А. Ценность высшего образования // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 187- 206.
18. Сталин И.В. Экономические проблемы социализма в СССР // Сталин И.В. Сочинения. Полное собр. соч. в 16-и т. Т. 16. М.: Изд-во «Писатель», 1997. 465 с.
19. Колмогоров в воспоминаниях учеников. Сб. статей. / Ред.-сост. А.Н.Ширяев. Текст подготовлен Н.Г.Химченко. М.: МЦНМО, 2006. 472 с.

20. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Т. 1. Раздел второй. Учение о сущности. Часть С. Действительность. § 142-148. // Энциклопедия философских наук. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С 312-327.
21. Потребности // Философский словарь. М.: Политиздат, 1981. С. 289-290.
22. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
23. Боровских А.В., Розов Н.Х. Прагматизм как методологический принцип в педагогике // Педагогика. 2008. № 8. С. 3-8.
24. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
25. Джонсонс Дж. К. Методы проектирования. Пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986. 326 с.
26. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В. В. Рубцова // Мозырь: РИФ "Белый ветер", 2000. 285 с.
27. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2003. 110 с.
28. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат // М.: Академия, 2001. 272 с.
29. Боровских А.В. Психологическая пентаграмма / Тр. конф. "Ломоносовские чтения" ФПО МГУ. Вып. 5 // М.: МАКС Пресс, 2007. С. 11-14.
30. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.
31. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

Научное издание

БОРОВСКИХ Алексей Владиславович
РОЗОВ Николай Христович

**Деятельностные принципы в педагогике
и педагогическая логика**

Книга печатается в авторской редакции

Подготовка оригинал-макета:
Издательство «МАКС Пресс»
Компьютерная верстка: *Е.П.Крынина*

Подписано в печать 26.11.2010. Формат 60x88 1/16. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 5,0. Тираж 1000 экз.
Изд. № 546. Заказ 6393.
Издательство ООО «МАКС Пресс».
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В.Ломоносова,
2-ой учебный корпус, к. 627.
Тел. 939-38-90, 939-38-91. Тел./факс 939-38-91.
Отпечатано в ФГПУ «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»,
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.