

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

ПЕТРОВА Г.Н., АБАКУМОВА В.В., БЕЛЯНКИНА П.А., БИЛЫК А.Ю.,
БУРЦЕВА Ю.Ю., БУТЕНКО М.А., ГИМОДИСЛАМОВА О.В., ГРАНКИНА Д.Г.,
КАЛУГИНА Ю.К., МАКСИМЕЦ Я.В., ОНДАР К.А., ПРОКОФЬЕВА Я.С.
СТОПКИНА А.В., ШАЙХАЙДАРОВ Р.Э., ШЕШУКОВ И.Е., ЭКСАНОВА О.А.

Учебно-методическое пособие

Дальневосточный федеральный университет

Петрова Г.Н., Абакумова В.В., Белянкина П.А., Билык А.Ю.,
Бурцева Ю.Ю. Бутенко М.А., Гимодисламова О.В.,
Гранкина Д.Г., Калугина Ю.К., Максимец Я.В., Ондар К.А.,
Прокофьева Я.С. Стопкина А.В., Шайхайдаров Р.Э.,
Шешуков И.Е., Эксанова О.А.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Учебно-методическое пособие

Владивосток

2021

УДК 37
ББК 74
К90

Рецензент:

Москвина Наталья Борисовна – д.пед.наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ДВЮИ МВД РФ

Авторы:

Петрова Г.Н., Абакумова В.В., Белянкина П.А., Билык А.Ю., Бурцева Ю.Ю. Бутенко М.А., Гимодисламова О.В., Гранкина Д.Г., Калугина Ю.К., Максимец Я.В., Ондар К.А., Прокофьева Я.С. Стопкина А.В., Шайхайдаров Р.Э., Шешуков И.Е., Эксанова О.А.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 204 с.). - Петрова Г.Н., Абакумова В.В., Белянкина П.А., Билык А.Ю., Бурцева Ю.Ю. и др. 2021. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/education10.04.21.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-1-005-51567-6

Написанное авторским коллективом преподавателя и студентов магистратуры психолого-педагогического направления (магистерская программа «Психология образования») федерального университета учебно-методическое пособие «Культурно-историческая концепция и деятельностный подход в педагогике и образовании» предназначено для педагогических работников, работающих в логике культурно-исторической педагогики и реализующих деятельностный подход в образовании.

Пособие включает материал 4 глав, позволяющих читателю понять концептуальные истоки деятельностного подхода, его сущность, варианты практической реализации в практике образования. Изучить и закрепить содержание возможно с помощью заданий для самопроверки и глоссария. Методические рекомендации помогут как студентам, так и преподавателям, организовать освоение материала.

В учебно-методическом пособии образование рассматривается как способ становления человека в культуре, раскрыто содержание культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, ее актуальность для современного образования, взаимосвязь с деятельностным подходом. Особое внимание уделено развитию деятельностного подхода в современном образовании – в идеях и практике ведущих педагогов, философов, психологов: Эльконина Б.Д., Попова А.А., Хуторского, А.В., Громыко Ю.В., Щурковой Н.Е. Особенностью пособия является описание опыта проектирования деятельности самими студентами в соответствии с принципами данных практиков, осмысление успешности реализации проекта занятия с помощью рефлексии. Этот материал отражает методический аспект варианта освоения деятельностного подхода в педагогическом образовании. Учебно-методическое пособие может быть полезным студентам психолого-педагогических факультетов и университетов, учителям и слушателям курсов повышения квалификации, преподавателям вузов, организующим занятия со студентами по освоению деятельностного подхода.и в логике деятельностного подхода.

ISBN 978-1-005-51567-6



© Петрова Г.Н., Абакумова В.В., Белянкина П.А., Билык А.Ю., Бурцева Ю.Ю. и др. 2021

© Дальневосточный федеральный университет, 2021

© Оформление: издательство НОО Профессиональная наука, 2021

Содержание

Введение (Петрова Галина Николаевна)	5
<i>Глава 1. Образование как способ становления человека в культуре: дискурс отечественной теории и практики (Петрова Галина Николаевна).....</i>	<i>10</i>
<i>Глава 2. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, ее влияние на образовательную практику (Петрова Галина Николаевна).....</i>	<i>34</i>
<i>Глава 3. Деятельностный подход: отечественная традиция в образовании (Петрова Галина Николаевна).....</i>	<i>64</i>
<i>Глава 4. Практика реализации деятельностного подхода в отечественном образовании.....</i>	<i>95</i>
<i>Тема 4.1. Развивающее обучение в современной интерпретации Б.Д. Эльконина (Ондар Кудер Алексеевич, Стопкина Анастасия Викторовна, Шайхайдаров Роберт Эдуардович, Шешуков Илья Евгеньевич).....</i>	<i>95</i>
<i>Тема 4.2. «Школа гуманитарного образования» Попова А.А. (Гранкина Дарья Геннадьевна, Калугина Юлия Константиновна, Эксанова Ольга Альфридовна).....</i>	<i>111</i>
<i>Тема 4.3. Эвристическое обучение и личностно-ориентированный подход в практике Хуторского А.В. (Билык Анастасия Юрьевна, Бутенко Мария Александровна, Бурцева Юлия Юрьевна, Максимец Яна Валерьевна).....</i>	<i>124</i>
<i>Тема 4.4. Организация мыследеятельности в образовательной модели Громыко Ю. В, Громыко Н.В. (Гимодисламова Ольга Валерьевна).....</i>	<i>143</i>
<i>Тема 4.5. Деятельностный подход в практике воспитания Н.Е. Щурковой (Абакумова Виктория Вячеславовна, Белянкина Полина Алексеевна, Прокофьева Ярославна Сергеевна)</i>	<i>161</i>
Заключение.....	178
Приложение.....	180
Сведения об авторах	194
Библиографический список.....	197

Введение

Данное пособие является логическим продолжением первой части разработанного автором курса «Теоретические подходы в образовании и педагогике» для студентов магистратуры психолого-педагогического направления. Предыдущее учебно-методическое пособие было посвящено рассмотрению системного, синергетического, антропологического, феноменологического подходов в педагогике и образовании. В предлагаемом вашему вниманию учебно-методическом пособии рассматриваются приоритетные для отечественной научной школы культурно-историческая концепция и деятельностный подход в образовании и педагогике.

Смысловое ядро (центральная его идея), как и предыдущего пособия - проблема развития педагогического мышления педагогов, актуализация понимания теоретических основ деятельностного подхода в педагогике и образовании, от которого в прямой зависимости находится осознание собственной педагогической практики и ее осмысленное преобразование.

Главная задача пособия – помочь студентам понять сущность культурно-исторической концепции, ее значение для практической деятельности педагога, освоить деятельностный подход не только на уровне осмысления, но и как авторскую практику для теоретического изучения педагогической действительности и преобразования ее в реальности.

Основное противоречие современной системы образования в области подготовки педагогических кадров связана с потребностью в педагогах с ярко выраженной субъектной позицией, умеющими выстраивать свое взаимодействие с учащимися на деятельностной основе, и наличием небольшой доли таковых в реальном практическом образовании.

Изменение ситуации в образовании связывается с реализацией национального проекта «Образование», в числе которого – проект «Современная школа», направленный реформирование образовательного процесса, на повышение мотивации к учению у учащихся; проект «Успех каждого ребёнка», призванный обеспечить внимание к индивидуальности обучающегося; «Учитель будущего», обеспечивающий личностно-профессиональное развитие педагога и др. Современная ситуация предъявляет новые требования к педагогу как носителю нового мироотношения, новых видов деятельности.

Исследователи педагогической деятельности (Кузьмина Н.В, Леонтьев Д.А.) констатируют тот факт, что субъект образовательной деятельности с определенным типом жизненного мира продуцирует себе подобных. Студент, освоивший процесс проектирования и реализации деятельности, эмоционально переживший ее эффекты, становится убежденным «сторонником» деятельностного подхода, воплощает его принципы не по требованиям нормативных документов, но и по

убеждению: через обучение деятельности кроме инструментально-технологической составляющей (фонда «могу»), возрастает потребностно-мотивационная (фонд «хочу»).

В связи с этим возникает необходимость подготовки педагогических кадров, способных не столько передавать традиции и знания обучающимся, сколько владеющих технологиями развития их внутреннего мира: способностей, дающих участнику педагогического процесса возможность находить универсальные смыслы в образовании, лично «присваивать» содержание, превращать информацию в «живое знание».

Главное достоинство «живого» знания, состоит в том, что «человек узнает себя в нем, оно не выступает в качестве чуждой (отчужденной) для него реальности или силы». Ссылаясь на А.М. Пятигорского, В.П. Зинченко подчеркивает, что «содержание знания всегда вторично, производно по отношению *к Событию* знания». Акт получения знания порождает содержание этого знания, а не наоборот». ¹ Автором подчеркивается не только действенная и деятельностная, но и событийная природа знания. Любой текст, будучи произведением чужой деятельности, с одной стороны, сопротивляется интерпретации, а с другой – апеллирует к чувствам и мышлению читателей, интерпретаторов. То есть, «живое» знание - это знание не отраженное, а порождаемое, конструируемое усилиями самого обучающегося. Рождаемое в со-бытии его мысли, потоке его мысли («мысль не выражается в слове, но совершается в нем»), оно окрашено познавательным отношением субъекта, приобретает для него статус «личностного знания», наполненного энергией и потому открывающего возможность для личностной и профессиональной самореализации.

Учебно-методическое пособие отвечает на вопрос: как можно организовать деятельность студентов по освоению ими культурно-исторической концепции, деятельностного подхода в образовании на основе познавательной деятельности, связанной с самостоятельным конструированием, созданием нового знания и последующей рефлексией этого процесса.

Образование понимается автором как становление и развитие человека в культуре, философия культуры и доминирующие в ней смыслы определяют смыслы образования. Раскрытию этой идеи посвящена *первая глава* предлагаемого пособия: рассматриваются соотношения понятий «цивилизация», культура», «образование», освещается разное понимание роли культуры в образовании, приводятся примеры образовательных концепций культурологической направленности. Культура рассматривается как взаимосвязь особым образом организованной среды, поля деятельности (созданных и создаваемых) и логикой взаимодействия, принятой в культуре.

¹ Психология. Полный энциклопедический справочник /Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.- 896 с. С. 231.

В пособии сделана попытка преодолеть распространенное представление о том, что деятельность учащегося, процесс развития – это прерогатива психологии, но не педагогики. Мысли по этому поводу мы находим у Петровского А.В. Сказанные им в конце прошлого века слова характеризуют и сегодняшнюю ситуацию в педагогике: «наша педагогическая наука, - писал он, - парадоксальным образом обходится без главного - теоретически выверенных, строго контролируемых и воспроизводимых экспериментом законов. Проблема законов и их специфики в педагогике разработаны весьма слабо и находится в стадии общих дискуссий. Пока что законы воспитания, образования и обучения в их единстве заменяются либо настолько общими положениями, что их использование чрезвычайно затруднено, либо частными, имеющими слишком узкое значение и не поддающимися переносу в новые ситуации, либо откровенными трюизмами...»²

Для современной образовательной практики непреходящее значение в плане понимания культурного контекста для развития человека, идеи опосредствования и др. имеет концепция Л.С. Выготского, которая, с нашей точки зрения, является научной основой организации практики образования. Ей посвящена *вторая глава*, в которой целенаправленно делается акцент на психологическую основу обучения: не понимая психологических закономерностей развития учащихся, педагог не в состоянии осмысленно организовать образовательный процесс через разные формы и виды деятельности (вспомним справедливое: «педагогика без психологии слепа, психология без педагогики бессмысленна»).

Глава о деятельностном подходе в образовании и педагогике (*глава 3*), явившемся прямым следствием культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, является ориентировочной основой для проектирования студентами собственной деятельности. Излагается классический взгляд на теорию деятельности, что дает возможность в дальнейшем понять развитие деятельности в современных условиях.

Мы исходили из понимания того, что освоить деятельность возможно только через создание образовательной ситуации, «обеспечивающей усвоение самой деятельности, а не только сведений, необходимых для ее осуществления.»³

Понять что-либо и приобрести опыт возможно, только «прожив» деятельность» на практике. Невозможно осваивать деятельностный подход, находясь в словесно-иллюстративной или репродуктивной парадигме занятия. Деятельностный подход имеет место тогда, когда обучающийся активно включен в поиск своей позиции, своего слова, в создание собственного продукта.

² Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки. Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С.9.

³ Сериков Педагогическая реальность педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография /В.В. Сериков.- М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с. С. 54.

Предлагаемое пособие ориентирует на интериоризацию студентами отчужденных общекультурных знаний и социального опыта, способствует освоению нового способа деятельности и соответствующих ему способностей – субъективных образований, появившихся у обучающегося как следствие ранее не существовавшего познавательного опыта.

Значение такой активности подтверждает установившееся в науке понимание деятельности как возможности для неограниченного развития способов взаимодействия с окружающим миром, способности деятельности постоянно и неограниченно преодолевать лежащие в ее основе «программы», что делает ее основным источником развития человека.

После ознакомления с сущностью деятельностного подхода студентам предлагалась следующая логика работы:

- 1) выбрать современного педагога-практика, работающего в логике деятельностного подхода;
- 2) самостоятельно изучить теоретические основы его деятельности;
- 3) спроектировать собственное занятие по принципам деятельности этого современного педагога-практика;
- 4) провести спроектированное занятие в аудитории;
- 5) организовать рефлексию для одноклассников по итогам поведенного занятия, позволяющую осознать авторскую идею и способ организации деятельности;
- 6) с помощью рефлексии отразить собственный опыт освоения деятельности (ее проектирования, реализации, рефлексии) и профессионально-личностные приращения.

Студенты имели возможность: предъявить «образовательную продукцию как личностное содержание образования», как результат личного творчества; проявить собственную позицию и соответствующую деятельность, осознать личный опыт через аналитико-рефлексивную деятельность

Работа по освоению практики педагогов была организована по группам. Эти творческие микроколлективы выступили авторами размещенных в пособии тем главы 4. Содержание каждой темы главы 4 – это следствие увлеченности студентов, долгих часов общения, споров, разочарований и – о, чудо! – вдохновения и рождения небанального творческого решения.

Описание занятий, которые были спроектированы в диалоговом режиме с преподавателем, в микрогруппе, и проведены студентами, отражают изложенную выше логику и представляют собой описание воплощенных методических идей.

Особое значение в занятиях отведено рефлексии - как организованной проектировщиками для студентов, так и своей собственной. Рефлексия реализации проекта занятия позволяет сравнить задуманное с его реальным воплощением, описать обобщенный способ действия, вскрыть принципы решения предлагаемых и

предложенных ими самими ситуаций, выйти за пределы конкретики в смысловое пространство; осмыслить достоинства и ограничения метода, степень соответствия предложенного деятельностного варианта теоретическим положениям авторов, возможность переноса способа в свою педагогическую деятельность и в другие профессиональные области. Благодаря рефлексии повышается личностная автономия, возможность самостоятельно осмысливать действительность и принимать решения.

Отрефлектированные способы продуктивной деятельности становятся условием развития студента («шагом развития»).

Вопросы для рефлексии включены авторами-студентами в текст описания своих занятий, рефлексивным отзывам студентов также уделено место в четвертой главе.

Особое место в учебно-методическом пособии уделено вопросам и заданиям для осмысления содержания, методическим рекомендациям. Их назначение – не только личностное прочтение содержания, организация мыследеятельности, но и актуализация субъектной позиции читателя, формирование определенного отношения к процессам, происходящим в образовании. Читатель может выбрать из предложенных заданий и вопросов наиболее целесообразные, с его точки зрения – отвечающие этапам усвоения, уровню подготовленности и т.д.

Предполагается, что дальнейшее углубление затронутых проблем будет достигнуто при дальнейшем обучении и самостоятельной исследовательской и практической деятельности читателя.

Глава 1. Образование как способ становления человека в культуре: дискурс отечественной теории и практики

- 1.1. Культура и цивилизация
- 1.2. Культура и образование
- 1.3. Культура как поле смыслов
- 1.4. Среда – источник развития
- 1.5. Культура как деятельность
- 1.6. Культура как посредничество (диалогический характер культуры)
- 1.7. Культурологический подход в образовании
- 1.8. Культурологический подход и содержание образования

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Культура – есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей – заданий (непреодоляющих ценностей) ⁴

Культура – совокупность традиций данного общества, определяющих поведение ее членов, включая и качественное своеобразие этих традиций в данное время и данном месте... Культура содержит в себе систему ценностей и идей, выражает реально значимые для сообщества психические состояния и определяет конкретные условия формирования личности⁵.

Культура – от лат. *cultura* - возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) определяется как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях»⁶

История – (греч. *historia* – рассказ о прошлом, об узнанном) – «процесс развития природы и общества как комплекс общественных наук (историч. наука), изучающих прошлое человечества во всей его конкретности и многообразии, исследуются факты, события и процессы на базе исторических источников...»

Культура личности - это «мера освоения человеком материальных и духовных ценностей и мера его деятельности, направленная на создание различных ценностей в индивидуальной практике»⁷

⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.

⁵ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.Н. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – 224 с. С. 61

⁶ Большой энциклопедический словарь. –М.; СПб., 1997.

⁷ Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с.

Культурно-образовательная среда - «это своего рода «территория социального наследования», где «смыкаются» характеристики культуры и образования, где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, создавая условия для формирования человека, способного реализовать себя в конкретных культурных условиях»⁸

Принцип культуросообразности - принцип, включающий идеи:

- «самоопределения и самореализации растущего человека в современной культуре;
- принятие разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности;
- активного участия детей и взрослых в культурных событиях и создания таких культурных событий в школе и вне школы»⁹
- формирование творческих способностей и установки на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей»

Культурные практики в условиях школьного образования:

- «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся пространства организации собственного действия и опыта;
- поиск и апробацию (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения самых разнообразных познавательных и прагматических потребностей;
- стихийное автономное приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) - взрослыми, сверстниками и младшими детьми;
- приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т. д.»¹⁰

Культурологический подход – один из путей построения, развития образования. Образование рассматривается как способ становления человека в культуре. В этом становлении человек не только «потребляет» культуру, но и созидает ее¹¹.

Текст – последовательность знаков или образов, имеющая содержание и обладающая смыслом, доступным пониманию¹²

⁸ Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с. С. 66.

⁹ Крылова Н.Б. Культурология образования, Народное образование, 2000, 272с. С. 73.

¹⁰ Там же. С. 68.

¹¹ Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. С. 21.

¹² Там же, С. 9.

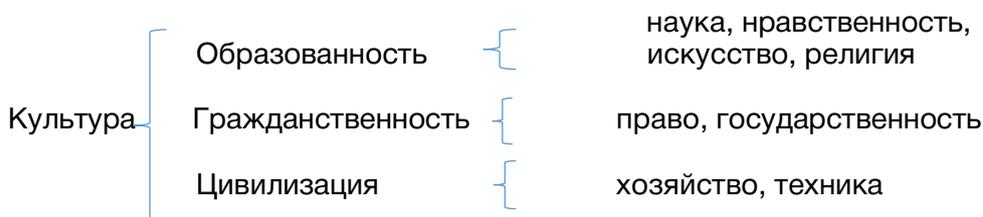
1.1. Культура и цивилизация

Рассматривая синонимичный ряд слова «культура», Гессен С.И.¹³ отмечает многозначность этого понятия. Вместо «культуры» нередко говорят «цивилизация». Под «цивилизацией» автор понимает «более внешний слой культуры», который «скорее всего поддается пересадке», и «не требует для своего роста долговременной местной традиции». Это - хозяйство и техника.

Слово «образованность», напротив, правильнее было бы закрепить за более внутренним, или «духовным» содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию. Эти деятельности не могут быть просто «пересажены» из одной местности в другую, они могут быть только «привиты» и «постепенно взращиваемы».

«Между образованностью и цивилизацией несомненно существует теснейшее взаимодействие: образованность предполагает определенный уровень цивилизации, развитие цивилизации влечет за собою и развитие образованности. Но для данного места в данный момент времени образованность не всегда измеряется цивилизацией. Развитой цивилизации не всегда соответствует высокая образованность, и высокая образованность расцветает иногда при сравнительно низком уровне цивилизации»¹⁴. Право регулирует отношения между образованностью и цивилизацией. Государственность обеспечивает обязательность правовых норм и организует совокупную деятельность данного общества. Слово «гражданственность» правильнее всего было бы закрепить именно за этими областями культуры.

Таким образом, в составе жизни современного человека Гессен С.И. различает три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, используется для обозначения совокупности всех трех слоев. Представим данное понимание в виде схемы:



По мнению Гессена С.И., культура есть там, где, кроме цели самосохранения – выживания, человечество ставит цели науки, искусства, хозяйства, права и др. Цели культуры ценны не только как «орудие» достижения чего-либо, они самоценны. Наличие таких целей, отличает культурного человека от первобытного.

¹³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.

¹⁴ Там же. С.27

Там, где есть культура, есть история. Развитие предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не простое его воспроизведение. Не всякое прошлое есть история. «История есть не просто прошлое, но прошлое непреходящее, то прошлое, которое не исчезает, но продолжает жить и в современности».¹⁵ Историческая значимость событий, людей, произведений искусства и пр. обозначается наличием безусловных целей, ими реализуемых, т.е. целей, недостижимых по своему характеру, не допускающих полного своего достижения: «культурные ценности по самому существу своему являются задачами неисчерпаемыми».¹⁶ Цели культуры – это цели «задания», задающие путь «бесконечного развития». В истории сохраняется от небытия только то, что соответствует им – неисчерпаемым в своем развитии целям-заданиям. «Всякая история есть история культуры».

Взаимоотношения цивилизации и культуры волновали Бердяева Н.А, Шпета Г.Г., Гессена С.И., Зинченко В.П. и др. Используя метафору, В.П. Зинченко цитирует Пришвина М: «культура – это связь людей, цивилизация – это сила вещей».¹⁷ Сила вещей может разрушать связи между людьми или существенно обеднять их. Но та же сила вещей может способствовать их расширению и углублению.

Есть и другие точки зрения на соотношение понятий «культура» и «цивилизация». Приведем точку зрения Мезенцева Г.Н.¹⁸ Явление, обозначаемое понятием «цивилизация», включает в себя несколько составляющих, Основу цивилизаций составляет культура и ее ценности, высшими из которых являются духовные устремления человека. Одним из подтверждений того, что основу цивилизации составляет культура, является использование новой научной дисциплиной – культурологией в качестве основной единицы научного анализа понятия «цивилизация».

... Культурная составляющая является высшей по отношению ко всем остальным общественным сферам и, в соответствии с данным всеобщим законом, задает им направленность развития в рамках возможностей, которые предоставляют стоящие ниже ее остальные общественные сферы. Из этого закона также следует, что урегулированность проблем в функционировании нижестоящих сфер, например, политико-экономических, является необходимым условием для устойчивого существования и развития вышестоящих, таких как социальная и культурная. Таким образом, по проблемам, в свое время поднятым марксизмом и не нашедшим до сих пор адекватного разрешения, должен продолжаться всесторонний поиск решений с учетом новых знаний и современных общественных реалий.

¹⁵ Там же. С.31

¹⁶ Там же. С.33.

¹⁷ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с. С.17.

¹⁸ Мезенцев.Г.Н. Мир через культуру» как доминанта развития цивилизации» // Сайт Военно-политических исследований URL: «Мир через культуру» как доминанта развития цивилизации | Центр военно-политических исследований (eurasian-defence.ru), дата обращения - 12.03.2021

В образовании оба момента находятся во взаимопроникающем единстве, в нем присутствует как культурная, так и цивилизационная составляющие. Люди используют символы и инструменты, таким образом, создавая культуру. Культура определяет содержание: чему мы должны научиться, и уровень развития, который мы должны достичь.

1.2. Культура и образование

Между образованием и культурой имеется точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.

Гессен С.И. проводит параллель между культурными ценностями и видами образования: мы говорим об образовании нравственном, художественном, правовом и т.д. Но, очевидно, справедливо и обратное: можно говорить об образовании как о нравственной культуре человека, научной культуре, физической культуре и т.д. В современных условиях перехода от «знаниевой» парадигмы в образовании к культурологической, охватывающей всю личность человека, эти размышления классика являются очень своевременными.

Образование каждого отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества. Гусинский Э.Н.¹⁹ обращает внимание: «чем разнообразнее и шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы индивидуального образования».

Каган М.С. отмечает, что содержание культуры, предметы культуры не только удовлетворяют потребности конкретных людей, но являются²⁰ «ненаследуемой памятью человечества», «генами культуры», в которых кодируется и передается из поколения в поколение вырабатываемый человечеством опыт. От процесса освоения этого опыта, от его особенностей напрямую зависит дальнейшее развитие культуры.

С. И. Гессен: «Если мы сравним господствующие системы образования и педагогические учения соответствующих эпох, то увидим, что все они отражают на себе этот общий колорит времени, подчиняя отдельные цели образования какой-нибудь одной из них, той, которая добилась гегемонии в культурном сознании эпохи.

Главная роль в организации контактов принадлежит системе образования всех уровней.

¹⁹ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001.- 224 с.

²⁰ Каган М.С. Философия культуры / М. С. Каган; Акад. гуманитар. наук и др. - СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1996. – 414 с.

Важно, чтобы в современной ситуации его роль сводилась не только к информационной, организующей функции, но и способствовала восхождению учащегося к личностной автономии.

Ребенок, по мнению Гессена С.И.²¹, рождается в стадии аномии – «беззакония», которой соответствует метафора «природа»: это стихия, импульсивность, ей трудно руководить. Благодаря воспитанию в культуре ребенок проходит следующий этап – гетерономию – стадию «чужезаконности», которой соответствует образ «закона»: не все его создают, но все обязаны выполнять, это нормы человеческого общежития и морали. Успешно пройденные эти две стадии взросления позволяют человеку перейти на этап автономии – «самозаконность», которую олицетворяет нравственность: именно она как внутренний стержень, начинает определять поступки и деятельность человека.

И в то же время образование личности задается не только горизонтом возможностей, предоставляемых ему обществом. При наличии ярко выраженной творческой активности личность может «раздвинуть» горизонты культуры, внося в нее свой значимый вклад.

Взаимоотношения культуры и образования можно сравнить с легкими²²: на вдохе образование «впитывает», «втягивает» культуру (ее идеалы, цели) и формирует благодаря этому содержание, на выдохе – происходит развитие культуры за счет творческого воспроизводства культуры.

Образование является посредником между культурой общества и культурой отдельного человека: интериоризируя культуру, он приобретает знания, способности, ценности и пр., экстериоризируя – через творческую самореализацию пополняет культуру предметами и смыслами, которые в лучших образцах попадают в мировую сокровищницу культуры, человек творит культуру.

Для нового, современного типа культуры «огромную значимость приобретает способность человека конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в мире культуры, ее ценностей, теорий, правил; осуществлять осознанный выбор; оставаясь неповторимым, сосуществовать с другими людьми, быть способным к совместному решению проблем самого разного характера и т. д.

Алексеева Т.Б формулирует два значимых вывода.²³

Во-первых, педагогика и образование – это особая область культуры, которая призвана изучать и создавать условия для вхождения человека в культуру, т. е. для освоения человеком содержания культуры (знаний, опыта деятельности, ценностей и т. д.);

²¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.

²² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2002. С. 53.

²³ Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие.- СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с. С.47.

во-вторых, особенности образования и уровень развития педагогики как предметной области познания обусловлены спецификой того типа культуры, «от лица» которого они выступают.

Маргарет Мид выделила несколько типов культур, характерных для общества: постфигуративный, кофигуративный, префигуративный. Постфигуративный тип культуры ориентирован на воспроизведение опыта предков, «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения». Кофигуративный предполагает возможность современников учиться друг у друга, в том числе взрослых у детей. Префигуративный тип культуры характеризуется необходимостью взрослого поколения перенимать опыт у своих детей – этому способствует интенсивное развитие технологий, в том числе и компьютерных.

Проблема современной школы в том, что при всей интенсивности развития общества ее формы организации образования, установки педагогов в большинстве своем остаются на уровне постфигуративного типа культуры. Идеи открытого образования, субъект-субъектных отношений, индивидуальных образовательных траекторий, проектной работы и пр., в основе которых лежит забота о развитии личности, только «пробивает» себе дорогу.

Культура и история позволяют сделать понятными целевые и ценностные установки образования, смысл которого - проектирование будущего. «В ответ на вопрос: «Зачем?» взрослые создатели образовательных систем должны обсуждать не детские, а свои собственные намерения на языке описания природы социальной, в терминах культурно-исторических целей и ценностей.»²⁴ И в этом смысле «реформа образования - это выбор нового направления развития будущего поколения средствами обучения». Социум - руками образовательного сообщества, включающего и семью, и школу, делает этот выбор. В культурно-историческом смысле можно говорить о ведущих деятельности как об артикулированной и педагогически обустроенной декларации общественных намерений.

1.3. Культура как поле смыслов

Культуру можно рассматривать как совокупность смыслов:

- социальной *среды* и образовательной как ее составляющей (*культура как среда*);
- как *совокупность деятельностей*, каждая из которых есть смысловое оформление усилий человека при создании продуктов с помощью определенных средств (*опосредствование*);
- *культура как посредничество*, отражающее ценностно-смысловые отношения людей.

Далее каждому из этих пониманий будет уделено внимание.

²⁴ Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. «Психология развития (по мотивам Л. Выготского // Из материалов совместного доклада URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=948

Зинченко В.П.²⁵, рассматривая феномен «культура», делает акцент на ее различном понимании: как «*культоцентрической*» («храмоцентрической») и как *антропоцентрированной* сущности. В первом случае организующей силой культуры являются ее продукты (храм, книги и пр.). Речь идет о фиксации человеческого опыта, его смыслов в памятниках культуры, их сохранении, почитании и почтении. Второй взгляд можно назвать антропоцентрическим. Для него главное – это жизнь в культуре, ее преемственность и постоянное становление. Приоритетом становится порождение культуры в результате саморазвития, самоопределения и творчества личности, постоянное становление культуры.

Антропоцентрированная модель культуры позволяет рассматривать ее как трансцендирующую сущность, развивающуюся благодаря творческой энергии и вдохновению ее созидателей. Важен человек в культуре, смыслы которого развиваются, как развиваются и средства, создаваемые им и обогащающие культуру.

Основной интерес для антропоцентрической теории культуры, должны представлять не культура и история, а человек в культуре, человек в истории, человек, который должен превосходить себя, чтобы быть самим собой.

Рассматривая процесс образования как движение личности в культурной среде общества, Гусинский Э.Н. различает две его составляющие. С одной стороны, человек как активное существо движется по пути познания, развития, разрабатывает и совершенствует индивидуальную систему моделей мира. С другой стороны, личность растет в культурной среде и становится ее неотъемлемой частью, принимает нормы, обычаи, привычки и т.д. В процессе диалога с культурной средой личность приобретает опыт действия, созерцания, воображения, размышлений, который и созидает ее образование.

Любое взаимодействие потенциально образовательно, но на деле по-настоящему оказывают влияние только те из них, которые становятся значимыми для личности. Культура – это созидание с Верой.

Культура и сознание, по мнению В.П. Зинченко, являются краеугольными камнями в размышлениях о становлении и развитии человека.

Развитие человека в культуре означает обнаружение своего смысла в ней и дальнейшее его осуществление, реализацию. Это предполагает и отношение к человеку как к гуманитарной системе²⁶, основными характеристиками которой являются *открытость* как присущее человеку стремление к развитию; *творчество* как самовыражение себя в этом процессе; направленность личности как ценностно-

²⁵ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с. С.18.

²⁶ Петрова Г.Н. Субъектный опыт педагога в логике гуманитарной системы// Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 17 декабря 2015 г. / Отв. редактор В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016 г. С.147-151

смысловые установки конкретных людей в конкретных условиях.

1.4. Среда – источник развития

Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношении к ней человек всегда пользуется социальным опытом²⁷. Физическая или естественная среда, представленная миром природы, отличается от социальной или искусственной, представленной человеческим обществом.

По мысли Л.С. Выготского, социально-культурная среда, в которой развивается ребенок, накладывает на его развитие печать. Именно «формирующее влияние социальной среды «определяет в основном те средства мышления и поведения, которыми ребенок вооружается в процессе развития. Она же определяет в основном те возможности упражнения и развития, которые встречают его наследственные задатки. Если взять, например, мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность, всякое рисование, станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран».²⁸

Социальная среда не является постоянной и неизменной, она содержит в себе бесчисленное множество самых различных сторон и элементов. Элементы всегда находятся в жесточайшем противоречии и борьбе друг с другом, и вся среда должна пониматься не как статическая, первоначальная и устойчивая система элементов, но как диалектически развивающийся динамический процесс.

Каждый возраст имеет свою, известным образом организованную для ребенка среду, так что среда, в чисто внешнем смысле этого слова, меняется для ребенка при переходе от возраста к возрасту,²⁹ выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития.

Отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости. Поэтому приспособленность к среде может означать жесточайшую борьбу с отдельными элементами среды и всегда известные активные взаимоотношения с ней. Следовательно, в одной и той же социальной среде

²⁷ Словарь Л.С. Выготского / под ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2014. – 119с., С.91.

²⁸ Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. .Кн. для учащихся 9-11 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1990. – 158с. С. 94.

²⁹ Выготский Л.С. Лекции по педологии, Ижевск, 1966

возможны совершенно разные социальные установки индивида, и все дело в том, в каком направлении будет воспитана активность³⁰.

Образовательная среда является частью общекультурной среды. Ее изучению посвящены отдельные исследования³¹. Эколого-личностная модель образовательной среды представлена в работах В. А. Ясвина, коммуникативно-ориентированная модель разрабатывается в трудах В. В. Рубцова, антропо-психологическая модель - у В. И. Слободчикова, психодидактическая модель представлена коллективом исследователей РАО, экопсихологическая - у В. И. Панова.

В реалиях «цифрового мира» и постнеклассической парадигмы образования среды приобретают характер саморазвивающихся рефлексивно - активных сред. В условиях такой полисубъектной среды человек «представлен в разнообразных отражениях своих поступков и текстов, которую целесообразно также наделять свойствами субъектности»³² При этом основой сборки субъекта как целого становится его включенность в метасубъекта, которым становится саморазвивающаяся среда, которая может содержать механизмы поддержки сборки субъектов в нее включенных.

Эта позиция перекликается с мнением Л.С. Выготского: «Воспитывала всегда среда. Учитель иногда приглашался как дополнительная часть этой среды (гувернеры, частные учителя). Так же обстояло дело во всех школах. Учитель имел обязанности организовать среду, иногда это за него делали специально выделенные лица, на долю учителя тогда выпадала минимальная роль в организации среды. Так бывало в русской классической гимназии, где учитель являлся на уроки, объяснял, рассказывал, спрашивал. Он выступал в роли части среды. Его могли заменить (и с успехом ныне заменяют) книги, картины, экскурсии и пр. «И вся реформа нынешней педагогики, можно сказать с некоторым преувеличением, вертится вокруг этой темы: как свести возможно ближе к нулю роль учителя там, где он, подобно рикше, выступает в роли двигателя и части своей педагогической машины, и все основать на другой его роли — роли организатора социальной среды. Дальтон-план, трудовой метод, школа действий и пр., и пр. бьют именно в эту цель...»³³

Информатизация среды определяет особенность современного образования, которое связывается с его информационной моделью.³⁴ Речь идет не просто о доминирующей роли среды для развития человека, а о социосфере, ноосфере, создании условий для развития сознания ноосферного типа.

³⁰ Словарь Л.С. Выготского / под ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2014. – 119с. С. 93

³¹ Панов В. И. П16 Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352

³² Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с. С. 44.

³³ Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «принципы обучения, основанные на психологии» / Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия., М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982.— 488 с

³⁴ Урсул А.Д., Урсул Т.А. — Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1 - 57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997

«Появление ноосферного качества социосферы произойдет тогда, когда основные формы коллективного и индивидуального сознания обретут свойство опережения бытия. Прежде всего, речь идет о формировании ноосферного интеллекта как некоторого коллективного разума всей цивилизации, объединяющего в единое целое интеллекты отдельных личностей и средства информатизации и медиатизации, включая искусственный интеллект и Интернет. Информатизация общества на пути ноосферогенеза через устойчивое развитие (УР) имеет одну из основных целей создание гибридного (социотехнологического) интегрального интеллекта всей цивилизации, способного предвидеть и управлять совокупной деятельностью человечества. В этом заключается кардинальная трансформация социального и социоприродного развития, когда коллективный интеллект цивилизации сможет направлять ее эволюцию и обеспечить приоритет интеллектуально-информационных ценностей над вещественно-энергетическими. Но главная его черта заключается в том, что в отличие от ныне существующего сознания общества в любом его масштабе и особенно в глобальном, которое отстает от социального и природного бытия, возникает опережающее «общепланетарное сознание», способное к глобальному управлению»³⁵. За счет окружающей информационной, социальной и природной среды в «разных ситуациях черпаются информационные ресурсы», среда «представляет информационно-экологические условия существования обучаемого как открытой самоорганизующейся системы».

Ноосферный интеллект соединит в одну целостную социотехнологическую систему культуру как ныне существующий «коллективный интеллект» цивилизации, естественный интеллект отдельных личностей и искусственный интеллект новых информационных технологий. Эта целостная и самая грандиозная интеллектуальная система обретет способность кардинально усилить информационные способности и возможности человечества, позволит сформировать опережающее и глобальное управление за счет наиболее рационального использования накопленного социокультурного разнообразия.

Ноосферный интеллект станет принципиально новой формой «общественного сознания», объединяющей интеллектуальные ресурсы человечества и средства информатики, способной к опережающему отражению социального бытия и использующей опережающие информационные механизмы для реализации желаемых вариантов социоприродного развития. Очевидно, что одно из важных качеств этой пока гипотетической информационно-интеллектуальной системы будет заключаться в темпоральных характеристиках: целостно-планетарный интеллект получает возможность предвидеть это бытие, прогнозируя, проектируя и оптимизируя желаемое будущее».³⁶

³⁵ Урсул А.Д., Урсул Т.А. — Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1 - 57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997

³⁶ Там же.

1.5. Культура как деятельность

Новая ситуация современности, связанная с переходом в новый технологический уклад, развитием информационного общества характеризуется усложнением и обновлением человеческой деятельности, насыщением пространства жизни новыми ее видами. Благодаря информатизации сближаются интеллектуальная деятельность в естественно-научной и гуманитарной сферах, появляются новые технические средства, позволяющие значительно быстрее решать сложные задачи; создаются информационные модели реальностей и пр.

Появление все новых и новых предметов означает одномоментно и появление новых деятельностей, т.к. все созданное человеком явилось результатом его активности, то есть может трактоваться как «опредмеченная деятельность».

Понимая культуру как *совокупность знаков*, оставленных человечеством в процессе развития, за каждым из которых стоит определенный смысл, встает вопрос о способе их присвоения посредством образования. Освоение этих объективированных смыслов («следов культуры») в свое время породило знаниевую парадигму в образовании, основная претензия к которой состояла в том, что из процесса «выпал» сам образующийся человек, его чувства, переживания, способности. С технологической точки зрения трудность состоит в том, как совместить ориентацию на «разносторонне развитую личность» с расширяющимся конкретным содержанием каждой учебной дисциплины.

Важным становится формулировать результаты образования не в терминах «знать» и «уметь», а в понятиях культуры – «интеллектуальная культура», «нравственная культура», «информационная культура» и т.д. Знания в этом случае переходят из ранга стратегических в ранг тактических задач образования. Стратегической оказывается развитие способностей, соответствующих уровню современной культуры, что возможно только при включении в деятельность.

Культура может рассматриваться как *опыт деятельностей*, развивающихся благодаря усовершенствованию средств и отношений.

Изменения, происходящие в обществе, влияют на все компоненты деятельности человека: цель, средства ее достижения, результаты деятельности. Занимая промежуточное положение в целостной системе деятельности, средства деятельности модифицируют ее цели и результат.

Но деятельность, как отмечает Зинченко В.П.³⁷, утрачивает и свою центральную характеристику – предметность: «Она осуществляется не с предметами, а с различными формами их знакового, символического, модельного отображения. Человеку – оператору часто нелегко определить, где кончается реальность и начинается ее знаково-символический эквивалент».

³⁷ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с. С.38.

Усложнение «мира деятельности» требует от системы образования нового уровня интеллектуальной состоятельности учащихся, понимания ими сущности предметной деятельности. Опасность состоит в том, что, находясь в мире «кнопочной» реальности, учащиеся не понимают механизмов работы приборов, предметов, законов, лежащих в основе их функционирования, что приводит к деформации деятельности.

В то же время идея устойчивого развития (УР) ставят неисчерпаемо глобальные вопросы перед образованием:

«Появление на информационной основе и технологий инновационно-опережающих процессов в образовании приведет к существенной его футуризации и становлению опережающего образования для УР. «Устойчивая», а затем и ноосферная формы образования будут не только быстрее развиваться относительно других форм социальной деятельности, но и акцентировать внимание на будущем в самом содержании обучения, воспитания и «образовательного творчества», исходя из принципа темпоральной целостности. В этом смысле будет происходить сдвиг акцентов от модернизации образования к его футуризации как одного из главных инновационных процессов, а в перспективе – к становлению ноосферного образования через умное образование в интересах УР».³⁸

1.6. Культура как посредничество (диалогический характер культуры)

Культура – это всегда диалог: эпох, народов, людей. Благодаря ему сохраняются и преумножаются смыслы. Образование диалогично по своей сути. Система образования является посредником между культурой и конкретным человеком; в реальности эту функцию выполняет учитель, педагог дополнительного образования, тьютор, родитель и т.д. – все, кто возложил на себя эту миссию. Через их индивидуальную культуру – ценности, нормы взаимоотношений между людьми, степень духовности, отношение к глубинному общению «протекает» становление человека в образовании.

Понимание учащимся текста культуры – процесс творческий, это всегда диалог, так как в процессе понимания не только узнается старое, но и выявляются новые смыслы и появляются новые вопросы. «Этот процесс обнаружения смыслов и обогащения уже найденного в культурном тексте смысла бесконечен»³⁹.

Диалогический характер текста обусловлен его гуманитарной природой. По мнению М.М. Бахтина, стенограмма гуманитарного мышления – это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимодействие текста (предмета

³⁸ Урсул А.Д., Урсул Т.А. — Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1 - 57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997

³⁹ Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с. С. 15..

изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, понимающего, конструирующего, комментирующего, выражающего и т.д.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль Другого. Это встреча двух текстов – готового и создаваемого, реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов.

Образовательный процесс ориентирован и на объяснение (выявление причинно-следственных связей, определение значений и пр.), и на понимание, т.е. обнаружение смыслов. Разница между *значением* и *смыслом* состоит в том, что значение принадлежит языку, отражает теоретическое отношение к миру, как к миру объектов (исследование генетических, причинно-следственных, функциональных и др. связей), это то общее, что «одинаково» для всех. Смысл – это «значение для себя», это субъективное, личностное порождение. Смысл указывает на «сопереживательное», «со-мыслительное» отношение, предполагающее наличие Другого, благодаря которому он становится явным, проявившимся: в пространстве «чужой» мне физики «я обнаруживаю себя». Культура – это встреча с чужим, сущность которого важно открыть и «расшифровать» для себя.

В деятельностной парадигме посредничество как организацию продуктивного действия рассматривает Б.Д. Эльконин⁴⁰. Позиция учителя (педагога) меняется: из инструктора он превращается в консультанта.

1.7. Целостность культуры: культурологический подход в образовании

Культурологический подход предполагает «педагогическую адаптацию социального опыта человечества, тождественного по структуре (не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте.

Решение педагогических проблем через призму анализа взаимосвязи культуры (как целого) и образования (как органичной части целого) и предполагает реализация культурологического подхода: изучение области (или проблемы) через призму ее взаимосвязи с культурой.⁴¹

Алексеева Т.Б.⁴² также отмечает, что «характер конкретной авторской трактовки культурологического подхода (в том числе в педагогике и образовании) напрямую зависит от того понимания культуры, которое оказывается в основе трактовки. В зависимости от этого понимания в той или иной авторской концепции акцентируется внимание на тех или иных познавательных возможностях культурологического подхода.

⁴⁰ Эльконин Б.Д. Образовательное пространство: связность разных форм действия // Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 1 / Составитель В. А. Львовский. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 360 с. С.28.

⁴¹ Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие.- СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с., С. 75.

⁴² Алексеева Т.Б. Культурологический подход в современном образовании (некоторые теоретические аспекты проблемы) // Образование и современность. Вестник ТОГИРРО, №1, 2012.С. 27.

В качестве одной из точек зрения на культурологический подход в образовании может служить позиция М. Е. Ретивых. Предлагается различать четыре аспекта его реализации: аксиологический, технологический, личностно-творческий, этнопедагогический.

- **аксиологический аспект** связан с направленностью педагогического процесса на изучение и формирование ценностных ориентации личности как устойчивых норм морального сознания и поведения человека;

- **технологический аспект** направлен на понимание культуры как специфического способа человеческой деятельности, формирование в процессе освоения личностью культуры способов практической деятельности;

- **личностно-творческий аспект** предполагает понимание проблемы освоения культуры как изменение самого человека, его становления как творческой личности; учет связей культуры с творческой деятельностью личности (человек является не только объектом, но и субъектом культуры);

- **этнопедагогический аспект** обеспечивает единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального в культуре и образовании, изучение и использование больших воспитательных возможностей национальных культур, в частности народной педагогики.

1.8. Культурологический подход и содержание образования

Содержательное богатство культуры - основной источник, из которого черпается содержание образования. В этой связи одной из важнейших педагогических проблем во все времена была проблема отбора из содержательного богатства культуры тех элементов, которые необходимо представить в содержании школьного образования. Одним из эффективных инструментов этого отбора, безусловно, является культурологический подход.

В качестве иллюстрации реализации данного положения можно привести теорию содержания общего среднего образования, сложившуюся в отечественной педагогике 60-80-х годов XX века. Разработчики теории (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, М. Н. Скоткин и др.) в многообразии деятельности попытались выделить общие для всех видов деятельности элементы, подлежащие усвоению независимо от характера будущей профессиональной роли человека. В теории доказывалось, что усвоение этих общих элементов есть необходимое и достаточное условие сохранения и развития культуры. Анализ социального опыта позволил выделить четыре его элемента, усвоение которых обеспечивает вхождение человека в культуру и полноценное участие человека в процессе дальнейшего ее развития. Такое усвоение рассматривалось в качестве главного результата общего среднего образования. В перечень элементов вошли:

- уже добытые обществом знания о природе, мышлении, обществе, технике и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- опыт творческой поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;
- опыт отношения к миру, друг другу, т. е. система волевой, эмоциональной, моральной, эстетической воспитанности.

Первые два элемента обеспечивают вхождение человека в культуру, понимание им культуры. Третий элемент позволяет человеку принимать участие в процессе развития культуры - получении и развитии нового. Четвертый элемент помогает сориентироваться в ценностях культуры, сформировать отношение человека к окружающему миру, ценностям и явлениям культуры. Таким образом, каждый предшествующий элемент является предпосылкой освоения последующего.

В логике культурологического подхода различные аспекты сущности человека как субъекта культуры (сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество) понимаются в иерархическом сопряжении, как грани целостного культурного человека.

Культурологический подход позволяет трактовать усвоение культуры как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, участия в диалоге культур, при котором происходит индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов.

Как описывает Зинченко В.П.⁴³ психологическая теория Выготского Л.С. сама является продуктом культурного контекста начала XX века и связана «с теорией и практикой русского символизма, ярко проявившегося в поэзии, в живописи, в театре и киноискусстве».

Вызовы современности определяют необходимость реформирования образования в соответствии с новой его ролью – быть опережающим звеном в развитии общества, строительстве будущего и решении его задач.

Эвристический потенциал культурологического подхода связывается с:

- *поиском ценностных оснований* для организации образовательного процесса, ценностного наполнения педагогических сообществ и пр.

- *проектированием целостного современного образования*, отвечающего вызовам XXI века, нарождающейся новой культуре, с учетом субъективных информационных сред;

- *созданием концепций и моделей образования, обеспечивающих личностный рост*, на основе самоопределения, саморазвития посредством освоения культурных

⁴³Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 334с., С. 52

видов деятельности, расширения творческого культурного опыта и коммуникативных возможностей;

- вычленением областей культуры и ее отдельных элементов для *определения содержания образования* на разных уровнях;

- разработкой оснований *для интеграционных процессов в образовании*: искоренением разрозненности между естественнонаучными и гуманитарными областями знаний, учетом общекультурных и национальных составляющих в образовательных моделях;

- *проектированием педагогического образования*, с поиском и освоением путей, позволяющих педагогу на современном уровне решать педагогические задачи.

Вопросы и задания для осмысления

1. *Рассмотрите понимание культуры поэтами, философами:*

- «уснувших не буди, под ними хаос шевелится» - Ф.И. Тютчев;

- «культура – это заклятие хаоса» - А. Белый;

- «культура – тонкая яблочная кожура над раскаленным хаосом» - Ницше.⁴⁴

В данных образах культура олицетворяется с «панцирем», железным занавесом. К какому типу культуры Вы отнесли бы такое ее определение?

2. Распределите обозначенные ниже характеристики на 2 группы: а) характеризующие *культуру* в понимании ее Гессеном С.И; б) характеризующие *цивилизацию*:

- *имеет методы и орудия.*

- *Совокупность духовных возможностей человеческого общества на той или иной ступени развития.*

- *В ней символически, а не реалистически выражена духовная жизнь.*

- *Совокупность технических, производственных условий, необходимых для осуществления этих возможностей*

- *Явление общее и повсюду повторяющееся.*

- *Имеет смыслы, ценности, одухотворенность.*

- *Обеспечивает формы социальной организации, технические средства и регламент человеческого поведения.*

- *Явление индивидуальное и неповторимое.*

- *Превращает идеальные планы культуры в реальные программы, в выполнение которых вовлекаются массы людей.*

- *Задает смыслы и цели личностного и общественного бытия.*

⁴⁴ Петухов В.В. Избранное. In memoriam. М.: Левь, Лепта Книга, 2015. 656 с., С.610.

3. Согласны ли вы с тем, что в образовании смысловая и цивилизационная составляющие находятся в тесном единстве? Докажите свою точку зрения.

4. Когда великие режиссеры обращаются к актерам, они часто говорят: «Вы должны преодолеть моторные штампы, вы должны знать мимику, пантомимику, но они не должны быть штампами!». На что важно опереться актеру, чтобы преодолеть штампы «театральной» культуры?

На что важно «опереться» педагогу для становления и развития педагогической культуры?

На что важно вообще «опереться» культуре, чтобы не остановилось ее развитие?

5. Какой смысл имеет понятие «образование»? Проиллюстрируйте проявления: 1) образования как социокультурного феномена; 2) образования как процесс и результат; 3) образования как системы. Какой аспект образования в большей степени интересует Вас?

6. Как вы думаете, образование «сводит» вместе людей или функции?

7. Согласны ли вы с позицией, что разные подходы в обучении благодаря своим средствам предполагают расширение одних возможностей детского действия при одновременном ограничении других возможностей? Кто делает, с вашей точки зрения, выбор направления детского развития в образовании?

8. Могут ли компьютеры, с вашей точки зрения, стать полноправными посредниками между культурой и конкретным человеком?

9. Как вы относитесь к утверждению Зинченко В.П., Эльконина Б.Д.: «Отправляя детей в традиционную школу с шести (а не с семи) лет, общество тем самым сообщает: «Нам нужны еще менее самостоятельные и творческие люди, еще более надежные, ответственные и дисциплинированные исполнители. Мы хотим, чтобы в поведении подрастающего поколения были усилены репродуктивные тенденции и ослаблены творческие установки, воспитываемые в игре». Естественно, такая «голая» правда никогда не выносится в ясный план сознания не только педагогов и родителей сегодняшних первоклассников, но и тех, кто вершит судьбы школьных реформ»

10. Культура и философия профессионала. Случаются ли в образовательной практике ситуации, когда к Человеку относятся как к вещи? Какое отношение это имеет к культуре?

11. Прочитайте рассказ «Роза Парацельса» (см. приложение 3). О какой Вере идет речь в данном случае? Как можно интерпретировать данный текст с точки зрения образования и культуры?

12. С вашей точки зрения, что больше повлияло на образование: культура или цивилизация?

13. Предложите содержание своей учебной дисциплины в логике «предметного среза по эпохам»

14. Предложите рассмотрение феномена вашего исследования с позиции культурологического подхода: 1) рассмотрите изучаемую проблему (предметную область в целом) через «призму» культуры как целостного механизма, имеющего определенную структуру и все характеристики системы (горизонтальный срез); 2) исследуйте проблему (предметную область в целом) в контексте истории культуры (вертикальный срез).

Методические рекомендации

Методические рекомендации 1. Составление кластера

1. Язык неявно выражает понимание человеком мира. Освоение языка, в том числе языка науки, связано с овладением реалиями культуры. Знаки внешней, «объективной» культуры, поначалу чуждые, обретают значение и смысл, постепенно становятся субъективными символами индивидуальной культуры.

Попытайтесь создать свою систему понятий по теме в виде карты понятий, кластера, иных предпочтительных форм предъявления. Обратите внимание на три критерия:

- *информативность; системность; творческий характер предъявления;*

Используйте следующие **рекомендации по составлению кластера:**

Кластер – от англ. Cluster – «гроздь», способ графической организации материала. Кластер позволяет:

- сделать наглядным мыслительные процессы, которые происходят при оформлении текста;
- охватить большой (избыточный) объем информации;
- способствует систематизации и обобщению материала, т.к. фиксирует все связи между смысловыми единицами.

Алгоритм составления кластера:

1. Написать ключевое слово или тезис («сердце» текста) в центре листа.
2. Вокруг «сердца» прописать слова, предложения, идеи, факты, образы, понятия, раскрывающие смысл ключевого слова.
3. Соединить «спутники» с «сердцем» текста.
4. Создать «спутники» «спутников» путем установления новых логических связей.
5. Предложите обсудить ваш кластер в группе.

Методические рекомендации 2. Использование метода карт понятий

(использовались материалы сайта М.Е. Бершадского)⁴⁵

Этому метод связан с графическим способом отображения некоторых сведений о мире (фактов) в виде пропозициональных суждений. В этом суждении два

⁴⁵ Бершадский М.Е. Применение карт понятий, М., 2013. http://bershadskiy.ru/index/primenenie_metoda_kart_ponjatij/0-35.

понятия связываются между собой каким-то отношением. Одно из понятий чаще всего представляет некий объект (явление, предмет, персонаж, роль и т. д.), а второе - какое-либо его свойство, которым наделяется объект с помощью определённой связи. Графически такое суждение обычно представляют в виде двух фигур (чаще всего изображают прямоугольники), соединённых линией или стрелкой (см. рисунок 1). Внутри прямоугольников пишутся понятия, а рядом со стрелкой - название вида связи (обычно это глагол, но это не обязательно).



Рисунок 1: Графическая форма суждения

Наиболее часто понятия связываются одним из девяти логических видов связи, изображённых на рисунке 2.



Рисунок 2: Виды логических связей между понятиями

С помощью родо-видовых и видо-видовых связей строятся семантические сети в виде классификационных структур. Вертикальные связи в сети отражают родо-видовые отношения между понятиями. Они задаются глаголами "есть", "является", "принадлежит к", "относится к"...

С помощью других логических видов связей можно существенно расширить возможности графического представления различных фактов, включая причинно-следственные связи между событиями и явлениями, разнообразные зависимости между объектами, процессами и событиями. Можно делать заключения о

тождественности или противоположности понятий, о временной (раньше, позже, одновременно) или пространственной (ближе, дальше, рядом) последовательности объектов или событий, о составе и структуре объектов и т. д.

Каждое суждение представляет собой некоторый факт, отражающий знания человечества или отдельного человека, выносящего это суждение, о той или иной стороне устройства мироздания.

Работа над составлением карты понятий требует многократного изучения источников информации с целью выделения структуры текста и связей между образующими её понятиями. Подобная деятельность не предполагает механическое заучивание материала и одновременно активизирует применение основных логических операций (сериация, сравнение, классификация, отождествление и различение, установление симметричных и ассиметричных отношений, анализ, синтез, обобщение и др.). Карты понятий являются эффективным средством для организации систематического повторения и обобщения материала.

Пожалуй, одна из наиболее привлекательных особенностей метода карт понятий состоит в том, что работа над составлением карты понятий активизирует рефлексивные процессы.

Методические указания 3. Работа с текстом.

Прочитайте текст и ответьте на вопрос: «Почему Парацельс, моливший Бога об ученике, не принял его?»

Хорхе Луис Борхес

РОЗА ПАРАЦЕЛЬСА

В лаборатории, расположенной в двух подвальных комнатах, Парацельс молил своего Бога, Бога вообще, Бога все равно какого, чтобы тот послал ему ученика. Смеркалось. Тусклый огонь камина отбрасывал смутные тени. Сил, чтобы подняться и зажечь железный светильник, не было. Парацельса сморила усталость, и он забыл о своей мольбе. Ночь уже стерла очертания запыленных колб и сосуда для перегонки, когда в дверь постучали. Полусонный хозяин встал, поднялся по высокой винтовой лестнице и отворил одну из створок. В дом вошел незнакомец. Он тоже был очень усталым.

Парацельс указал ему на скамью; вошедший сел и стал ждать. Некоторое время они молчали.

Первым заговорил учитель.

- Мне знаком и восточный, и западный тип лица, - не без гордости сказал он. - Но твой мне неизвестен. Кто ты и чего ждешь от меня?

- Мое имя не имеет значения, - ответил вошедший. - Три дня и три ночи я был в пути, прежде чем достиг твоего дома. Я хочу быть твоим учеником. Я взял с собой все, что у меня есть.

Он снял торбу и вытряхнул ее над столом. Монеты были золотые, и их было очень много. Он сделал это правой рукой.

Парацельс отошел, чтобы зажечь светильник. Вернувшись, он увидел, что в левой руке вошедшего была роза. Роза его взволновала.

Он сел поудобнее, скрестил кончики пальцев и произнес:

- Ты надеешься, что я могу создать камень, способный превращать в золото все природные элементы, и предлагаешь мне золото. Но я ищу не золото, и, если тебя интересует золото, ты никогда не будешь моим учеником.

- Золото меня не интересует,- ответил вошедший. - Эти монеты - всего лишь доказательство моей готовности работать. Я хочу, чтобы ты обучил меня Науке. Я хочу рядом с тобой пройти путь, ведущий к Камню.

Парацельс медленно промолвил:

- Путь - это и есть Камень. Место, откуда идешь, - это и есть Камень.

Если ты не понимаешь этих слов, то ты ничего пока не понимаешь. Каждый шаг является целью.

Вошедший смотрел на него с недоверием. Он отчетливо произнес:

- Значит, цель все-таки есть?

Парацельс засмеялся.

- Мои хулители, столь же многочисленные, сколь и недалекие, уверяют, что нет, и называют меня лжецом. У меня на этот счет иное мнение, однако допускаю, что я и в самом деле обольщаю себя иллюзиями. Мне известно лишь, что есть Дорога.

Наступила тишина, затем вошедший сказал:

- Я готов пройти ее вместе с тобой; если понадобится - положить на это годы. Позволь мне одолеть пустыню. Позволь мне хотя бы издали увидеть обетованную землю, если даже мне не суждено на нее ступить. Но прежде чем отправиться в путь, дай мне одно доказательство своего мастерства.

- Когда? - с тревогой произнес Парацельс.

- Немедленно, - с неожиданной решимостью ответил ученик.

Вначале они говорили на латыни, теперь по-немецки.

Юноша поднял перед собой розу.

- Говорят, что ты можешь, вооружившись своей наукой, сжечь розу и затем возродить ее из пепла. Позволь мне быть свидетелем этого чуда. Вот о чем я тебя прошу, и я отдам тебе мою жизнь без остатка.

- Ты слишком доверчив, - сказал учитель. - Я не нуждаюсь в доверчивости. Мне нужна вера.

Вошедший стоял на своем.

- Именно потому, что я недоверчив, я и хочу увидеть воочию исчезновение и возвращение розы к жизни.

Парацельс взял ее и, разговаривая, играл ею.

- Ты доверчив, - повторил он. - Ты утверждаешь, что я могу уничтожить ее?

- Каждый может ее уничтожить, - сказал ученик.

- Ты заблуждаешься. Неужели ты думаешь, что возможен возврат к небытию? Неужели ты думаешь, что Адам в Раю мог уничтожить хотя бы один цветок, хотя бы одну былинку?

- Мы не в Раю, - настойчиво повторил юноша, - здесь, под луной, все смертно.

Парацельс встал.

- А где же мы тогда? Неужели ты думаешь, что Всевышний мог создать что-то, помимо Рая? Понимаешь ли ты, что Грехопадение - это неспособность осознать, что мы в Раю?

- Роза может сгореть, - упорствовал ученик.

- Однако в камине останется огонь, - сказал Парацельс.

- Стоит тебе бросить эту розу в пламя, как ты убедишься, что она исчезнет, а пепел будет настоящим.

- Я повторяю, что роза бессмертна и что только облик ее меняется. Одного моего слова хватило бы чтобы ты ее вновь увидел.

- Одного слова? - с недоверием сказал ученик. - Сосуд для перегонки стоит без дела, а колбы покрыты слоем пыли. Как же ты вернул бы ее к жизни?

Парацельс взглянул на него с сожалением.

- Сосуд для перегонки стоит без дела, - повторил он, - и колбы покрыты слоем пыли. Чем я только не пользовался на моем долгом веку; сейчас я обхожусь без них.

- Чем же ты пользуешься сейчас? - с напускным смирением спросил вошедший.

- Тем же, чем пользовался Всевышний, создавший небеса, и землю, и невидимый Рай, в котором мы обитаем и который сокрыт от нас первородным грехом. Я имею в виду Слово, познать которое помогает нам Каббала.

Ученик сказал с полным безразличием:

- Я прошу, чтобы ты продемонстрировал мне исчезновение и появление розы. К чему ты при этом прибежешь - к сосуду для перегонки или к Слову, - для меня не имеет значения.

Парацельс задумался. Затем он сказал:

- Если бы я это сделал, ты мог бы сказать, что все увиденное - всего лишь обман зрения. Чудо не принесет тебе искомой веры. Поэтому положи розу.

Юноша смотрел на него с недоверием. Тогда учитель, повысив голос, сказал:

- А кто дал тебе право входить в дом учителя и требовать чуда? Чем ты заслужил подобную милость?

Вошедший, охваченный волнением, произнес:

- Я сознаю свое нынешнее ничтожество. Я заклинаю тебя во имя долгих лет моего будущего послушничества у тебя позволить мне лицезреть пепел, а затем розу. Я ни о чем больше не попрошу тебя. Увиденное собственными глазами и будет для меня доказательством.

Резким движением он схватил алую розу, оставленную Парацельсом на пюпитре, и швырнул ее в огонь. Цвет истаял и осталась горсточка пепла.

Некоторое время он ждал слов и чуда.

Парацельс был невозмутим. Он сказал с неожиданной прямоотой:

- Все врачи и аптекари Базеля считают меня шарлатаном. Как видно, они правы. Вот пепел, который был розой и который ею больше не будет.

Юноше стало стыдно. Парацельс был лгуном или же фантазером, а он, ворвавшись к нему, требовал, чтобы тот признал бессилие всей своей колдовской науки.

Он преклонил колени и сказал:

- Я совершил проступок. Мне не хватило веры, без которой для Господа нет благочестия. Так пусть же глаза мои видят пепел. Я вернусь, когда дух мой окрепнет, стану твоим учеником, и в конце пути я увижу розу.

Он говорил с неподдельным чувством, однако это чувство было вызвано состраданием к старому учителю, столь почитаемому, столь пострадавшему, столь необыкновенному и поэтому-то столь ничтожному. Как смеет он, Иоганн Гризебах, срывать своей нечестивой рукой маску, которая прикрывает пустоту?

Оставленные золотые монеты были бы милостыней. Уходя, он взял их. Парацельс проводил его до лестницы и сказал ему, что в этом доме он всегда будет желанным гостем. Оба прекрасно понимали, что встретиться им больше не придется.

Парацельс остался один. Прежде, чем погасить светильник, и удобно расположиться в кресле, он встряхнул щепотку пепла в горсти, тихо произнес Слово.

И возникла роза.

*Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов,
дополнительной литературы*

1. Бершадский М.Е. Применение карт понятий, М., 2013. http://bershadskiy.ru/index/primenenie_metoda_kart_ponjatij/0-35.
2. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие.-СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
4. Панов В. И. П16 Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.
5. Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с.. Каган М.С. Философия культуры / М. С. Каган; Акад. гуманитар. наук и др. - СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1996. – 414 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.
7. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.

Глава 2. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, ее влияние на образовательную практику

2.1. Развивающая сущность образования: зона актуального развития, зона ближайшего развития.

2.2. Социальная основа образования: культура как посредничество

2.3. Культура как идеальная форма и субъектность

2.3. Две линии психического развития: созревание и функциональное развитие.

2.4. Знаково-символическая природа сознания и опосредствование в обучении

2.5. Личность и воспитательная среда

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Культурное развитие – овладение такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.⁴⁶

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Психологическая система – особые функциональные системы, которые не являются прямым продолжением или развитием элементарной функции, а представляют собой целое, в котором элементарные психические функции существуют как одна из инстанций, входящих в состав целого⁴⁷

Функциональный орган – прижизненно складывающаяся система функций и реализующих их морфологических субстратов (термин предложен Ухтомским А.А.)⁴⁸

Функциональная система – прижизненное нейродинамическое функциональное объединение мозговых структур для осуществления определенных актов психической деятельности⁴⁹

Высшие психические функции- сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, семиотически опосредованные по психологическому строению и произвольные по способу своего осуществления⁵⁰

⁴⁶ Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология, 1928. №1, С.58-77) цит. по Словарь Л.С. Выготского д ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., М.: Смысл, 2014. – 119 с.

⁴⁷ Выготский Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций // Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 364-383.

⁴⁸ Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. С. 772

⁴⁹ Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. –СПб.: Питер, 2009. – 368с., С. 25.

⁵⁰ Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. С. 120.

Знак – материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), который выступает как представитель другого предмета, свойства или отношения. Различают языковые и неязыковые знаки, последние делятся на знаки – копии, знаки-признаки и знаки-символы, понимание знака невозможно без его значения⁵¹.

Значение – обобщенная форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, приобретенного в процессе совместной деятельности и общения и существующего в виде понятий, опредмеченных в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях. Посредством системы значений сознанию субъекта предстает образ мира, других людей, самого себя⁵²

Знаковое опосредствование – способ организации человеком собственного поведения и высших психических функций (преобразование натуральных и непосредственных процессов в культурные и опосредованные)⁵³

Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем его актуального развития, определенным с помощью задач, решенных самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами⁵⁴

Уровень актуального развития – степень зрелости, которой достигли функции ребенка⁵⁵

Новообразования (возрастные) – новый тип строения личности и ее деятельности, те физические и социальные изменения, которые возникают на данной ступени впервые и которые определяют в самом главном и основном сознание ребенка в его отношении к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь и весь ход его развития в данный период⁵⁶

Созданная Выготским Л.С. культурно-историческая психология заложила фундамент, на котором позднее, по кирпичикам, стала отстраиваться отечественная культурно-историческая педагогика.

История и культура задают контекст рассмотрения образования в концепции Л.С. Выготского. Это важно подчеркнуть, так как современная ситуация образования – это их неразрывное единство. Кроме того, педагогика как наука, претендуя на целостность, «вбирает в себя» достижения различных исследований, связанных с человеком, в первую очередь – психологии.

⁵¹ Большой энциклопедический словарь. –М.; СПб., 1997.

⁵² Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. С. 231.

⁵³ Там же. С. 228.

⁵⁴ Выготский Л.С. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения// Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536с.

⁵⁵ Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология № 1, 1928 цит. по Словарь Л.С. Выготского / под. Ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., М.: Смысл, 2014. – 119 с.

⁵⁶ Лекции по педологии. Ижевск, 1966 . 178 с.

Последователи школы Выготского Л.С. (Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., Давыдов В.В., Занков Л.В., Эльконин Д.Б. и др.) продолжили развивать идеи учителя и предложили реальные решения для улучшения образовательной практики.

2.1. Развивающая сущность образования: зона актуального развития, зона ближайшего развития.

Культурно-историческая психология пронизана идеей развития сознания человека как формы культурной ориентации в мире. А все творчество Л.С. Выготского, основателя этой научной школы, посвящено анализу возможностей применения основополагающих положений различных психологических теорий к решению проблем обучения и воспитания.

Теория Л.С. Выготского определила современное понимание сущности образования, которое связано с определением его как мощного фактора, влияющего **на развитие** взрослеющего человека и определяющего его.

Созданная Л.С. Выготским культурно-историческая теория в психологии масштабно повлияла на обучение и весь процесс образования. Неслучайно Зинченко В.П. высказался по этому поводу: «после Выготского стало невозможно учить постарому».

Основной постулат теории Выготского Л.С. – **«обучение ведет за собой развитие»** означает ориентацию образовательного процесса не на уже созревшие психические структуры, а на находящиеся в процессе созревания, т.е. психическое развитие личности осуществляется при реальном влиянии обучения и воспитания.

На соотношение обучения и развития имеются *несколько точек зрения*.

1. ***Независимость детского развития от обучения.*** Эта точка зрения состоит в том, что *развитие и обучение есть два самостоятельных процесса*, имеющих свои закономерности. Развитие – спонтанный процесс, происходящий по принципу «созревания», он имеет свои стадии, которые приурочены к определенным возрастам, и обучение не оказывает влияние на возрастное смещение этих стадий, оно должно лишь учитывать эти уровни, чтобы освоение материала было успешным. Эту точку зрения отстаивал Ж. Пиаже, чья позиция неоднократно подвергалась критике со стороны Л.С. Выготского: «Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу»⁵⁷

⁵⁷ Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536

2. Обучение и есть развитие. Вторая группа решений этого вопроса может быть объединена вокруг противоположного тезиса, который гласит, что *обучение и есть развитие* (точка зрения Джемса У., Торндайка Э.). С этой точки зрения обучение ничего не может изменить, законы развития указывают границы для обучения, которые нельзя переступить. Обучение и развитие совершаются равномерно и параллельно, каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии.

3. Обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский). Третья точка зрения рассматривает *обучение как универсальную форму развития*, если по-новому строить деятельность усвоения – **в зоне ближайшего развития**. Учение Выготского Л.С. **о зоне ближайшего развития** противостоит теории имманентного психического развития.

Мы должны определить, по меньшей мере, два уровня развития ребенка, без знания которых не сумеем найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения в каждом конкретном случае. Назовем первый **уровнем актуального развития ребенка**. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, **уже завершившихся циклов его развития**.⁵⁸

Выготский указывает, что «простой опыт показывает, что уровень актуального развития не определяет с достаточной полнотой состояние детского развития на сегодняшний день. Представьте себе, что мы исследовали двух детей и определили умственный возраст обоих в 7 лет. Это значит, что оба ребенка решают задачи, доступные семилеткам. Однако, когда мы пытаемся продвинуть этих детей в решении тестов дальше, то между ними оказывается существенное различие. Один из них с помощью наводящих вопросов, примеров, показа легко решает тесты, отстоящие от уровня его развития на два года. Другой решает только те тесты, которые простираются вперед на полгода.

Здесь мы непосредственно сталкиваемся с центральным понятием, необходимым для определения **зоны ближайшего развития**.

Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности, под руководством взрослых, сделать гораздо больше, и притом сделать с пониманием, самостоятельно. *Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка.*

То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое, но и находящееся в процессе созревания.⁵⁹

⁵⁸ Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. С. 331.

⁵⁹Выготский Л.С. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения// Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536

Основываясь на этом положении Л.С. Выготского, в качестве ведущего принципа обучения был выдвинут *принцип обучения на высоком уровне трудности, принцип быстрого прохождения материала*, исключая «жвачку» и в связи с этим – потерю интереса к обучению у учащихся. Обучение должно «забегать вперед развития». Оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничестве с товарищами, но, которые, проделывая внутренний ход развития, становятся внутренним достоянием ребенка в процессе обучения».⁶⁰

«Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека».

Недостатком теории зоны ближайшего развития современные исследователи считают описание одного направления развития - расширения пространства обучаемого с помощью формирующих практик, что, однако, игнорирует возможность обратного движения - ограничения его возможностей. Обучение ребенка чему-либо мешает ему обучиться чему-то другому (если мы начинаем учить ребенка танцевать, тем самым закрывается для него возможность учиться играть в футбол, например). Таким образом, взрослые, расширяя горизонты развития, также их и ограничивают. Ученый Бенсон расширяет понятие зоны ближайшего развития, вводя моральный вектор, категорию ответственности. Наше пространство ответственности определяется нашими представлениями о том, что мы должны делать и что не должны делать в той или иной ситуации.

С понятием «зона ближайшего развития» тесно связано понимание **абсолютной и относительной успешности**. *Относительная успешность* измеряется продвижением человека в развитии, его достижениями относительно его самого «вчерашнего». *Абсолютная успешность* определяется нормами освоения, не зависящими от личности обучающегося. «Представьте себе, что кого-то из нас, взрослых, поместили в какой-нибудь из школьных классов... Я думаю, что каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности... Очевидно, что с точки зрения относительной успешности, т.е. того, что мы приобрели за год, мы окажемся не только не на первом месте, но на самом последнем»⁶¹ - пишет Выготский Л.С.

Современное обучение предполагает развитие, которое возможно при определенном усилии самого обучающегося и которое лежит в зоне его

⁶⁰ Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения // Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

⁶¹ Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

ближайшего развития. Это определяет развитие психических процессов, в первую очередь – познавательных, без которых будущее невозможно, так как они определяют развитое сознание, интеллект, соответственно – умение предвидеть проблемы, справляться с ними, от их развитости зависят навыки самоорганизации... Без них – любые образовательные усилия это, по меткому выражению П. Щедровицкого, «инъекции в протез».

Механизмом развития психических процессов является их интеллектуализация через опосредствование. Вопрос о средствах – ключевой в образовании. Овладение ими лежит в зоне ближайшего развития.

При этом понимание как личностная интерпретация через смыслополагание или смыслооткровение процесса развития психических процессов средствами образования пришло на смену формально-технологическому использованию средств в образовании для достижения запланированных результатов.

Дидактика открытого образования - овладение «способами» осмысления будущего благодаря рождению способностей для развития, ключевой смысл которых: «Я могу созидать, преобразовывать свой и окружающий мир».

2.2. Социальная основа образования: культура как посредничество

К. Левитов характеризует генеральную идею Выготского Л.С. со слов Лурии А.Р.⁶²: «Чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснение в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадает в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов»

Эта теория называлась Выготским Л.С. то «инструментальной», то «культурной», то «исторической». В дальнейшем Выготский сформулировал исключительно важную мысль об «интериоризации» - «овнутрения», «вращивании», т.е. превращении внешних действий во внутриспсихические, умственные как главного механизма развития психики.

Всякая высшая психическая функция была прежде социальным отношением людей, носит интерпсихический характер: «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как

⁶² Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9-11 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с. (Люди науки). Цит. по Левитин К. Мимолетный узор. – М., 1978. – С.40.

функция интрапсихическая⁶³.

Сперва психическая функция появляется как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления. Между этими двумя моментами лежит процесс **интериоризации** («интер» - внутрь, ср.: «*интервенция*»), или «вращивания» функции «внутри». Внешняя деятельность ребенка, организованная взрослым, переходит во внутреннюю деятельность, внешний прием как бы вращивается и становится внутренним.

Развивающее обучение - это встреча разных сознаний, каждое из которых по своему отражает полноту бытия. Развитие осуществляется по схеме: ребенок – ребенок и общение со взрослым. Сначала взрослый, общаясь с ребенком, словесно воздействует на него; затем ребенок, используя те же формы обращения, пытается организовать внимание (поведение) других; на третьем этапе, овладев средствами организации внимания другого человека, ребенок использует их для себя. Постепенно, как отмечает Выготский Л.С., эти обращения утрачивают внешнюю форму и начинают совершаться в форме внутренней речи. Появляется внутреннее управление.

Управление вниманием другого человека имеет свою собственную линию развития, не сводящуюся к преобразованию во внутреннюю форму. Особенно это проявляется в связи с развитием средств массовой коммуникации, борьба за внимание человека является определяющей в этой ситуации. Техники произвольного управления вниманием другого человека разрабатываются, например, в рекламе.

Таким образом, **один «задает» другому некие точки опоры**, с помощью которых он организует свое поведение («то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке»;

Опоры (стимулы – средства) вращиваются в том случае, если **используются как СРЕДСТВО ОБРАЩЕНИЯ К ДРУГОМУ**. («Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других»)

Не всякое общение ведет к развитию высших психических функций, а только то, в котором намерения ребенка и взрослого пересекаются в «теле» *знака, символа и орудия*.

Знак - это как подарок, в том смысле, что подарок – это напоминание о том, кто его сделал⁶⁴. Пробное продуктивное действие, являющееся единицей развития, направлено одновременно на предмет изучения – с одной стороны, и на Другого – как представителя культуры, «носителя» знака и его значения.

⁶³Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-.

⁶⁴ Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 144 с.

Материально-предметное действие подчинено ориентации на действия другого, от которого человек получает социальный смысл действия и опыт соучастия.

Эти знаки-значения созданы и создаются культурой, следовательно, для жизни в Другом и для другого важен другой Человек.

Выготский Л.С. описывает ситуацию придания значения указательному жесту. Первоначально для младенца он носит функцию хватательного, инстинктивного движения. Всякий раз, когда родители отвечают на этот жест своей готовностью подать, приблизить и т.д. заманчивый предмет, они способствуют формированию и закреплению в сознании малыша особого значения этого движения – указательного жеста. Указательный жест - неудавшееся хватательное движение, «застывшее в воздухе».

Смысл движения малыш не создает сам, его, как знаку для него, придают Другие.

Весь процесс приспособления наследственного опыта к индивидуальным условиям существования всецело и без остатка определяется социальной средой.

В современных условиях ставится вопрос и об обратном процессе – необходимости влияния образования на общественную и социальную жизнь, о опережающем образовании, способном определять развитие общества в целом, обеспечивать целостность общественной жизни, целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь — детско-взрослой общности, которая по сути есть объект и развития, и развивающего образования.

2.3. Культура как идеальная форма, развитие субъектности

Продолжая идею посредничества, обратимся к идее идеальной формы в культуре с точки зрения Л.С. Выготского.

«Нам представляется, что в теории опосредствованного развития психики содержится вакцина против "силы вещей", против тотального инструментализма и орудийности цивилизации. Это – представления Л. Выготского о смысловом строении сознания, важнейшего элемента идеальной формы (взаимоотношения сознания и идеальной формы должны стать предметом специальных размышлений),⁶⁵ - писали Эльконин Б.Д., Зинченко В.П.

Характеризуя соотношение идеальной и реальной формы развития, Выготский Л.С. пишет: «ни в одном из известных типов развития ...дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития, и чтобы она ...взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок»

⁶⁵ Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) Добавлено Сайт Psychology OnLine.Net16.04.2007 (Правка 09.02.2016) URL: <https://www.psychology-online.net/>

В последующем эта идея Выготского Л.С. была развита современными исследователями.

Культура – это приглашающая сила, не столько оболочка, сколько вызов, а субъект для нее есть вероятность, желаемость и ожидаемость⁶⁶. Субъект волен принять или отвергнуть приглашение, вызов. *Если он его принимает, то может случиться акт, событие развития. Этим актом субъект присваивает идеальную форму, овладевает ею.* Она становится его собственной субъектной, реальной формой. Последняя, в свою очередь, может и должна быть способной к порождению новых идеальных форм (в пределе – памятников человеческого духа), иначе остановится развитие культуры.

Д.И. Фельдштейн определяет взросление как процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих взрослость (не физиологическую, а социальную, психологическую взрослость) посредством формирования «тех отношений и связей, *которые уже имеются во взрослом мире* и, освоив, присвоив которые растущий человек приобретает взрослую целостность»⁶⁷.

Специфика восхождения к взрослению определяется тем, что подросток изначально как носитель социального реализует постоянно возможности освоения социального как активно действующий субъект, растущий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений, объективно воспроизводящий, возрождающий уже в своем присвоении, функционировании в этом качестве действующего субъекта – социальное⁶⁸.

По мнению Ш.А. Амонашвили⁶⁹, феноменами мира детства являются три страсти: к развитию, взрослению, свободе: «*Дети стремятся к взрослению, хотят быть более взрослыми, чем они есть, т. е. выйти за пределы мира детства – в мир культуры, социальности, общаться со взрослыми на равных*».

Вместе с тем потребность в общении соседствует с потребностью в обособлении, индивидуальной свободе, проявлении свободы выбора способов жизнедеятельности, поступков, среды общения и т. д. Педагогический процесс будет гуманным настолько, насколько он в состоянии вбирать в себя ребенка со всеми его страстями, стремлениями, опережает во времени пробуждение этих страстей, будит и провоцирует их и *создает условия для их становления*⁷⁰. Чтобы условия адекватно создавать, необходимо понимать сущность взросления.

⁶⁶ Там же.

⁶⁷ Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

⁶⁸ Там же.

⁶⁹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

⁷⁰ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

В концепции О.В. Лишина доказано, что психологической основой воспитательного процесса является направленная трансляция смысловых образований личности *от старших поколений – младшим* в процессе их взросления путем формирования и развития смыслового содержания типов ведущей деятельности на разных этапах взросления.⁷¹

Феофанова О.А.⁷², осмысливая переход подростка от стабильного Я к осознанию себя разноситуационного и затем к меняющемуся во времени собственной жизни (или во временной перспективе), отмечает, что отношение реальной и идеальной форм разворачивается в подростковый период в определенной логике:

1. Предкритическая фаза – *открытие идеальной формы* следующего возраста.
2. Собственно критическая фаза: а) мифологизация – *попытка материализовать идеальную форму непосредственно*; б) конфликт – внешнее противостояние действий ребенка и реакции окружающих; в) рефлексия – возникновение отношения к собственному действию в ситуации.
3. Посткритическая фаза – завершение кризиса, начало новой ведущей деятельности.

Открытие собственного Я, поиск своего места в системе человеческих отношений, ощущение себя автором, творцом собственной биографии – основное событие отрочества. «Я-сознание» представляет собой аффективно заряженный и значимый для подростка предмет⁷³.

Встреча возможна через такое взаимодействие детей и взрослых, которое возникает как со-бытие. Созидание Встречи начинается с позиции взрослого – открытость воспитывающего взрослому ребенку. *Взрослый интересен ребенку сам по себе как носитель взрослых видов деятельности*. Открытость взрослому ребенку позволяет вращать последнему в развитую деятельность взрослого, осваивая, присваивая, реализуя собственную взрослость⁷⁴.

Овладевая своим поведением, *заново его порождая*, человек *конструирует его*. Порождающий свое поведение человек, когда он обнаруживает «сдвиг» в своем поведении и понимает благодаря чему это произошло, становится **субъектом**.⁷⁵ Этот момент характеризуется как **событие**⁷⁶ – *переходная форма жизни, связанная с усилием учащегося проявлять, удерживать и воссоздавать идеальную (культурную) форму, переживать ее как новый свой смысл (идею)*.

⁷¹ Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2003.

⁷² Феофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учеб. пособие / О.А. Феофанова: Флинта, МПСИ; Москва; 2012

⁷³ Там же

⁷⁴ Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

⁷⁵ Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 144с. С.8.

⁷⁶ Там же. С.50.

«Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя».⁷⁷

Субъектность – порождение человеком своего поведения в «точке» встречи идеальной и реальной форм поведения. Моделью такого перехода (от натуральной - к культурной форме поведения является знаковое опосредование (см. 2.5).

Шаг обучения не равен шагу развития по причине того, что развитие определяется собственной инициативой ребенка, тем, чего взрослый «не вкладывал». И вопрос о результативности обучения - это не вопрос «сколько и чего он знает?», а вопрос «что он делает со знанием по собственной инициативе?».

Важно отметить, что Взрослый как представитель культуры, носитель смыслов и способов взаимодействия с культурой в ряде случаев не дает возможности ребенку проявить свою самостоятельность, способность рефлексировать. Рассматривая особенности интеллектуального развития младших школьников, Г.А. Цукерман отмечает, что взрослый в определенных ситуациях закрывает возможность рефлексии на новое действие, норму, эталон. Рефлексия как бы "застревает" на полюсе взрослого. Закон "возрастного деления функций" не исчезает даже в том случае, если взрослый встает на позицию ребенка. Только в ситуации равных партнеров возможно через сравнение себя с другим (равным) развитие самооценки, самоконтроля, рефлексии.

Рассмотрев культуру и историю как феномены, определяющие ценности и цели образования общества в целом, и структур, конкретизирующих эти установки, («внешнюю ее составляющую»), важно понимать, за счет каких механизмов совершаются *внутренние изменения человека в образовании.*

2.4. Две линии психического развития: созревание и функциональное развитие.

В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, все психические функции делятся на **элементарные** и **высшие психические функции (культурные)**. *Элементарные психические функции* даны нам от природы, они являются врожденными (способность запоминать запахи, плакать и пр.). Постепенно эти элементарные функции под воздействием культурного контекста трансформируются в развитые психические функции.

Поэтому в развитии поведения ребенка различаются две линии. Одна – естественное «созревание», определяемое наследственными факторами; другая – культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления, приобретаемыми прижизненно. Старшеклассник способен запоминать и

⁷⁷ Там же. С.10.

больше, и лучше, чем младшеклассник. Это происходит как за счет того, что «развилась органическая основа» процессов запоминания, так и за счет качественного изменения – перехода на запоминание при помощи знаков, обе линии развития переплетены: старший ребенок запоминает и больше, и иначе.

Созревание - запрограммированный процесс органического роста и развития в соответствии с генетическим планом. Это процесс, течение которого «зависит от унаследованных особенностей индивидуума». Этой точки зрения придерживаются и современные психологи. В частности, Г. Крайг дает следующее определение: «процесс созревания состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции»⁷⁸. Созревание - часть общего процесса онтогенетического роста и развития, которая детерминирована наследственной программой.

Долгие годы развитие трактовалось как процесс созревания. Дело в том, что сами понятия «созревание», «рост» пришли из биологии развития⁷⁹. И если рост означал количественные соматические изменения, то к созреванию относили все процессы, спонтанно протекающие в организме под влиянием внутренне запрограммированных и внутренне управляемых импульсов роста

Наиболее последовательно этот подход сформулирован в спиральной теории созревания А. Гезелла, в рамках которой созревание рассматривалось как естественный биологический процесс и предполагалось, что возникающие в ходе его проблемы со временем разрешатся сами собой. При этом А. Гезелл подчеркивал, что «приобщение индивида к культуре никогда не может пересилить влияния созревания» поскольку последнему принадлежит решающая роль.

В **основе созревания** лежат изменения в строении и функционировании центральной нервной системы (ЦНС). Созревание ЦНС выступает как важнейшая предпосылка психического развития ребенка, которое само имеет социальную детерминацию. Признание определенности психического развития социальными факторами не отрицает особой логики этого развития.

А.В. Запорожец подчеркивал спонтанность развития, наличия в нем определенного самодвижения. Каждая новая ступень следует за предыдущей и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними факторами.

Известно, что созревание детского организма, его центральной нервной системы носит стадийный характер и, хотя не является движущей силой психического развития, выступает как необходимое условие возникновения всех новообразований в психике ребенка. Направленные воздействия среды, связанные с формированием специфического человеческого опыта, оказывают влияние на

⁷⁸ Крайг К., Бокум Д. Психология развития, Питер, 2008- 940 с. С.18.

⁷⁹ Карандашев Ю.Н. Психология развития. Введение. Мн.: 1997. С.13-18. URL: <http://development2005.narod.ru/books/karan.htm>

процессы развития и усложнения функциональной организации центральной нервной системы.

Т. М. Марютина⁸⁰ выделяет некоторые критерии созревания, которые имеют под собой психофизиологическую основу, определяются биологическими и физиологическими параметрами индивида, это, например, такие критерии как:

- поведенческие, напр., безусловные рефлексы (поисковые, хватательные, сосательные и др.);
- способности к перемещению в пространстве (локомоции): когда ребенок начинает сидеть, вставать, ползать, ходить и т.д. Причем сроки созревания в значительной степени определяются факторами генотипа;
- биохимические процессы, особенности и скорость их протекания.

Линия натурального (органического) развития логически противопоставляется линии культурного (функционального, социального) развития.

С рождения у человека незавершенное формирование функциональных систем (в отличие от животных). Культура порождает язык, делает возможным социальное взаимодействие. Язык позволяет нам мыслить и контролировать поведение. Выготский Л.С. обстоятельно доказывает, что на невербальной стадии развития психические функции ребенка развиваются подобно функциям обезьян (например, восприятие определяется оптическим полем, активность носит сугубо практический характер и др.).

С освоением ребенком речи как универсального знака его развитие приобретает черты человеческого.

Выготский пишет: «есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которое человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др.»⁸¹

Выготский Л.С. рассматривал *высшие психические функции как функциональные системы или органы, формирующиеся прижизненно.*

Физиологи А.А. Ухтомский, Н.А. Бернштейн утверждали, что деятельность и общение определяют развитие особого класса «функциональных, а не анатомофизиологических органов»⁸² у человека. Ухтомский А.А. метафорично

⁸⁰ Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. — 400 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/mvp/MVP-001-.HTM#p1>

⁸¹ Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9-11 кл. сред. шк. — М.: Просвещение, 1990. — 158 с. . Цит. по Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология № 1, 1928 — С.59.

⁸² Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М.: Тривола, 1994. — 334с. , С. 52

представлял их в виде «вихревого движения». Это новообразования, которые складываются в процессе индивидуального развития (онтогенезе). Много позже в лабораторных экспериментах под руководством Бехтеревой Н.П.⁸³ наблюдались эти новообразования как очаги возбуждения в головном мозге. Каждая способность, приобретаемая учеником, сопровождалась появлением особой нейродинамической активности, причем «различные участки мозговой коры... имеют свои строго специализированные функции».⁸⁴ Блестящая формула Николая Александровича Бернштейна «задача рождает орган» - об этом.

А.А. Ухтомский отмечал, что при условии чрезвычайной изменчивости среды организм не может оставаться неким постоянным, раз и навсегда установленным целым. Среда оказывает существенное влияние на организм, изменяя его в соответствии со своими требованиями. Среда бесконечно разнообразна, каждую минуту она ставит перед организмом все новые и новые проблемы, которые необходимо решать. Для этого необходимо увеличивать количество возможных применений уже имеющихся двигательных приборов. *Упражняясь в своих новых применениях, прежние двигательные пути способствуют образованию новых функциональных механизмов.* Поэтому организм есть становящееся, делающееся целое, при изучении которого необходимо учитывать всю историю его прошлых взаимоотношений со средой. Ни морфологическую, ни физиологическую организацию, в частности. Нервную организацию организма, нельзя достаточно понимать, не зная тех переменных сред, в которых протекала и протекает жизнь человека, сред, к которым он принужден последовательно приспосабливаться. Так в рефлекторную теорию был введен принцип историзма.

Освоение человеческой культуры у ребенка совершается в переплетении с созреванием «натуральных» психических функций, т.е. биологических структур. Это проявляется в наличии сензитивных периодов развития.

Сензитивные периоды – периоды, благоприятные для развития той или иной функции, это временные интервалы, на протяжении которых роль влияний внешней среды в развитии ребенка – как позитивных, так и негативных – существенно возрастает. В эти периоды ребенок особенно восприимчив к обучению, но в то же время интенсивно развивающиеся функции более подвержены неблагоприятному воздействию и повреждению. Например, дефицит общения в младенчестве приводит к задержкам речевого развития, которое трудно компенсируется в последующих возрастах, не может быть компенсирован и дефицит предметной деятельности ребенка и т.д.

Слишком раннее обучение также малопродуктивно, как и слишком позднее⁸⁵. Это объясняется тем, что обучение, по мнению Л.С. Выготского, опирается не

⁸³ Бехтерева Н.П. «Магия мозга и лабиринты жизни» М.: АСТ - 2015, 384 с.

⁸⁴ Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с. С. 300.

⁸⁵ Там же. С.31.

столько на созревшие функции, сколько на созревающие. Именно период созревания соответствующих функций является самым благоприятным для соответствующего обучения.

Решая вопрос о движущей силе развития, Д.Б. Эльконин в своей периодизации возрастного развития указывает, что **онтогенез** – нелинейный процесс освоения культурных образцов (восходящая спираль), в котором происходит ритмическая смена предметов освоения: в одних возрастных периодах – это **СМЫСЛЫ** человеческой деятельности (*развивается мотивационно-потребностная сфера*); в других – ее СПОСОБЫ. (*развиваются операционно-технологические возможности*).

Развитие, созревание и рост взаимосвязаны следующим образом: созревание и рост – изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений. На это указывал еще С.Л. Рубинштейн⁸⁶: «В окончательной своей форме организм является продуктом не самого по себе функционального созревания, а функционального развития: он функционирует, развиваясь, и развивается, функционируя». «В ходе движения в культуре ребенок не только созревает, но и «перевооружается», - отмечал Лурия А.Р.

При этом «культурное развитие не создает чего-либо нового сверх того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка. Культура вообще не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но она видоизменяет природу сообразно целям человека».⁸⁷

Изменяется способ действия, структура приема (например, приемы запоминания). При этом «запоминание, опирающееся на различные системы знаков, будет различным по своей структуре... Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции»⁸⁸.

2.5. Знаково-символическая природа сознания и опосредствование в обучении

Сегодняшняя парадигма образования декларируется как развивающее образование, т.е. ориентированное на развитие способностей. Развитие – это процесс внутренних изменений, т.е. развитие функциональных систем. С точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, основой для внутренних изменений служит знаково-символическая природа сознания, без понимания сущности которой трудно создавать методики и организовывать соответствующую деятельность учащихся.

⁸⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с. С. 94.

⁸⁷ Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9-11 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с. С.61.

⁸⁸ Там же. С.64.

Знаки, освоенные человеком и начавшие определять его поведение, имеют статус психологического орудия. **ЗНАК – психологическое орудие** (в отличие от материального орудия) нацелен на психический процесс. «ОРУДИЕ служит проводником воздействий человека на объект его деятельности, оно направлено вовне... есть средство внешней деятельности человека. ЗНАК ничего не изменяет в объекте психологической операции...он есть средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком своего поведения. Знак направлен внутрь»⁸⁹. Вектор применения орудий, призванных изменять окружающую действительность, направлен вовне. Вектор психологического орудия направлен на самого человека, им овладевшего («раб и господин соединились в одном лице»).

Благодаря знакам происходит преобразование естественных психических процессов в высшие психические функции, которые формируются прижизненно, т.е. развиваются в культуре и благодаря культуре.

Развитие высших психических функций (культурных форм поведения) предполагает ПЕРЕХОД к новому принципу их порождения. Моделью такого перехода (от натуральной – к культурной) является **ЗНАКОВОЕ опосРЕДСТВОвание**.

А.А. Леонтьев, сын А.Н. Леонтьева, создавшего психологическую теорию деятельности, в своей книге⁹⁰ приводит запись, сделанную Д.Б. Элькониным (учеником и соратником Выготского Л.С.).

«Не забыть: если бы Л.С. был жив и я смог бы, как это часто бывало, за чашечкой кофе в кафе «Норд» задать ему вопрос, то я бы спросил его: «А ты понимаешь, что своей теорией интериоризации ты отрицаешь то понимание психики и сознания, которое существовало до сих пор в так называемой классической психологии? Отрицаешь изначальность, заданность «души» и всей душевной жизни, отрицаешь, что человек рождается пусть с несовершенной и неразвитой, но все-таки душой, что она уже есть в нем и что носителем ее является мозг. Ты, наоборот, утверждаешь, что «душа» человеческая, человеческое сознание (психика), существуют объективно вне нас как явление интерпсихическое (межпсихическое) в форме знаков и их значений, являющихся средствами организации совместной, прежде всего, трудовой деятельности людей, и что только в результате этого взаимного воздействия людей друг на друга возникает интрапсихическое (внутрипсихическое) в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей собственной деятельности. Душа не задана человеку изначалью, а дана ему во внешней, чисто материальной форме!»

Но тогда я был молод и, как мне сейчас представляется, не понимал всей грандиозности той задачи, которую на моих глазах решал Л.С.»

⁸⁹ Там же. С.86.

⁹⁰ Там же .С.42.

В.Д. Шадриков⁹¹ описывает логику развития высших психических функций (ВПФ), переход «натуральное-культурное» как *преодоление* натуральной формы в виде *сдвига, скачка*:

- *замещение* натуральной функции
- *изменение натуральной функции* (элементарных процессов, лежащих в основе высшей функции и входящих в ее состав)
- *возникновение новых ВПФ* (системы функций), принимающих на себя то значение в общей структуре поведения, которое ранее выполнялось отдельными функциями.

«Человек овладевает своими психическими функциями с помощью внешних знаков. Привлекая определенный мир знаков, созданный и существующий в культуре, он превращает свои низшие природные функции в высшие - *осмысленные и осознанные*. «И вот этот путь овладения самим собой, превращения одних психических функций в другие, формирование «произвольности» и «мышления» - это и есть тот путь, по которому проходит каждый человек, путь актуалгенеза».⁹²

Овладение своими психическими функциями (способностями) происходит через *осознание*. Это означает, что знак имеет для человека смысл только при понимании его *значения* (что он обозначает).

Мышление играет определяющую роль, так как любой знак «работает» только при условии, если ему придается значение. Например, дорожные знаки служат управляющими (регулирующими поведение) в той мере, в какой осознаются водителем.

Шадриков В.Д. указывает на особую роль *интеллектуальных операций*, созданных человечеством, для развития способностей человека. «Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятия, памяти, воображения, представления, мышления»⁹³ Он – сторонник практически неограниченных возможностей психического развития человека за счет ресурсов постоянно развивающейся культуры и появления в ней все новых и новых «знаков».

Логика интеллектуализации познавательных способностей можно проиллюстрировать на примере некоторых психических процессов.

⁹¹ Шадриков В.Д. Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития // Мир психологии 2012, № 2(70), С.15 – 33.

⁹² Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов /П.Г. Щедровицкий. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с. С.94.

⁹³ Шадриков В.Д. Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития // Мир психологии 2012, № 2(70), С.15 – 33.

Внимание → переживание *усилий* (попытка направить процессы внимания по другой линии») через деятельность по овладению знаками («овладение вниманием»), функция контроля → **произвольное внимание**

Восприятие → осмысление вводимых знаков → **думающее восприятие.**

Натуральная память → осмысление вводимых знаков → **думающая (интеллектуальная) память».**

Мышление → осмысление вводимых знаков → **понятийное мышление.**

Изменяется СПОСОБ действия, структура приема (например, приемы запоминания). При этом «запоминание, опирающееся на различные системы знаков, будет различным по своей структуре.

Обратим внимание на мнение Тихомирова О.К.⁹⁴ считающего, что внешнее опосредование мнестических процессов нельзя считать «лишь предысторией развития и становления внутреннего опосредования» (она не является единственной). Внешнее опосредование имеет свое собственное развитие, особенно это стало явным в современном мире коллективного использования компьютера: объединяются огромные базы данных, увеличивается возможность обмена информацией между странами... Это является возможным условием усиления памяти человека.

Таким образом, высшие психические функции:

- по происхождению – **социальные;**
- по психологическому строению - **семиотические, опосредствованные;**
- по способу своего осуществления - **произвольные** (сознательно выполняемые).

Благодаря опосредствованию через знак и его интеллектуализации происходит формирование функциональных органов (когнитивных схем, алгоритмов, образов, установок...), изменяется стереотип поведения, он становится осознанным и произвольным, т. е. человек овладевает собственным поведением.

Приведем пример, иллюстрирующий использование схемы восприятия, повлиявшей на изменение поведения ребенка и как следствие - отношений между ребенком и мамой. Ситуация: «Всякий раз, возвращаясь домой после работы, мама сталкивалась с одной и той же проблемой: пятиклассник - сын, обещавший навести порядок в комнате (убраться), с точки зрения мамы, не делал этого. Сын же уверял ее, что убирался. Настроение портилось как у сына, так и у мамы. Однажды мама поставила сына у двери и попросила его сначала посмотреть на пол (что лежит не на месте?), навести порядок на полу; потом предложила взглянуть на комнату на уровне стульев, стола, дивана и разложить вещи по привычным для них местам; третий раз

⁹⁴ Тихомиров О.К. Психология: Учебник / под ред. О.В. Гордеевой. – М.: Высшее образование, 2006. – 538. - С. 340,

сын посмотрел на комнату на уровне своих глаз и навел порядок на книжных полках. После данного «эксперимента» порядок в комнате всегда был идеальный.

Для образования теория Л.С. Выготского имеет колоссальное значение. Организовать обучение и освоение норм поведения в зоне ближайшего развития возможно только в деятельности и опираясь на знаковую инструментально-технологическую основу. По сути, всякая учебная дисциплина – это освоение особой для каждой области знаний знаковой системы, наполненной смыслами.

2.6. Личность и воспитательная среда

*Концепция Л.С. Выготского ориентирует образование на развитие целостного человека, а не только отдельного психического процесса. Сознание человека – это системное образование, включающее взаимосвязанное развитие интеллектуальной, эмоциональной, телесной личностной (социальной) и духовной сферы сознания. Гуманистический подход к изучению человека отразился в сформулированных им идеях и принципах (принцип историзма, идея системного и смыслового строения сознания, идея опосредствования, учение о высших психических функциях, взаимосвязи развития и обучения, общения и обобщения, натурального и культурного в становлении человека и многие другие). Теория *Выготского Л.С. о сознании* дает два мощных «ростка» - **теорию деятельности и теорию личности, предопределившие образовательные практики будущего.***

Для Выготского Л.С. **личность** означает «единство и индивидуальность всех жизненных и психологических проявлений человека»⁹⁵, и далее - «человек, сознающий сам себя как определенное индивидуальное единство и тождество во всех процессах изменения, происходящих в организме и психике, есть личность.

Личность – «первичное, что создается вместе с высшими функциями». Именно «личность меняет роль отдельных психологических функций, систем, слоев, пластов, устанавливая такие связи, которых в биологии личности нет и не может быть... В данном контексте личность осознается первичной по отношению к деятельности и сознанию. Это – динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли.

Социальность психики, оказывается, не только в том, (и в первую очередь не в том!), что отдельные психические функции человека или его сознание имеют социальную, культурную природу. Она в социальном происхождении и социальной природе человеческой личности, подчиняющей себе и сознание, и отдельные психические процессы.

Связи в процессе воспитания между личностью и средой очень тесные. При

⁹⁵ Выготский Л.С. Педагогическая психология Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. С. 241

этом Л.С. Выготский предложил понимать социальную среду **как совокупность человеческих отношений**, реализуемых в системе взаимодействия больших и малых социальных групп. Впоследствии Божович Л.И. акцентировала, что центральным для воспитания личности является формирование *реальных отношений человека* к действительности, к себе, к обществу.

Воспитательная среда, по Л.С. Выготскому – это особое искусственное окружение ребенка, призванное представить ему основные характеристики тех общественных форм жизни, с которыми он может встретиться по мере своего взросления. «Общий строй социального воспитания направлен к тому, чтобы в максимальной степени раздвинуть рамки личного и ограниченного опыта, наладить контакт между психикой ребенка и обширнейшими сферами уже накопленного социального опыта, как бы включить ребенка в возможно более широкую сеть жизни»⁹⁶. В конце концов воспитывает только жизнь, и чем шире будет врываться жизнь в школу, тем динамичнее и полнокровнее станет воспитательный процесс. Величайшим грехом школы было то, что она замыкалась и отгораживалась высоким забором от жизни. Воспитание так же немислимо вне жизни, как горение без кислорода или дыхание в безвоздушном пространстве. Поэтому воспитательная работа педагога должна быть непременно связана с его творческой, общественной и жизненной работой⁹⁷.

Дальнейшее развитие этой мысли мы наблюдаем, например, в практике А.С. Макаренко, предложившего идею параллельного педагогического действия, в современных подходах к организации воспитательной среды.

Одномоментно «постоянные указания на социальный характер воспитательного процесса отнюдь не означают упразднения проблемы личности в школе или равнодушия к ней. В конце концов воспитание всегда имеет дело с отдельными личностями, и социальная среда складывается или, правильнее сказать, реализуется в отдельных индивидуумах.

Особым образом решается Выготским Л.С. **проблема индивидуализации**, поддержанная различными теориями современности: «неверна мысль, что проблема индивидуализации возникает только по отношению к тому, что выходит за пределы нормы. Напротив, в каждом отдельном ребенке мы имеем известные формы индивидуализации, правда, не столь резко подчеркнутые и выраженные, как при слепоте, гениальности, глухонемоте или идиотизме. Но явление не перестает быть самим собой, если количественная степень его понижается. Требование индивидуализирования воспитательных приемов тоже составляет общее требование педагогики и распространяется решительно на всякого ребенка»⁹⁸ ...Стричь всех под одну гребенку — величайшее заблуждение педагогики, и основная ее предпосылка

⁹⁶ Там же. С. 245.

⁹⁷ Там же. С. 313.

⁹⁸ Там же. С.297)

непрерывно требует индивидуализации: сознательного и точного определения индивидуальных целей воспитания для каждого ученика. Внимание к конкретным особенностям каждого из отдельных людей, само собой разумеется, должно сделаться обязательным для педагога и психолога.

Ярким проявлением индивидуальной жизни взрослеющего человека является *переживание*. Выготский Л.С. предложил рассматривать его в качестве единицы анализа развития в процессе взаимодействия личности и среды. Переживание в данном случае включает в себя не только познавательное отношение, но и эмоционально-волевые и мотивационно-потребностные характеристики. «В переживании, - писал Л.С. Выготский, - дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности»⁹⁹. «Всякое переживание есть мое переживание», - подчеркивал Л.С. Выготский, но, чтобы оно стало «моим», важно это понимать. В связи с этим актуализируется проблема развития у ребенка *самооценки и самопознания*.

Характер переживаний, по Выготскому Л.С., определяется наличествующими *потребностями и мотивами личности*. На стороне ребенка имеются определенные потребности, на стороне среды – определенные возможности для их удовлетворения. Исследования показали, что эмоциональное напряжение, агрессивность детей во многих случаях объясняется его неудовлетворенными потребностями.¹⁰⁰ Позднее, развивая идею понимания личности, А.Н. Леонтьев опишет основные параметры личности – широта связей с миром, степень «иерархизированности» мотивов деятельности, направленность личности.

Смена основных переживаний ребенка, осознание их им самим характеризует новый этап его развития, при этом средовые факторы могут оставаться неизменными.

Единственным воспитателем, способным развивать ученика, является его *собственный опыт*, который определяется средой.

Выготский Л.С. пишет: «Ученик воспитывается сам. Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, может многому научить, но воспитывает она только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук. Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы».

Особая роль при этом отводится *учителю*: «роль и направляющее значение личности воспитанника в воспитательном процессе никак не могут напоминать тот

⁹⁹ Выготский Л.С. Вопросы детской возрастной психологии. Собр. Соч. в 6 т. Т2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. С. 383.

¹⁰⁰ Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: 2007. – 448 с. С. 298

«педагогический дуэт», к которому сводится индивидуалистическое воспитание как процесс, всецело заключенный между учителем и учеником¹⁰¹.

На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только отчасти выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.¹⁰²

Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы — ей можно научиться только на собственных ногах и на собственных падениях, — одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания.

При этом делается акцент на способы взаимодействия педагога с взрослеющим человеком, поддерживающие в своей сущности. Л.С. Выготский пишет, что прав Толстой, «когда требует, чтобы детские сочинения не исправлялись взрослыми даже в орфографическом отношении, ибо исправление готового продукта творчества всегда искажает внутренние мотивы, породившие его».¹⁰³ Рассуждая об обучении детей музыке, Выготский Л.С. констатирует, что оно «было прямо губительно и вредно, потому что почти нигде и никогда не связывалось с непосредственным интересом ребенка, и если совершалось, то всегда во имя каких-то посторонних интересов, большей частью подчинения ребенка интересам окружавшей его среды и преломления в детской психике самых низменных и пошлых житейских представлений окружающих»¹⁰⁴.

Актуально звучат слова, сказанные Выготским Л.С. о будущем, оно прогнозируется психологом как пространство для самореализации творческих начал: «Жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества. То, что сейчас совершается в узких областях искусства, впоследствии пронизет всю жизнь, и жизнь сделается творческим трудом». Отсюда – особое требование к педагогу: «Только тот, кто обладает творческой жилкой в жизни, может претендовать на творчество в педагогике. Вот почему в будущем

¹⁰¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. С. 294.

¹⁰² Там же. С. 308.

¹⁰³ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. С. 242.

¹⁰⁴ Там же. С. 245.

педагог станет деятельным участником жизни».¹⁰⁵

Вопросы и задания для осмысления

1. В чем, по-вашему, состоит сущность культурно-исторической концепции Л.С. Выготского?
2. Что есть «высшие психические функции»?
3. Какова роль орудий и знаков в развитии высших психических функций человека?
4. Созревание и функциональное развитие – в чем принципиальное различие этих явлений?
5. В чем Выготский Л.С. видит источник развития ребенка?
6. В чем смысл процесса интериоризации?
7. Что есть в концепции Выготского Л.С. «зона ближайшего развития»?
8. Майя Плисецкая рассказывала журналисту о том, что во время ее выступления оркестр замедлил свой ритм, «и мне пришлось задержаться в воздухе»¹⁰⁶. (С какой характеристикой высших психических функций мы сталкиваемся в этом случае?
9. *Опосредствованность* как освоенность культурных средств уровня развития общества характеризует человека как культурного. Но ценим мы в людях естественность и непосредственность. Какой контекст жизнедеятельности, с вашей точки зрения, помог бы учащимся стать не формально культурным, чтобы в нем пульсировала «естественная свободная культура»? Как решить проблему «свободного действия»?
10. Предположите причину: почему некоторые учащиеся испытывают трудности при воспроизведении содержания учебных текстов при переходе из начальной школы в среднее звено? Предложите «культурные» способы развития памяти.
11. Каково ваше мнение в отношении того, как развиваются мнестические процессы в условиях использования все новых технических средств: помогают развитию памяти или выступают дезорганизующим фактором? Что лучше: богатая память или средства для запоминания?
12. «Не хочется вставать утром: сказал себе «раз, два, три» - и встал». Какой механизм «срабатывает» в данном случае?
13. В настоящее время актуализируется идея развития эмоционального интеллекта. Предложите культурные способы овладения (управления) эмоциями.
14. Приведите пример зоны ближайшего развития. Насколько это понятие важно для обучения, для воспитания?

¹⁰⁵ Там же. С. 313.

¹⁰⁶ Петухов В.В. Избранное. In memoriam. М.: Левъ, Лепта Книга, 2015. 656 с. С.611.

15. Определите собственную зону ближайшего развития. Какую активность вам следует предпринять, чтобы развиваться?

16. Объясните понятия «относительная успешность», «абсолютная успешность». В каких ситуациях, с вашей точки зрения, важно делать акцент на относительной успешности, в каких – на абсолютной?

17. Как теория Л.С. Выготского доказывает необходимость организации коллективной деятельности в процессе обучения и воспитания? Приведите примеры успешных педагогических поисков в этом направлении (из истории педагогики, из вашего личного опыта)

18. Как понимается культурологический подход в современной педагогике и образовании?

19. Прочитайте статью о проблеме функциональной грамотности современных детей¹⁰⁷. Какое решение проблемы, в вашей точки зрения, может быть предложено?

20. Из собственного профессионального педагогического опыта приведите примеры функционального развития. Какие из функций, по-вашему, развиваются быстрее, для каких необходимы определенные предпосылки?

21. Предложите свою образную модель, отражающую ваше понимание культурно-исторического подхода в образовании и педагогике

22. Новиков А.С.¹⁰⁸ считает, что есть три причины, не позволяющих внедрить **культурно-исторический подход** в практику образования: первая – концептуально-философская, вторая – «технологическая», третья – психолого-педагогическая. Какие из причин, вы считаете наиболее существенными (см. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – С. 467.)

Методические рекомендации

Методические рекомендации 1. Теоретическое осмысление темы.

Обобщенный взгляд на развитие в логике культурно-исторической концепции вы найдете в статье Шадрикова В.Д. «Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития»¹⁰⁹

1. Составьте вопросы к содержанию данной статьи. Возможность задать вопросы у вас будет на занятии (например: Какие этапы развития психики проходят в филогенезе (историческом развитии человека). Как понимается «способность» В.Д. Шадриковым? И т.д.)

¹⁰⁷ Функциональная неграмотность - Православное образование (pravobraz.ru)

¹⁰⁸ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с. С. 467.

¹⁰⁹ Шадриков В.Д. «Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития» // Мир психологии 2012, № 2(70), С.15 – 33.

2. Просмотрите видеолекцию А.Г. Асмолова¹¹⁰, посвященную актуальности учения Выготского Л.С. Какие новые для вас смыслы открылись?

Методические рекомендации 2. Освоение способов развития интеллектуальных операций

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского имеет непосредственное отражение в практике педагога. Сегодня ориентация на компетенции и компетентность предъявляют к образованию определенные требования. Какой культурно- исторический контекст уместен сегодня для освоения учащимися?

1. Проиллюстрируйте примерами из собственного педагогического опыта СПОСОБЫ развития интеллектуальных операций (см. таблицу 1- «Перечень интеллектуальных операций», табл. 2. - «Базовые психические процессы образования») *через введение культурных форм опосредствования (схемы, карты, алгоритма, таблицы, «языков» искусств и пр.).*

Какие культурные средства вашей учебной дисциплины (предметной области) за счет интеллектуализации позволяют развить психические процессы и способствовать «превращению»:

ВОСПРИЯТИЯ - В «ДУМАЮЩЕЕ ВОСПРИЯТИЕ» (умение не только выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (форма, цвет и т.д.), но и умение осмысливать увиденное, активно включать в процесс восприятия мыслительную деятельность;

НАТУРАЛЬНОЙ ПАМЯТИ - В «МЫСЛЯЩУЮ ПАМЯТЬ» (см., например, метод пиктограмм¹¹¹) – научение использованию для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков – символов.

ВНИМАНИЯ – В ПРОИЗВОЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ ЧЕРЕЗ интериоризацию схем контроля, придание вниманию устойчивости, распределению, т.е. умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий.

«МЫШЛЕНИЯ» - В ПОНЯТИЙНОЕ МЫШЛЕНИЕ: определять соотношение конкретных и более общих понятий, например, «род-вид», «причина- следствие», «целое-часть» и др., формировать логические операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и пр.

Проиллюстрируйте роль знака в организации произвольных действий (ВОЛИ).

2. Используйте следующую логику, построенную на законе дифференциации:

¹¹⁰ Асмолов А.Г. Доклад А.Г. Асмолова - YouTube.

¹¹¹ Мюллер С. Развитие памяти. Метод пиктограмм. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qHvT9R-r7NQ#t=12> ;

- задания, требующее выполнение простого мыслительного действия (например, оперирования целостными образами, значительно различающимися между собой - «раскрасить, выполнить по образцу» и т.д.);

- задания на нахождение образца среди множества других вариантов с малозаметными различиями;

- создание своего варианта по заданным характеристикам с опорой на зрительный образ»

- воспроизведение образца, задаваемого в словесной форме;

- создание своего задания другим в словесной форме.

Первые задания направлены на анализ, расчленение, понимание знака в образце, предлагаемом учащимся.

Далее – задания, предполагаемые оперирование знаками во внутреннем плане, но с опорой на зрительный образ.

И затем – переход к заданиям, актуализирующим оперирование знаками во внутреннем плане без опоры на зрительный образ.

Методические рекомендации 3. Составление собственных мыслительных опор

Прочитайте статью В.Д. Шадрикова «Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития».¹¹² Попробуйте **выстроить обобщенную логическую структуру текста (в терминах логики)**. При чтении текста выделяйте опорные слова, позволяющие сориентироваться в логической последовательности содержания.

Например:

Тема

Аннотация

Ключевые слова

Текст

- кто занимался данной проблемой

(большой вклад внесли...;

дискуссии продолжаются... и т.д.)

Является ли эта схема примером знака (алгоритма), который можно использовать при написании любой научной статьи?

Можно ли **осуществить ваше собственное календарно-тематическое планирование** в логике развития способностей, предложенной В.Д. Шадриковым?

¹¹² Шадриков В.Д. «Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития» // Мир психологии 2012, № 2(70), С.15 – 33.

Таблица 1

Перечень интеллектуальных операций (Шадриков В.Д. Понимание и определение развития //Мир психологии №2 (70) 2012, с. 15-33)

Восприятие и память, мышление	Предметно-практическое мышление	Мышление в понятиях	Метаинтеллектуальные процессы
Установление ассоциаций. Структурирование перцептивных действий. Упорядоченное сканирование. Мнемические действия: -группировка; -классификация; - систематизация; -анalogии; - перекодирование; -построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала, сериация); - повторение	Предметное манипулирование. Различение. Сопоставление. Анализ. Синтез. Обобщение. Выяснение функционального значения	Анализ. Абстрагирование. Синтез. Различение. Интеллектуализация понятий. Сопоставление. Сравнение. Раскрытие отношений. Обобщение. Классификация. Систематизация. Определение. Рассуждение. Суждения. Умозаключение. Обоснование. Категоризация. Кодирование. Идентификация	Формирование гипотезы. Целеполагание. Принятие решения. Планирование. Программирование. Контроль. Саморефлексия. Понимание. Выяснение значений и смыслов. Интерпретация. Аргументирование. Доказательство. Моделирование. Опосредование. Способности

Таблица 2

Базовые психические процессы образования (подход - культурно-историческая концепция)

<p>В основе лежит понимание (интерпретация - смыслополагание или смыслооткровение) процесса развития психических процессов средствами образования.</p> <p>Будущее невозможно без развитых психических процессов, в первую очередь – познавательных. Они определяют развитое сознание, интеллект, соответственно – умение справляться с проблемами, навыки самоорганизации... . Без них – любые образовательные усилия это, по меткому выражению П. Щедровицкого, «инъекции в протез». Механизм развития психических процессов – их интеллектуализация через опосредствование. Вопрос о средствах – ключевой в образовании.</p>			
	Знак	Сущность	Феномены
1	Созревание	Часть общего процесса онтогенетического роста и развития, которая детерминирована наследственной программой.	Линия натурального (органического развития) логически противопоставляемая линии культурного (функционального, социального развития)
	Функциональный орган Функциональное развитие	Прижизненно складывающаяся система функций и реализующих их морфологических субстратов	Органом м. быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» (Ухтомский А.А.) Это – не морфологическое, а энергичное образование (сочетание сил, «вихревое движение») .
2	Высшие психические функции (ВПФ)	Сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, Семиотические опосредствованные по психологическому строению и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего осуществления.	ВПФ представляют собой «психологические системы» . «... существенным различием при переходе от одной ступени (развития) к другой часто является не внутрифункциональное изменение, а межфункциональные изменения, изменение межфункциональных связей, межфункциональной структуры» - Л.С. Выготский;
3	Знаковое опосредствование	Способ организации человеком собственного поведения и ВПФ. Преобразование натуральных процессов в культурные происходит через ЗНАК. Цифровизация – частный случай опосредствования	Знаковое опосредствование включает моменты обнаружения ЗНАЧЕНИЯ – акты изменения видения ситуации, соответствующие преодолению стереотипов прежнего опыта Определяет интеллектуализацию ВПФ
4	Восприятие (операция, действие, деятельность)	Субъективный образ предмета, явления или процесса в совокупности его свойств, в его объективной целостности	Осмысленность. Осознанность. Преднамеренность (произвольность) .(развивается благодаря культурному опосредствованию - через эталоны)
5	Внимание	процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач.	непроизвольное внимание – произвольное В.
6	Память	запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта.	Органическая память примитивного человека – (натуральная, естественная)

		(двигательная, эмоциональная, образная, словесно-логическая)	- <i>произвольная П</i> человека культуры.
7	Мышление и речь	М. – это процесс целе –и планообразования, т.е. идеального преобразования способов предметно-чувственной деятельности, способов целенаправленного отношения к объективной реальности, процесс, происходящий как во время, так и до практического изменения этих способов	Культурное развитие мышления тесно связано с развитием человеческого языка – универсального знакового средства
8	Воображение–	способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта.	В. – это способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий его деят-ти целеполагающий и проектный характер
9	Эмоционально-волевая сфера	Воля – способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (т.е. свои непосредственные желания и стремления) Эмоции - переживание значимости действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.	Воля – как овладение собственным поведением, которое становится возможным благодаря употреблению <i>знаков</i> – искусственных средств поведения. Эмоции - «валюта «мозга, запускающая процесс мышления и деятельности. Эмоции: удовлетворения, радости/страха и т.д.

Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: 2007. – 448 с.
2. Богуславский М.В. Культурно-историческая педагогика // «Отечественная и зарубежная педагогика», 2016 № 3 (30), С. 7.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной психологии. Собр. Соч. в 6 т. Т2. Проблемы общей психологии. –М.: Педагогика, 1982.
5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка» с. 394 – с. 446
6. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения // Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

7. Гуружапов В. А. О новой общей психологии образования Вопросы образования. 2014. № 1С. 271-279)
8. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 334с.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
11. Тылец, Н. Н. Эффект резонанса в психическом развитии школьников: теория и эксперимент [Текст] / Н. Н. Тылец. - Санкт-Петербург: б. и., 2010. - 196 с.
12. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.
13. Шадриков В.Д. «Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития» // Мир психологии 2012, № 2(70), С.15 – 33.
14. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 144 с.
15. Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) Добавлено Сайт Psychology OnLine.Net 16.04.2007 (Правка 09.02.2016) URL: <https://www.psychology-online.net/>

Глава 3. Деятельностный подход: отечественная традиция в образовании

3.1. Деятельностный подход как проявление позиции педагога в отношении содержания образования

3.2. Деятельность и психическое развитие

3.3. Предметная деятельность и способности

3.4. Психологическая структура деятельности как основа для разработки и развития учебной деятельности

3.5. Специфичность учебной деятельности

3.6. Строение учебной деятельности.

3.7. Теоретические знания – содержание учебной деятельности

3.8. Деятельность и проблема мировоззрения («вочеловечивания» знаний)

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Интерес к учению – одна из форм направленности личности, окрашенная положительной эмоцией, связана с проявлением познавательной потребности

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности.

Мотивация учения – осознанное внутреннее побуждение к учению, придающее ему тот или иной личностный смысл

Познавательная потребность – внутренняя сила человека, побуждающая его к осуществлению учебной деятельности. Ненасыщаемая, прогрессивная по своему характеру потребность в знаниях, побуждающая субъекта к осуществлению определенных форм активности, связанных с учебной деятельностью.

Учебная деятельность¹¹³ – особая форма активности личности, направленная на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий. В теоретической концепции Эльконина Д.Б.- Давыдова В.В. учебная деятельность – один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков.

Учебная задача¹¹⁴ – задача, требующая от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности общего способа (принципа) решения относительно широкого круга частных практических задач.

¹¹³ Психология. Полный энциклопедический справочник /Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.- 896 с. С. 743.

¹¹⁴ Там же. С.745.

Содержательный анализ – способ обнаружения генетически исходной основы некоторого целостного объекта; он направлен на поиск и вычленение существенного отношения среди частных его особенностей.

Содержательное абстрагирование – выделение исходного общего отношения в данном материале и формулирование его в знаково-символической форме

Содержательное (теоретическое) обобщение – генетически исходное, существенное, всеобщее отношение целого как основы внутреннего единства этого целого (постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития)

Содержательная рефлексия – поиск и рассмотрение существенных оснований своих собственных мыслительных действий.

Совместная учебная деятельность – акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными обозначениями этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности¹¹⁵

Самоконтроль – осознание и оценка субъектом собственных действий, заключающаяся в сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий.

Рефлексия – умение осознавать свои психические процессы, ход своей деятельности, анализировать свой ответ, затруднения, ошибки и принимать решение о новой норме деятельности.

3.1. Деятельностный подход как проявление позиции педагога в отношении содержания образования

Деятельностный подход проявляется в организованных педагогом специфических формах взаимодействия. В каждом взаимодействии возможно увидеть неизменно существующие несколько составляющих: со-знание, со-действие, со-мыслие. Доля каждого из этих компонентов в образовательном процессе, на наш взгляд, не одинакова. Она зависит от организации педагогом взаимодействия на основе понимания им содержания образования, т.е. от его ответа на вопрос «чему важно учить».

Первая стратегия организации взаимодействия связана с пониманием образования как процесса освоения знаний как самоценных объектов культуры. Объект культуры в этой логике может не быть связан с каким-либо метапредметным результатом: он ценен сам по себе. Педагоги, придерживающиеся такой точки зрения, стремятся насытить свою учебную программу как можно большим числом таких «памятников». Взаимодействие выстраивается как организация «причастия»:

¹¹⁵ Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - СПб.: Лидер, 2007. – 192 с. С. 77.

«таинство» сущности объекта культуры передается от педагога к ученику. Соответственно, основным инструментом влияния становится слово и методы обучения, производные от него. Приоритетным при таком подходе становится *сознание* как совместное «держание», прежде всего, *знания*, которое и является продуктом взаимодействия. Со-действие и со-мыслие при этом являются фоновыми. Деятельность как обучение определенным умениям и тем более рефлексия, выводящая их в ранг способа деятельности, не предусматривается педагогом, а потому и не реализуется.

Вторая стратегия связана с пониманием содержания образования как учебного материала для *развития определенных обобщенных умений (универсальных учебных действий)*. В этом случае нет закрепленного содержания образования, его отбор происходит под образовательную задачу. Вместо сообщений сведений учащимся и их информирования происходит вовлечение учащихся в деятельность, через овладение научным методом дисциплины. Освоение способов деятельности происходит благодаря «обмену действиями» между субъектами образовательного процесса. Это уровень метапредметности. Этот подход увеличивает степени свободы учащихся, так как позволяет использовать приобретенные ими умения в новых, иногда непредвиденных обстоятельствах. На первый план в обозначенном нами триединстве взаимного действия выступает со-действие, продуктом его является объективированный продукт деятельности – проект, решенная задача, сценарий, изделие и пр., а результатом – освоение учащимися обобщенных способов деятельности.

Третий тип позиции к содержанию образования и, соответственно, организации деятельности связан с пониманием содержания образования как совместного «держания» смыслов. Содержание образования при этом возникает «здесь» и «сейчас» в общении с учащимися, оно заранее не определено. Такой вариант взаимодействия носит *вероятностный характер*. Продуктом в этом случае становится основанный на переживании ситуации обучения как образовательного события *личностный смысл*. Яркими представителями такого подхода, ориентированного на актуализацию смыслов деятельности как учащихся, так и педагогов, являются Амонашвили Ш., Лобок А.М., Ямбург Е.А. и др. Организация деятельности на понимании содержания образования как диалога смыслов (на основе ведущей роли со-мыслия) является самым продуктивным для выработки новым поколением собственного содержания культуры, т.к. именно смысловая сфера личности является методологической основой деятельности человека. В этой третьей позиции деятельность возникает на основе самоопределения, т.е. смыслового видения ситуации, себя в ней, предпочитаемой формы активности.

Отвечая на вопрос Л. Толстого о праве воспитания, т.е. о праве «одного человека делать другого таким же, каков он сам», С.И. Гессен пишет: «не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой – задача

поколения, дающего образование¹¹⁶ Но для этого ...необходимо выйти за пределы самого себя и «погрузиться в сверхиндивидуальную целостность человечества». Суть образования, очевидно, в сообщении того движения, продолжая которое новое поколение могло бы выработать свое собственное содержание культуры на основе собственных смыслов.

Человек начинает с того, что ищет себя в своем окружении, затем в самом себе обнаруживает источник своих сил, но наталкивается на сопротивления мира, действует, это не приносит желаемого, наступает время рефлексии над сделанным и содеянным. Если следовать В.А. Роменцу, человек на рубеже тысячелетий оказывается в новой ситуации. Мир для него теперь то, с чем он образуют противоречивое, доведенное до предела целое. Это уже не время «дела» (А.Н. Леонтьев), а время осмысления того, что человек сделал и что ему следует делать дальше. Это время *вопроса о смысле человеческого бытия*. Практика продолжается, и это уже другая практика.

Все три обозначенных отношения к содержанию образования, определяющих организацию деятельности педагогом, вписываются в предложенную Степиным В.С. классификацию трех этапов развития науки (или научной рациональности). *Классический тип*, не предполагает особого внимания к проблеме субъекта, в этом понимании *деятельностный подход* направлен на освоение объектов (объектов культуры).

Для второго типа – *неклассического* типа характерны «субъект — субъектные отношения и, соответственно, *субъектно-деятельностный* подход. Деятельность выступает как один из типов активности субъекта, как способ его отношения к действительности»¹¹⁷. Для этого этапа свойственен философский конструктивизм, девиз которого – «знания невозможно «передать», их возможно только «сконструировать», опираясь на внутренние интеллектуальные и прочие ресурсы. Освоение и познание мира – продукт собственной деятельности человека, он не отражает мир, а конструирует его в собственной реальности. Отсюда – многообразие «миров» и ответственность человека.

В постнеклассической научной парадигме усиливается акцент на коммуникативных процессах субъектов, формирующих реальность. «Это не деятельность по созданию предмета, в котором человек пытается запечатлеть и выразить самого себя, т.е. такого предмета, который как бы принадлежит субъекту. Это взаимная деятельность, взаимодействие свободно участвующих в процессе равноправных партнеров, каждый из которых считается с другим и в результате которой оба они изменяются. Такой подход предполагает нередуцируемое многообразие, плюрализм разных позиций, точек зрения, ценностных и культурных систем, вступающих друг с другом в отношения диалога и меняющихся в результате

¹¹⁶ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. И сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа –Пресс», 1995. – 448с. С. 377.

¹¹⁷ Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с.

взаимодействия»¹¹⁸. Это уровень самоорганизующихся систем, синергетических процессов, коллективного процесса развития знания, отличных от тех, которые характеризуют индивидуальное познание.

Постнеклассический уровень развития науки связан с органичным развитием *субъектно-деятельностного подхода*, в основе которого диалог субъекта с саморазвивающейся полисубъектной средой, «установление равноправно-партнёрских отношений с тем, что находится вне человека: с природными процессами, с другим человеком, с ценностями иной культуры, с социальными процессами, даже с нерелексируемыми и «непрозрачными» процессами собственной психики»¹¹⁹.

Если для классической научной рациональности базовой была активность в деятельности, то для неклассической - наряду с ней базовыми становятся и другие формы активности, в частности, коммуникативная и рефлексивная.

Постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над научной деятельностью. В нем учитывается соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно - целевыми структурами, увеличивается внимание к субъектам и их окружающей среде,

Аргументы в пользу принятия в качестве базовой парадигмы «субъект — саморазвивающаяся полисубъектная среда» обосновывают также целесообразность принятия в качестве базового субъектно-ориентированного подхода. Этот подход связан с органичным развитием субъектно-деятельностного подхода, с увеличением внимания к субъектам и их окружающей среде.

В контексте представлений постнеклассической науки в познаваемую реальность включены активность познающего субъекта, его цели, ценности, деятельность и состояния. Каждый субъект рефлексивует среду, себя и других субъектов индивидуально, интерпретируя всё это по-своему, переводя в собственную реальность. Реальность — это форма представления бытия субъектом. Рефлексия моделирует реальность, превращая её в воображаемую реальность. Только с появлением субъектов возникают реальности как субъективные формы представления бытия¹²⁰, бытия, наполненного смыслом.

3.2. Деятельность и психическое развитие

Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития¹²¹. Точно также, как

¹¹⁸ Там же. С. 67.

¹¹⁹. Лепский В.Е. Субъектная ориентация знаний в образовании// Народное образование, № 3-4, 2017. С. 7-15.

¹²⁰ Там же. С.12.

¹²¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с. С.153.

каждая концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознает он это или нет), включает в себе и определенную теорию обучения. Проблему недостаточной эффективности образования можно рассматривать в контексте проблемы его концептуальных положений.

Если психическое развитие сводится в целом к созреванию, то обучение в таком случае, не определяя развитие, лишь надстраивается над ним. Оно при этом может быть лишь тренировочным, а никак не образовательным, т.е. формирующим процессом¹²².

При этом «единство психики, сознания и деятельности выражается далее в том, что сознание и все психические свойства индивида в деятельности не только проявляются, но и формируются¹²³; психические свойства личности – и предпосылка, и результат ее поведения.

Концепция развивающего обучения, созданная Л.С. Выготским, предполагает усиление целенаправленных, преобразующих влияний на личность обучаемого в процессе учебной деятельности. *Стержневой идеей является идея опережающего развития мышления*, которое становится как бы локомотивом, который обеспечивает умственное развитие в целом и личностные качества школьника – самостоятельность, ответственность, организованность, коммуникативные способности и др.

«В новом свете выступает, таким образом, кардинальная проблема развития и формирования личности, всех ее психических свойств и особенностей – способностей, характерологических черт. В деятельности человека, в его делах – практических и теоретических – психическое, духовное развитие человека не только *проявляется, но и совершается*» (С.Л. Рубинштейн).

Деятельностный подход в образовании – это не совокупность образовательных технологий или методических приемов. Это, своего рода, философия образования, методологический базис. На первом месте стоит не накопление учащимися знаний, умений, навыков в узкой предметной области, а *становление личности, ее “самостроительство” в процессе деятельности* ребенка в предметном мире. Но даже сторонники приоритета знаний в обучении не могут отрицать факт того, что «в процессе практического использования образовательных знаний степень их усвоения достигает 75%¹²⁴, а при обучении других – даже 90% (в отличие от звуковых форм передачи и представления информации, где процент - 5-10%, при самостоятельном изучении – 20-50%). Это объясняется степенью включения *понимания* в образовательный процесс, а, следовательно, и творческого поиска учащегося.

¹²² Там же. С. 153.

¹²³ Там же. С. 88.

¹²⁴ Урсул А.Д., Урсул Т.А. — Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1 - 57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997

Современные характеристики образовательного пространства (глобализация и интеграция, обретение им планетарной целостности и единства не может не быть сопряжено с содержательно-качественными изменениями, отображающими глобальный характер эволюции современного человечества и осознания им своего места в мироздании¹²⁵.

Образование в принципе становится принципиально глобальным процессом, который должен способствовать тем формам социального развития и социоприродного взаимодействия, которые более эффективно будут реализовывать стратегию выживания человечества и сохранения биосферы, обеспечивать наше общее устойчивое будущее.

Это подразумевает такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

«Процесс учения — это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом, основанный на том, что новые знания не даются в готовом виде» - подчеркивал А.Н. Леонтьев.

Рассмотрение любого психического явления и процесса в его становлении и функционировании является основополагающим для деятельностного подхода. Соответственно, педагогика и образование обеспечивают условия включения учащихся в деятельность.

Основанием деятельностного подхода является общепсихологическая теория деятельности, создатели которой – Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н. Основной ее постулат: не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание. Принцип соотношения сознания и деятельности сформулирован следующим образом: «формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности и проявляется». При этом это не два разных аспекта, а «органическое целое», «не тождество, но единство».

В противовес бытовавшему ранее мнению о духовном развитии, идущем исключительно изнутри, неизменности деятельности сознания, его структуры, утверждалось другая позиция, сформулированная Выготским Л.С.: в процессе обучения происходит решительное изменение сознания учащегося, перестраивается и изменяется вся его психическая деятельность. Ребенок не похож на Робинзона, познающего культуру методом проб и ошибок, он осваивает ее в процессе обучения: «педагогический процесс не просто использует готовые психологические возможности, присущие ребенку того или иного возраста, и не просто вносит в его сознание то или иное содержание, но создает новые особенности его сознания». В этом состояло принципиальное положение взглядов Выготского Л.С. и учеников его школы.

¹²⁵ Там же.

Теория зоны актуального и ближайшего развития явилась следствием раздумий Выготского Л.С. о роли деятельности в развитии человека. Шаг в развитии случается при определенном напряжении интеллектуальных, эмоциональных, физических сил («с усилием «встать на цыпочки») в коллективно-распределительной деятельности или при поддержке взрослого. Это требует отбора содержания, способов деятельности, находящихся именно в зоне «трудной цели» - в зоне ближайшего развития. Знаменитый тезис «после Выготского нельзя учить постаршему» означает признание педагогом иницирующей роли обучения и воспитания, когда они не «плетутся» в хвосте развития», а опережают и определяют его.

Позицией **Б.Д. Эльконина** относительно деятельностного подхода является идея *построения продуктивного действия, которая связана с пробной формой организации такого действия*. Они имеют место там и тогда, когда «уходят» «от обучения как детерминирования к обучению как даванию шанса на... и, в этом смысле, пробе. Пробе и экспериментированию». Прообразом таких проб может служить черновик – личное пространство ученика, в котором он ищет адекватное задаче средство.

В логике **Б.Д. Эльконина** продуктивное действие имеет следующие характеристики:

- Самостоятельно-инициативно «по природе» (т. е. связности мотива-настроя, завершения, интриги способа) именно **Продуцирование**
- Событие 1: Преобразование схемы действия «из» самого действия – превращение выполнения в изображение
- Событие 2: выставление и передача Продукта (модели, задачи, справочника и т. п.)
- В продуцировании латентно присутствуют риск и ставка¹²⁶

Такое обучение порождает инициативу и самостоятельность, риск предъявления и преодоление его. Рождается новая норма. Эльконин **Б.Д.** утверждает: «это **изменение нормы** и подведет нас к тому, что есть действительность деятельностного подхода в отличие от «молвы», безответственных разговоров о нем».

Дети начинают создавать модели, писать учебники, создавать задачки и т.д. Но это станет Событием продуктивного действия только в случае, когда учебник выберут для чтения, а задачник для решения. Именно здесь, как уже говорилось, возникает риск продуцирования. В этих прецедентах учителю предстоит осваивать способ работы продюсера, и это непросто».

Единодушие исследователей определяется также и в том, что восхождение к зрелости осуществляется в деятельности. Это кратко обобщено в тезисе **А. Г.**

¹²⁶ Эльконин **Б.Д.** Образовательное пространство: связность разных форм действия // Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 1 / Составитель В. А. Львовский. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 360 с. С.26.

Асмолова: «Деятельность определяет развитие индивидуальности личности, но сама личность выбирает ту деятельность (те деятельности), в которой осуществляется ее восхождение к зрелости»¹²⁷.

Деятельностные теории учения опираются на понятия «*действие*» и «*задача*». *Действие* предполагает *преобразование субъектом* того или иного объекта. *Задача* включает в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы достичь требуемой цели¹²⁸. Учение трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путем его преобразования в ситуации некоторой задачи (Дж. Брунер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов и др.).

Результатом учебной деятельности в каждый момент является приобретаемый новый опыт и способности.

3.3. Предметная деятельность и способности

Индивидуальное сознание является результатом активности самого человека в ходе деятельности, реализующей общественные отношения, где оно формируется и проявляется. В процессе развития культуры в результате деятельности (иногда даже не одного поколения) происходит ее опредмечивание – в виде закона, правила, теории и т.д., появляется результат проб, экспериментов, переживаний, дискуссий, разочарований, «взлетов и падений» исследователей. Именно этот, проверенный временем и опытом результат деятельности «опредмечивается» в виде знания (правила, теории) и размещается в учебнике. Для того, чтобы правило, закон и т.д. стали личностным знанием, неотчужденным от личности обучающегося его важно «распредметить» - организовать деятельность по их обнаружению, «созданию» самими учащимися.

Это, по возможности, предполагает путь исканий, который проходил исследователь, открывший истину. Конечно, эта деятельность часто имитационная, не столь развернутая, не пролонгированная во времени, но при всем этом она не перестает будить ум и эмоции учащихся, благодаря чему «банальность» становится убеждением, т.е. частью мировоззрения. Об этом писал поэт:

- Подумаешь, Америку открыл!
Еще в пленках это мы знавали!..
А я один, как клад ее открыл
И позабыть уже смогу едва ли.

.....

¹²⁷ Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 40.

¹²⁸ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с. С. 455

Она во мне. Я жил, ее тая...
Я, стиснув зубы, в муках,
на пределе,
Ее добыл. Вот истина моя!
Вы ж до сих пор банальностью
Владели
Евгений Виноградов.

В объектах культуры (опредмеченной деятельности) – закреплены способности, благодаря которым стало возможным появление данного объекта. Овладение культурой означает – *распредмечивание* объекта и извлечение покоящегося в нем свойства, т.е. превращение его в *деятельностные способности*. Важно, чтобы обучающийся овладевал не только «миром вещей», но творениями культуры, в состав которых входит и мир человеческих деятельностей. Сложнейшая деятельность, связанная с созданием устройств, «умерла» в готовом техническом устройстве.

Если «знаниевая» парадигма обучения озабочена вопросом «где найти деятельность, чтобы проверить, ЧТО знает учащийся», то деятельностная парадигма залает вопрос: «где найти предмет, чтобы проверить, что УМЕЕТ учащийся? На каком предмете проверить знание деятельности?»

Если мы, обучая клавишно-кнопочному движению, теряем при этом предметно-практическую деятельность, то этапа формирования высших психических функций (т.е. развития) не происходит. *Современный мир сталкивается с противоречием: с одной стороны, чрезмерно богатый мир технических объектов, с другой – оскудение предметной деятельности.*

3.4. Психологическая структура деятельности как основа для разработки и развития учебной деятельности

Введение понятия «деятельность» перевернуло взгляды на образование и явилось условием разработки и внедрения в практику учебной деятельности. Так как учебная деятельность является частным случаем интеллектуальной деятельности, ей присущи основные характеристики деятельности как психологической категории и строение. Основатель психологической теории деятельности А.Н. Леонтьев выделяет следующие ее компоненты.

1. ***Деятельность – это система действий, отвечающих определенному мотиву. Под мотивом понимает предмет потребности, то есть, то, что способно удовлетворить потребность и вызвать активность. Каждый вид деятельности отвечает какой-то особой потребности. Поисковая активность, вызванная наличествующей потребностью, приводит к встрече с объектом, способным удовлетворить ее. Потребность «опредмечивается», а ее предмет начинает «жить» в***

форме образа – мотива. Мотив понимается как опредмеченная потребность. Этот образ (мотив) определяет дальнейшую активность. Он может осознаваться или не осознаваться субъектом, быть очевидным или нет, но он всегда есть. Деятельности без мотива не бывает. Мы можете иметь дело с работой, с движением, но за деятельностью всегда стоит побуждающий и делающий деятельность, наполненный личностным смыслом мотив.

2. Деятельность состоит из **действий**.

Каждое действие направлено на достижение отчетливо осознаваемого промежуточного результата, т.е. цели. Мотив отвечает на вопрос: «ради чего осуществляется деятельность», цель – предвосхищение будущего результата, что должно быть получено в результате каждого «шага». Сознательно планировать промежуточные результаты способен только человек. «Действие по изготовлению орудия не удовлетворяет пищевую потребность первобытного человека, которая побуждает деятельность по изготовлению этого орудия». Для удовлетворения познавательной потребности человек совершает ряд действий. Например, ищет нужную книгу, выходит на определенный сайт, совершает покупку и т.д. Или может пойти в библиотеку. Но истинным мотивом похода в библиотеку и совершения ряда действий может быть и другой мотив: например, желание увидеть определенного человека, ощутить себя значимым и т.д.

Один и тот же мотив может быть достигнут с помощью разных действий, т.е. одно и то же действие может «обслуживать» разные мотивы.

Исторически цели, также, как и высшие психические функции, появились в общении между людьми. Достижение группового результата требует того, чтобы их обозначили *до того*, как их начнут выполнять.

3. **Операция – есть способ осуществления действия, она определяется условиями его выполнения.** Попасть в определенное место можно разными способами – прийти пешком, приплыть на лодке, приехать на автомобиле и т.д. – в зависимости от условий. Цель, заданная в определенных условиях, называется задачей. Выбирая средства и способы действия, человек решает определенную задачу.

Действия могут превращаться в операции, когда они перестают осмысляться, т.е. контролироваться сознанием. Например, при обучении чтению, письму выполняемые действия осознаются, выполняются целенаправленно. Как только письмо становится автоматическим, мы говорим, что оно перешло в ранг операций, стало средством, место цели заняло желание передать смысл. При необходимости операция опять может превратиться в действие, т.е. вернуться под контроль сознания, например, если обнаружили ошибки в письме.

Взаимопереходы наблюдаются и в паре «деятельность» - «действие». *Утратившая мотив деятельность превращается в действие; действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и превратиться в деятельность.*

Например, ученик, начавший читать, чтобы получить отметку, настолько увлекся, что чтение приобрело самостоятельный мотив и превратилось в деятельность. *Важнейшим условием превращения цели в мотив является переживание учащимся сильной положительной эмоции при достижении цели. Желание вновь и вновь пережить эту эмоцию и придает цели характерную для мотива самодостаточность.*

Примером утраты мотива может служить ситуация, когда привлекательная деятельность изучения иностранного языка утрачивает эту привлекательность и начинает использоваться для общения, говорение превращается в действие, уступая место другому мотиву и другой деятельности.

Эти процессы получили название «сдвиг мотива на цель», они служат условием развития деятельности, появления новых мотивов, целей, средств. Изобразим строение деятельности и описанные взаимопереходы схематично (см. рис. 3)

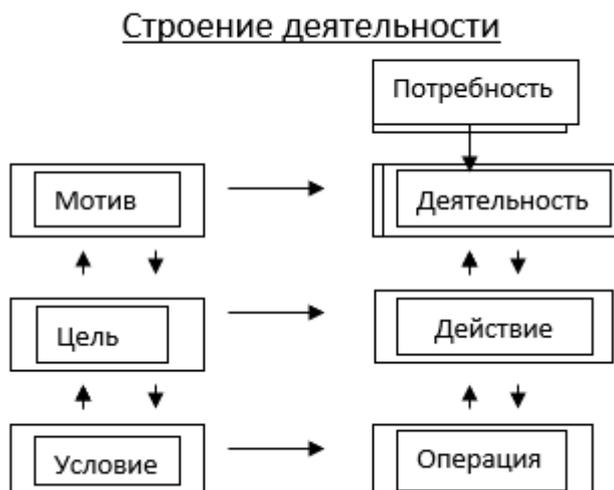


Рисунок 3. Строение деятельности и взаимопереходы ее компонентов

3.5. Специфичность учебной деятельности

Часто термин «учебная деятельность» рассматривается как синоним процессу учения, т.е. деятельности по овладению новым опытом – привычками, умениями, навыками, знаниями. Более узкое значение понятия учебной деятельности было введено Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и последователями их научной школы. Учебная деятельность рассматривается ими как деятельность по овладению *обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач.* Этот второй смысл понимания учебной деятельности принимается авторами данного пособия, так как в большей степени соответствует идее взаимосвязи культурно-исторической концепции и деятельностного подхода.

Функциональным содержанием учебной деятельности является развитие способности учиться, в идеале - достижение такой степени самостоятельности и

инициативности, при которых субъект сам *мотивирует* себя на развитие, *продуцирует цели, формулирует проблему* в логике задачи самому себе, способен найти адекватные поставленной задаче *способы*, и, соответственно, произвести запланированные *действия*, осуществить *самоконтроль* и на основе *самооценки* принять решение о продолжении работы над задачей или завершить и перейти на новый уровень сложности, а, следовательно на новый уровень развития. Благодаря собственной самостоятельной познавательной деятельности самих учащихся по добыванию и усвоению научных (теоретических) знаний происходят изменения (преобразование) самих субъектов деятельности.

Обучение всем этим этапам учебной деятельности (УД) начинается с приходом ребенка в школу, учебная деятельность является ведущей для детей младшего школьного возраста. Благодаря ей формируется теоретическое отношение к действительности, т.к. теоретические знания составляют содержание УД (см. подробнее 3.7.).

По сравнению с другими видами деятельности УД направлена на самого обучающегося и продуктом учебной деятельности является изменения субъекта деятельности, т.е. ученик – не объект учебной деятельности, а ее субъект. Правильно организованная учебная деятельность – это активная мыслительная работа самого ученика как человека, *который учится, а не которого учат.*

«Учебная деятельность, - писал Д.Б. Эльконин, - отличается от всех остальных одной важной особенностью. В результате простой продуктивной или трудовой деятельности всегда получается некоторый материальный продукт. Ребенок лепил – появился грибок или зайчик – продукт его материальной деятельности... При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых возникает продукт деятельности... Совсем иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями, от этого в науке ничего не произойдет. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, - прежде всего *изменение самого ученика, его развитие...* В общем виде это изменение есть приобретение новых способностей, т. е. новых способов действий с научными понятиями. *А учебная деятельность - деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность».*¹²⁹

Проблема непрерывного образования, образования через все жизнь может быть решена при условии, если человек научится разумно распоряжаться, *пользоваться своими возможностями*, обеспечит собственное самодвижение.

¹²⁹ Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995. – С 268-269.

Своеобразие подхода Давыдова В.В. заключается в том, что при рассмотрении собственно человеческого способа поведения он опирается прежде всего на исторический опыт творческого освоения и преобразования людьми действительности.

Осознание учеником культурных средств (орудий) для освоения предметного содержания происходит *в условиях совместной деятельности*. Поэтому «вопрос о природе коллективных форм учебной деятельности переносится из сферы задач повышения эффективности обучения в область всеобщих оснований учения как конкретной исторической формы воспроизводства сознания человека»¹³⁰.

Через овладение определенным способом взаимодействия с другими людьми осваивается определенный тип деятельности, с помощью других ученик обретает смыслы и желание реализовывать себя именно как ученика. В процессе учения возникает *совместная учебная деятельность* – это некоторая общность, которая в своем становлении проходит ряд этапов, обеспечивая формирование единого смыслового поля. Особенно успешно это происходит при совместной продуктивной деятельности, при совместном решении творческих задач. Как считает Ляудис В.Я.,¹³¹ *совместная учебная деятельность обеспечивает активизацию процессов целеобразования, смыслообразования, что является главным условием успешности УД и одновременно личностного роста учащихся, студентов, преподавателей*.

В.В. Давыдов связывает всеобщие основания учения как деятельности со свободой воли и нравственности обучающегося. На основании поступка (нравственного выбора) в условиях школы, в ситуации обучения и пр. можно судить о сформированности *субъекта учебной деятельности*.

Кроме того, установка РО на рефлексию способствует пониманию школьником самого себя, взаимоотношений со сверстниками, своих притязаний и возможностей, открывая, таким образом, путь к саморазвитию. Рефлексия развивает умение отследить собственный процесс усвоения, определить трудности, которые встретились, способы их разрешения, выработать определенную обобщенную норму для будущей деятельности. Рефлексировать ученик может тогда, когда у него есть «внутренний, идеальный план его собственной деятельности, который «позволяет ему рассматривать наедине с собой ее основания, изменять замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации. Поэтому идеальный план деятельности можно назвать ее внутренним планом в отличие от внешнего, в котором деятельность реально существует».¹³²

¹³⁰ Гуружапов В. А. О новой общей психологии образования // Вопросы образования. 2014. № 1С. 271-279. С. 275.

¹³¹ Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - СПб.: Лидер, 2007. – 192 с. С. 77.

¹³² Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. С. 43.

Таким образом, понятие «учебная деятельность» (УД) мы не отождествляем с понятием «учение». Специфичность УД состоит в том, что в процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться.

Развитие психических процессов происходит в деятельности. Многочисленные исследования доказали, что значение имеют не внимание к отдельным психическим процессам, а организация целостной деятельности, включающей в себя не только познавательные процессы (восприятие, внимание, мышление, память, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, волю.

3.6. Стрoение учебной деятельности.

Понимание строения учебной деятельности (по В.В. Давыдову) позволяет адекватно формировать ее у учащихся. Понятие структуры предполагает вычленение каких-то элементов и установление связей между ними.

Учебная деятельность имеет свою внешнюю структуру, состоящую из 1) учебной мотивации; 2) учебных задач; 3) учебных действий; 4) контроля, переходящего в самоконтроль; 5) оценки, переходящей в самооценку (*см. табл. 3*).

Важнейшим компонентом УД является ***наличие познавательных мотивов***, которые характеризуются направленностью (наличием интереса и личностного смысла) *на содержание УД, на процесс усвоения или на собственное развитие*. Маркова А.К. классифицирует познавательные мотивы на *широкие познавательные* («хочу все знать!»); *узкие познавательные* – интерес к определенному содержанию и деятельности («люблю писать сочинения», «нравится решать задачи») и *мотивы саморазвития* («нравится становиться более умелым, более знающим»). Она подчеркивает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Особая роль в формировании познавательных мотивов отводится начальной школе: важно, чтобы социальные мотивы (ориентация на мнения окружающих и их оценку), с которыми ребенок приходит в школу, уступили свое доминирующее положение в структуре мотивов познавательной потребности и познавательным мотивам – появилась потребность в приобретении новых знаний, интерес к УД. Если нет познавательной потребности, ребенок все равно будет учиться, но тогда это нельзя назвать УД.

Но сама по себе потребность не обеспечивает деятельность, важно, чтобы произошла ее «встреча» с предметом, способным ее удовлетворить, появился ***МОТИВ***. Мотивы выполняют двоякую функцию: побудительную (как своеобразный энергетический толчок); и смыслообразования, которая придает УД личностный смысл. Именно поэтому насыщение образовательной среды различными деятельностями, разнообразными объектами, людьми обеспечивает возможность

встречи потребности учащегося с предметом, способным ее удовлетворить, т.е. возникновению мотива.

Представим ситуацию, когда учащиеся готовятся к экзамену и решают задачи. Вдруг они узнают, что экзамен отменили. Можно предположить, что часть учащихся прекратит предпринимать усилия по решению задач. Некоторые – будут продолжать решать несмотря на известие. Обе группы выполняли одни и те же действия, но о наличии учебной деятельности можно говорить только у учащихся второй группы, так как их активностью «руководит» познавательный мотив.

Мотив конкретизируется в **цели**. Совокупность условий, в которых задана цель, называется задачей. **Задача** – это и есть цель в конкретных условиях ее достижения. Поэтому всякая учебная деятельность есть процесс решения учебных задач.

Цель УД, **учебная задача** – усвоение не просто способов действия (если только это – то в субъекте ничего не меняется, лишь расширяются его возможности как функционера) – а теоретических оснований, на которых строятся способы действий, т.е. освоение принципов действий.

Цель и результат задачи, в соответствии с пониманием УД, состоит в изменении самого субъекта (*см 3.5*). Вся УД есть система учебных задач, которые всегда должны быть направлены *на анализ условий происхождения теоретических понятий и на овладение соответствующими обобщенными способами действий*. Решив задачу, выявив ведущий принцип, ученик получает возможность самостоятельно строить целые серии действий, решать многообразие конкретно-частных задач данного типа, возрастают его степени свободы как личности.

Процесс решения учебной задачи – это и есть УД, которая складывается (как любая деятельность) из определенных **действий**¹³³:

1) <i>преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта» (содержательное обобщение);</i>
2) <i>моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме (содержательная абстракция – материальная форма представления);</i>
3) <i>преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»</i>
4) <i>построение системы частных задач, решаемых общим способом;</i>
5) <i>контроль/ самоконтроль за выполнением предыдущих действий;</i>
6) <i>оценка/самооценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи (содержательная рефлексия).</i>

Заметим, моделирование позволяет изменить форму действия ученика: от материальных действий он переходит к действиям с заместителями объектов.

Как видим, все действия возможно классифицировать на: *ориентировочные, исполнительские и контрольно-оценочные*.

К ориентировочным относятся действия целеполагания (что должно получиться? Для чего и с какой целью решается?), действия планирования как подбор действий для решения учебной задачи; к исполнительским – действия

¹³³ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с. С. 141.

преобразующие (манипулирование с целью выделения существенного отношения) и *исследовательские, действия, связанные с познавательными процессами*: перцептивные (опознание, выделение главного от второстепенного), мыслительные (сравнение, анализ, обобщение, абстрагирование), мнемические (фильтрация информации, структурирование, сохранение в памяти). Действия могут быть *репродуктивного и исполнительского характера*.

ДЕЙСТВИЕ - *единство ОПЕРАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ и «ЗАДАЧНО-СМЫСЛОВОЙ» сторон, ориентированных на анализ фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения и, по сути, является единицей развития.*

Каждое действие состоит из **операций**, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (действия соотносятся с целью задачи, а операции – с ее условиями).

Большую роль в усвоении школьниками знаний играют *учебные действия контроля и оценки*. По мере вхождения в УД ученик все более становится субъектом контроля и оценки. **Контроль** состоит в «определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата».¹³⁴

Оценка результатов решения учебной задачи позволяет выявить степень усвоения общего способа решения данной задачи. Содержательная оценка процесса усвоения понятия школьником, включающая рассмотрение оснований собственных действий, обеспечивается **рефлексией**. Благодаря рефлексии осуществляется как вся учебная деятельность, так и отдельные ее компоненты.

Самым общим требованием к результату образования является приращение самостоятельности и инициативности образующегося. Самостоятельность и инициативность ученика указывает на меру его образовательной субъектности — меру соучастия в образовательном процессе. Соучастие выражается в выражении учеником собственных намерений — вызове ситуаций действия и в построении способов действия в этих ситуациях.

¹³⁴ Там же. С. 144.

Таблица 3

Компонентный состав структурной организации учебной деятельности (Зимняя И.А. Педагогическая психология¹³⁵ С. 257)

<i>Компоненты учебной деятельности</i>				
	<i>Учебная ситуация</i>			
<i>Учебная мотивация как совокупность побудителей, включая коммуникативно-познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения</i>	<i>Учебная задача, предлагаемая в форме учебного задания, которая принимается обучаемым</i>	<i>Решение учебной задачи посредством учебных действий – предметных и вспомогательных</i>	<i>Контроль преподавателя, т.е. контрольные действия, переходящие в самоконтроль</i>	<i>Оценка преподавателя, т.е. внешние оценочные действия, переходящие в самооценку учащегося</i>

3.7. Теоретические знания – содержание учебной деятельности

Л.С. Выготский выявил закономерное основание феномена «развитие», проявляющееся в историческом сопряжении общественного и индивидуального сознания. Развитие происходит «внутри» взаимоотношений ребенка и общества, в процессе усвоения обобщенного опыта, зафиксированного в системе научных понятий и способах деятельности.

Элементами системы развивающего обучения, которое реализуется через учебную деятельность, являются: содержание обучения, собственные активные действия учащихся по решению учебной задачи в составе учебной деятельности, формирование рационального построения собственных учебных действий, т.е. умение учиться, использование новых методик, отражающих способ восхождения от абстрактному к конкретному.

Содержание имеет определяющую роль в развитии мышления. В РО оно ориентировано на освоение **теоретического знания** и через это – развитие теоретического мышления учащихся. (Учение о двух типах мышления разработано В.В. Давыдовым). В учебной деятельности ученик не просто накапливает знания, а овладевает новыми для себя обобщенными способами действия и тем самым развивает свои способности.

Суть теоретического знания состоит в том, что

- оно возникает в результате мыслительного анализа и обобщения существенных отношений внутри объекта, а также между объектами внутри системы. Например, понятия «глагол», «существительное» и пр. невозможно познать

¹³⁵ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

эмпирически, с помощью чувств, они «добываются» силой мысли и относятся к целому ряду явлений, процессов. (Вспоминается ситуация урока грамматики, когда только что изучивший понятие «число» ученик на вопрос учителя «какое это число» ответил – «одинокое»);

- *открывает генетические корни и развитие явления*: как произошло, как развивается, чем становится и пр. Если эмпирическое знание фиксирует явление статически, констатирует как факт, то теоретическое знание объясняет явление в движении: не «что такое пустыня?», а «как произошла пустыня?»; не «что такое гриб?», а «как произошли грибы?» и т.д. Проанализировать причинно-следственные связи, выявить корни явления – значит прояснить его сущность.

- *фиксируется в обобщенных терминах* – научных понятиях (транспорт, млекопитающее...), являющихся результатом обобщения существенных свойств. В отличие от слов терминов, характерных для эмпирического знания и отражающего единичность (автомобиль, слон, человек...).

Ведущая деятельность начальной школы – учебная деятельность, следовательно, содержание образования должно быть направлено на усвоение теоретических знаний. Для усвоения эмпирических знаний у ребенка, поступающего в школу, есть достаточно накопленный опыт и степень развития сознания, поэтому эмпирические знания не приводят к развитию умственных сил и способностей.

Исследователи констатируют факт того, что дошкольники имеют ярко выраженный познавательный интерес, который теряется при переходе его к школьному обучению. Причины могут крыться в том, что в современном мире школа уже не является единственным источником информации, школа не выдерживает конкуренции с телевидением, Интернетом и т.д. Одним из способов решения этой проблемы может быть насыщение содержания обучения теоретическим материалом. Опыт Давыдова Василия Васильевича и Эльконина Даниила Борисовича (60 гг. XX в.) доказывает, что это ведет к развитию познавательных потребностей учащихся начальной школы.

Теоретические знания требуют развития новых форм мышления, умственного напряжения, это – деятельность в зоне ближайшего развития ребенка.

Проиллюстрируем вариант освоения теоретического знания и работы над созданием обобщенного способа действия на примере урока в первом классе. Тема урока - «Зима».

Учитель начинает урок с вопроса: «Дети, что такое зима?» Дошкольный опыт жизни детей позволяет им в деталях описать все признаки зимы: низкая температура («холодно»), снег, птицы улетели на юг, деревья стоят без листьев, «солнце светит, но не греет», появились кормушки для птиц, Новый год и т.д. К сожалению, в нашем случае урок заканчивался резюме учителя – «мы узнали, что такое «зима». В действительности не «узнали», а повторили то, что знали. Возникает вопрос: чему

новому научились дети? Какой момент урока говорит об их продвижении в плане развития?

Очевидно, нужна была **учебная задача**, решив которую, учащиеся обнаружили бы обобщенный способ действия, позволяющий им понять, почему возникает то или иное время года, почему одно время года сменяется другим, т.е. выяснить происхождение явления (*учебная задача, в понимании теоретиков учебной деятельности В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др., отличается от проблемной ситуации тем, что в результате ее решения обнаруживается обобщенное знание, обобщенный способ действия*).

Проблематизировать ситуацию помог бы вопрос: «А на экваторе есть зима?» Многие из детей были зимой в теплых странах, и этот вопрос заставляет задуматься. По логике, зима там должна быть, но тогда мы зачеркиваем все признаки, ее характеризующие: холод, снег, отсутствие листьев на деревьях и т.д. Эмоциональное переживание этой нелогичности рождает проблемное поле – интерес, умственное напряжение.

Для решения задачи важно подняться над уровнем эмпирического восприятия зимы, понять сущностные причины ее «прихода». И тогда на столе учителя появляется глобус, макет Солнца, вокруг которого вращается Земля. Благодаря **содержательному анализу** обнаруживается генетически исходная основа, вычленяется существенное отношение зависимости времени года от расположения относительно Солнца (**содержательное обобщение**), которое оформляется (формулируется) в знаково-символической форме – схеме, пиктограмме, рисунке и т.д. (**содержательная абстракция**).

«Школьники с помощью учителя **анализируют содержание** учебного материала, **выделяют в нем некоторое исходное общее отношение**, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных отношениях, имеющемся в данном материале. **Фиксируя в какой-либо знаковой форме** выделенное общее отношение, школьники таким образом **строят содержательную абстракцию**»¹³⁶

Содержательная рефлексия, значимая для развивающих эффектов занятия, помогает найти и рассмотреть существенные основания своих собственных мыслительных действий (как мы вначале составляли «портрет» зимы? Какой вопрос заставил задуматься?) того, как мы мыслили, с какой трудностью встретились («почему мы ошиблись?»), какие мыслительные средства потребовались, чтобы найти решение. Тем самым обеспечивается переход неосознаваемой деятельности к осознаваемой, осознанное не означает в данном случае степень осознанности, это – иное направление деятельности сознания, мышление начинает формировать само себя.

¹³⁶ Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений /В.В. Давыдов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 224 с. С. 97.

Суть творческой активности и стремления к глубинному познанию окружающего мира и себя в нем выражена поэтом:

Во всём мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протёкших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины.
Всё время схватывая нить
Судеб, событий,
Жить, думать, чувствовать, любить,
Свершать открытья

Б. Пастернак

Благодаря освоению обобщенных способов деятельности учащиеся понимают закономерности, приобретают новые степени свободы, позволяющие им действовать инициативно и самостоятельно в аналогичных ситуациях. Они перестают подходить «к теоретическому замку с эмпирическим ключом», так как понимают принцип работы «замка», а не его внешние особенности. В ситуации-иллюстрации учащиеся смогут определить время года, выбрав любую точку на глобусе.

3.8. Деятельность и проблема мировоззрения («вочеловечивания» знаний)

При всем многообразии методов построения деятельности, можно увидеть две главные тенденции, которые определяются содержанием образования, организацией образовательной среды, приоритетным характером взаимодействия. Одна из них связывается с отчуждением образования от его участников (учащихся и педагогов), другая – с «вочеловечиванием» отчужденного знания. Вопрос в том, как сделать чужие открытия в науке, искусстве, сложившиеся нормы морали, достигнутые культурой уровни развития способностей живым достоянием формирующейся личности, частью его мировоззрения, определяющим личностный выбор поведения и деятельности.

Степень «причастности» обучающегося к собственному образованию будет, очевидно, зависеть от того, что является приоритетом содержания образования – знание, способы деятельности или смыслы. Это определит взаимодействие в образовательном процессе.

Воспользуемся примером, позаимствованным нами у Дусавицкого¹³⁷. Автор приводит ситуацию ответа ученика на физике по теме «Проводники и диэлектрики». Учащийся блестяще рассказывает теорию, великолепно воспроизводит все формулы, выводит зависимость и приводит примеры. Это «отлично»? Но вот учитель обращается к нему с предложением: «Вы прекрасно рассказали о проводниках и диэлектриках, рассказали об условиях, при которых разности потенциалов не возникает, и ток невозможен. Убедили в том, что стекло – диэлектрик. Вот перед вами стеклянная скамеечка, встаньте на нее и дотроньтесь до источника тока». В классе повисла тишина: «Боюсь!»

- Но ведь вы только что доказали, что стекло является диэлектриком и вам ничто не угрожает».

- «Все равно боюсь».

Налицо ситуация, когда знания находятся на уровне суждения, не переходя в «более верхние слои» мировоззрения – на уровень убеждения, на уровень личностного восприятия знания, а значит, оно не может быть руководством к действию.

Но если учащийся все же сделает этот шаг, пойдет на риск действия – встанет на скамеечку и получит в действии эффект - подтверждение приведенным ранее формулам, знание становится личностным, выстраданным, «своим», т. е. убеждением.

В описанном эпизоде открывается еще одно значение деятельности для образования: знание становится личностно значимым. Это происходит благодаря «подключению» к знанию компоненту эмоционально-волевого. Всякая деятельность эмоциональна окрашена и обеспечена управлением со стороны воли. Многие проблемы сегодняшней жизни возникают из-за неубежденности специалистов делать именно так, как их учили: строитель строит не так, как отвечал на экзаменах, педагог не так выстраивает отношения и т.д. Особенно ярко эта проблема была выявлена при катастрофе на Чернобыльской АЭС. Эксперты, входившие в состав комиссии и выяснявшие ее причины, отметили хороший уровень профессиональных знаний специалистов, работавших на АЭС. Не было убежденности, что поступать в соответствии с инструкцией важно всегда¹³⁸. Убежденность важна как характеристика целостности человека, так как в ее основе лежит нравственная составляющая, по словам Гессена С.И. – самозаконность.

¹³⁷ Дусавицкий А.К. Дважды два = икс? М.: изд-во «Знание», 1985. URL: Александр Дусавицкий Дважды два = икс? читать книгу онлайн бесплатно (libcat.ru)

¹³⁸ Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. - 2-е изд. - Москва : Просвещение, 2009. – 173 с.

Вопросы и задания для осмысления

1. Какие вызовы, с вашей точки зрения, предъявляет постиндустриальное общество к современному образованию (*см. метод. рекомендации 1*)
2. Одна из точек зрения на развивающее обучение состоит в том, что оно определяется не столько тем, ЧТО было усвоено, сколько тем, КАК это было усвоено. Согласны ли вы с таким утверждением?
3. Является ли ребёнок субъектом учебной деятельности, если он на уроке активен? Как трактуется понятие "*субъект деятельности*" в концепции учебной деятельности?
4. В чем суть деятельностного подхода в образовании (*см. методические рекомендации 2*)?
5. Как методология деятельностного подхода отражается в:
 - постановке цели;
 - отборе содержания;
 - планируемых результатах;
 - системе контроля качества? (на примере сравнения двух подходов на выбор).
6. Развивающее обучение – это обучение, *развивающее ЧТО?* Какие из современных вариантов обучения могли бы претендовать на статус «развивающего обучения»? Почему?
7. Как *структурно* организовать учебную деятельность, (что важно учесть при ее организации), чтобы она была эффективной? Какие ее компоненты вы можете проиллюстрировать примерами из собственной практики?
8. Учителя обычно говорят, что если ученик не хочет учиться, то его невозможно научить. Согласны ли вы с этим? Какое *звено деятельности* учения имеют в виду учителя? Какой выход из создавшегося положения?
9. Какое место играет *задача* в деятельностном подходе? Проиллюстрируйте *учебную задачу* (в логике изучаемой теории) примерами из собственной практики. В чем ее специфика?
10. Согласны ли вы с тем, что процесс решения учебной задачи и есть учебная деятельность?
11. Какое место в логике решения учебной задачи занимают «*содержательный анализ*», «*содержательное обобщение*», «*содержательная абстракция*», «*содержательная рефлексия*»?
12. Какие *действия и операции* выполняют учащиеся, решая предложенную в вашем примере учебную задачу?
13. Считаете ли вы наличие *теоретического сознания* (см. В.В. Давыдов) необходимым условием компетентности ученика, специалиста? Почему?

14. Учитывая, что сущность любого явления понимается в динамике его развития, объясните, что, по вашему мнению, представляет собой человек? Как это понимание отражается на педагогическом восприятии ученика?

15. В чем особенности *контроля и оценки* в учебной деятельности?

16. Л.С. Выготский говорил, что учитель – не солист, от успеха которого зависит успех спектакля. Какой смысл имеет это высказывание? Какая важная *закономерность учебной деятельности* имеется в виду? В чем суть посреднической позиции педагога в деятельностной парадигме?

17. Объясните разное отношение двух педагогов, к ситуации:

А) Студент педагогического вуза подготовил конспект для проведения пробного урока и пришел посоветоваться к учителю, работающему в данном классе.

Просмотрев конспект, учитель воскликнул: «Вы предложили сложные задания для учащихся. Мы этого еще «не проходили». *Давайте исправим их на более простые!*»

Б) Студент педагогического вуза подготовил конспект для проведения пробного урока и пришел посоветоваться к учителю, работающему в данном классе.

Просмотрев конспект, учитель воскликнул: «Вы предложили сложные задания для учащихся. Мы этого еще «не проходили». *И все же, давайте рискнем дать их учащимся!*»

18. Что для вас лично значит «успешная деятельность»?

19. Что, с вашей точки зрения, значит «овладеть деятельностью»?

20. Как вы думаете, при каких условиях рейтинг, введенный в образование, будет способствовать развитию познавательного мотива?

21. Прокомментируйте следующее высказывание В.В. Давыдова:

«Нам, молодым научным сотрудникам, Даниил Борисович (Эльконин) поставил задачу: походите в хорошие школы, в хорошие классы, посетите занятия талантливых педагогов и не только в Москве, но и в других городах. Выясните, каковы основные особенности *учебной деятельности*? Мы его спросили: «Именно деятельности?». «Да, именно деятельности,- ответил он. Походили, посмотрели, записали, проанализировали... Вывод звучал несколько парадоксально: *в хороших школах, у хороших учителей учебной деятельности нет, не наблюдается*».

Предположите, что послужило основанием сделать такой вывод?

22. Видите ли вы *научные «корни»* теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова? Согласны ли вы с утверждением, что «после Выготского нельзя продолжать обучать так, словно его не было»?

23. Используя схему деятельностной рефлексии (*см. методические рекомендации 3*), отследите собственную деятельность на занятии. С помощью какой логики, каких средств освоено знание? В чем, по-вашему, значение рефлексии?

24. Проанализируйте федеральные государственные требования и стандарты дошкольного, общего и профессионального образования на основе идей культурно-исторического и деятельностного подхода.

25. Как можно использовать полученные знания о деятельностном подходе в вашей собственной профессиональной деятельности?

26. Как преобразовать вопросы и задания, ориентирующие учащихся на воспроизведение знаний, в деятельностную форму? Приведите примеры.

27. Напишите эссе на тему «Деятельностный подход и Я» (*см. методические рекомендации 4*)

Методические рекомендации

Методические рекомендации 1. Анализ парадигм учения.

1. Чтобы ответить на вопрос «Какие вызовы, с вашей точки зрения, предъявляет постиндустриальное общество к современному образованию», проанализируйте таблицу 4. «Смена парадигм учения», предложенную Новиковым А.М., Новиковым Д.А.

Обратите внимание на:

- компоненты парадигм;
- подчеркните в каждом столбце значимые характеристики, которые определяют образование индустриального и постиндустриального общества.
- приведите примеры, иллюстрирующие каждый подход.
- учитывая комментарий Новикова А.М., видите ли вы взаимосвязь деятельностного и компетентностного подходов? Выделите новые характеристики образа учащегося, которые предполагает компетентностный подход

Как замечает А.М. Новиков, «в английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «competence» – а наши российские авторы быстро его подхватили. Но, как сказал М.А Булгаков устами своего героя: «мы говорим ... на разных языках ..., но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются» (С. 469. Новиков А.М.). - «Компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях (С. 468. Новиков А.М.).

Методические рекомендации 2. Использование содержательной рефлексии при освоении темы

Ответ на вопрос «В чем суть деятельностного подхода в образовании» предлагается организовать в логике групповой работы. Аудитория разбивается на микрогруппы.

Цель: осмысление деятельностного подхода в образовании.

Задание: отразите на листе с помощью карты понятий ваше понимание феномена «деятельностный подход в образовании» и подготовьтесь к комментированию.

Свое выступление организуйте в логике содержательной рефлексии, на основе которой выстраиваются *дополнения, критика*: каждое последующее выступление отражает свое понимание предыдущего. Используйте опорные слова:

- *нам понятно, что...;*
- *соглашаясь в целом, хотелось бы уточнить, дополнить (идею, утверждение)...*
- *наше уточнение касается определенной части предыдущего выступления...;*
- *не согласны с...;*
- *дополняем в части...,*
- можем проиллюстрировать примерами следующее высказанное положение...*

и др.

Методические рекомендации 3. Использование деятельностной рефлексии для анализа занятия

Деятельностная рефлексия предполагает восхождение по ступеням смыслов: от понимания ценности продукта деятельности к пониманию средств организации процесса. Ответьте на вопросы «ступенек «ценностей»:

4. Ценность средств организации процесса

Что использовалось вами и другими для обеспечения произведенной деятельности? Удачно ли? Насколько использованные средства соответствовали цели? Какие латентные (скрытые) эффекты возможно ожидать от использования предложенного вами средства? Ваши предложения?

3. Ценность организации процесса

Что предпринималось преподавателем для активизации аудитории? Насколько это оправдано?

2. Ценность процесса

Какова логика достижения результата? Почему важно ее знать?

1. Ценность продукта

Ради чего производилась деятельность? Какая проблема решалась? В чем ценность понимания цели деятельности?

Таблица 4

Смена парадигм учения¹³⁹

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	учение для общественного производства	учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры
Мотивы	учение обучающихся как обязанность; деятельность педагога как исполнение профессионального долга	заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними
Нормы	ответственность за учение обучающихся несет педагог; авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требуя от обучающихся дисциплины и усердия	обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; авторитет педагога создается за счет его личностных и профессиональных качеств
Цели	направленность учения на приобретение научных знаний; учение в молодости как «запас на всю жизнь»	направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); учение в течение всей жизни
Позиции участников учебного процесса	педагог передает знания; педагог «над» обучающимися	педагог создает условия для самостоятельного учения; педагог вместе с обучающимися; взаимное партнерство
Формы и методы	иерархический и авторитарный методы; стабильная структура учебных дисциплин стабильные формы организации учебного процесса акцент на аудиторные занятия под руководством педагога	демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; динамичная структура учебных дисциплин; динамичные формы организации учебного процесса; акцент на самостоятельную работу обучающихся
Средства	основным средством обучения является учебная книга	учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	контроль и оценка производятся преимущественно педагогом	смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся

Методические рекомендации 4. Написание эссе.

Эссе – **Эссе** - (от французского *essai* - "попытка") краткое, свободное прозаическое сочинение. **Эссе** выражает личное мнение автора по заданной теме. Создателем этого жанра по праву считается М.Монтень ("Опыты", 1580 г.). Основной задачей эссе является донесение информации или объяснение чего-либо. **Эссе** выполняет эту задачу посредством прямого авторского высказывания, а, значит, в эссе не создаются ни персонажи, ни сюжет.

¹³⁹ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. 2007.– 668 с. С. 443.

Обычно, эссе предполагает новое, субъективное мнение о какой-либо ситуации и может иметь философский, публицистический, критический, научно - популярный и др. характер.

«Обнаружить себя» помогает личностная рефлексия, которая строится как анализ соответствия собственных возможностей реализации на практике деятельностного подхода. Цель предлагаемой «лестницы» вопросов - актуализация мотивов самоизменения.

4. Реализация нормы

Сможете ли вы самостоятельно выполнить процесс на основании знания его алгоритма и собственных смыслов? Есть ли желание изменить алгоритм?

3. Самоопределение

Чувствуете ли вы необходимость занимать активную позицию относительно деятельности и изменяться? Если нет, то что мешает этому?

2. Построение образа себя

Какие знания и умения помогут вам спроектировать и организовать деятельность? Достаточно ли их?

Какие способности помогают вам осуществить деятельностный подход? Какие недостаточно развиты (определите дефицит своих способностей).

1. Понимание нормы

Имеете ли вы знания о деятельностном подходе? В чем, по-вашему, его смысл? Какие способности нужны, чтобы профессионально работать в этой логике?

Методические рекомендации 5. Освоение деятельностного подхода на занятии. Конструирование понятий

Данные рекомендации могут быть адресованы как студентам (для освоения), так и преподавателям (для иллюстрации) деятельностного подхода.

Для того, чтобы сущность деятельностного подхода «прочувствовать» на себе, важно организовать деятельность, Примером, иллюстрирующим такой подход, может служить осмысление обучающимися категории «понятие» - основной мыслительной формы.

Задачи:

- понять идею деятельностного подхода - усвоения знаний через освоение определенных действий и научение умениям («знаю только то, что умею»);
- познакомиться с технологией проблемного обучения;
- освоить начальный этап формирования теоретического мышления – подведение под понятие;
- отследить достоинства и ограничения мыследеятельности в группе.

Задание: Разбившись на микрогруппы, создайте понятия. Предлагаются слова: «здоровье», «лес», «ветер», «плод», «интерес», «урок», «стол» и др.

Традиционное определение категории «понятие» является исходным для преподавателя, готовящего занятие, подвергается им анализу, реконструируется для создания ориентировочной основы действия – условий и умений, лежащих в основе освоения знания. И это же определение, уточненное, расширенное за счет разнообразия смыслов, является конечным результатом (итогом) деятельности студента. Реализуется тезис «знаю только то, что умею».

Подготовьтесь осмыслить свою деятельность, воспользовавшись вопросами:

1. Опишите этапность действий по составлению понятия (с чего начали, как продолжили...)

2. Какие точки зрения, сомнения возникали по ходу обсуждения?

3. Как зафиксировали сущность исследуемого понятия? Какие варианты фиксации еще возможны?

4. Какие мыслительные операции, с вашей точки зрения, были задействованы в процессе создания вами понятия?

5. Можно ли дать определение феномену «понятие» через процесс его создания? Что значит «создать понятие»?

6. Может ли логика создания вами понятия служить инвариантом, пригодным для конструирования *любого* понятия, в *любой* области знания?

7. Удалось ли вам проявить себя в качестве активного мыслителя, носителя индивидуальных смыслов?

8. За счет чего расширялось поле смыслов понятия?

9. Объясните тезисы Л.С. Выготского: «Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [494] «значения слов развиваются»

10. Чем отличается изучение «что есть понятие» в знаниевой и деятельностной парадигмах образования?

11. Б.Д. Эльконин напомнил метафору Шнитке, сказавшего однажды, что для образования жемчужины нужно что-то неправильное. «Так и в образовании, - продолжал Борис Данилович, отличник мне не нужен. Нужен троечник, который в один из дней выдаст неправильный, уникальный ход!»

На какую особенность образования обратил внимание Б.Д. Эльконин?

12. Почему логическое описание мира может быть препятствием для прогресса, для появления новых знаний?

Комментарий

Проблема состоит в том, как представить понятие не внешней характеристикой, а «несущей» конструкцией по отношению к содержанию. Студентам предлагалось освоить способ его конструирования, создав понятие самим, отрефлексирав этапы его создания и задействованные мыслительные

операции. Знание о том, что такое (что есть) «понятие», приобреталось через овладение умениями:

- выявлять существенные и несущественные признаки (содержательный анализ);
- выстраивать иерархию существенных признаков, выделять исходное общее отношение понятия;
- формулировать определение в знаково-символической форме (содержательное абстрагирование);
- отслеживать неоднозначность, постигать сущность через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь внутреннего развития явления, предмета (содержательное обобщение);
- анализировать процесс образования понятия: его логику (содержание и последовательность задействованных мыслительных операций), трудности и способы их преодоления (содержательная рефлексия).

Проблемность образовательной ситуации спровоцирована наличием разнообразия точек зрения на сущность понятия. Толкование их представителями разных наук отражает специфичность взглядов. В условиях группового обсуждения происходит столкновение позиций и вследствие обсуждения – установление связи между новыми, ранее не известными свойствами и старыми, существовавшими в когнитивном опыте элементами – образуется новая понятийная сеть. Происходит преодоления понятия как «гробика для мысли» (Г.П. Щедровицкий). Со всей очевидностью студенты на себе наблюдают эффект выхода за установленные наукой рамки за счет коллективной мыследеятельности: происходит расширение понятия, углубление его смыслов. Становится возможным сравнение определений, данных авторами различных справочных изданий, толковых словарей и своего собственного начального и конечного варианта. Обучающемуся становятся доступны для анализа основания выбора другими сущностных характеристик, положенных в основу того или иного определения понятия.

В представленном варианте ситуация занятия приобретает черты образовательного процесса, актуализируя не только запас знаний, представлений, но и личностные, интеллектуальные, социально-личностные резервы каждого.

Очевидно, что при таком подходе к содержанию особое значение приобретает способ организации общения, организации мыследеятельности – теоретической деятельности, направленной на осмысление, обобщение информации об окружающем мире и о себе в нем. В нашей ситуации, когда в групповом обсуждении сталкиваются точки зрения представителей различных наук, создается уникальная ситуация для интеллектуального, личностного обогащения каждого. В условиях диалога задействуются различные модальности восприятия явления, когнитивные стили переработки информации, личностные особенности каждого. В коллективной мыследеятельности обучающийся познает себя (так как что-либо становится очевидным только в сравнении с иным), обнаруживает разные смыслы и варианты

осмысления другими, учится ценностно относиться к этой логике, к позиции Другого, так как этот Другой со всей очевидностью становится для него резервом для собственного развития. Характер взаимодействия в таких условиях приобретает черты развивающего, исследовательско-диалогового общения, **деятельность наполняется смыслами.**

*Перечень рекомендуемых учебных изданий,
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007.- 448 с. Глава 2.3.4.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
4. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Сайт StudFiles URL: Давыдов в.В., Маркова а.К. Концепция учебной деятельности школьников (studfile.net)
5. Дусавицкий А.К. Дважды два = икс? М.: изд-во «Знание», 1985. URL: Александр Дусавицкий Дважды два = икс? читать книгу онлайн бесплатно (libcat.ru)
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс»,
7. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. - 2-е изд. - Москва : Просвещение, 2009. – 173 с.
8. Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с.
9. Лепский В.Е. Субъектная ориентация знаний в образовании// Народное образование, № 3-4, 2017. С. 7-15.
10. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - СПб.: Лидер, 2007. – 192 с.
11. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
13. Урсул А.Д., Урсул Т.А. — Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1 - 57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997
14. Эльконин Б.Д. Образовательное пространство: связность разных форм действия // Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 1 / Составитель В. А. Львовский. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 360 с.
15. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995.

Глава 4. Практика реализации деятельностного подхода в отечественном образовании

Тема 4.1. Развивающее обучение в современной интерпретации Б.Д. Эльконина

*4.1.1. Смысловые акценты развивающего обучения в интерпретации
Б.Д. Эльконина*

*4.2.2. Обучающее занятие для студентов в логике развивающего обучения
Б.Д. Эльконина*

4.3.3. Рефлексия студентов и проектировщиков

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Моделирование – способ изучения явлений и понятий путем построения их же моделей. Модель – это мысленный или условный образ, чертеж, график, план какого-либо процесса, созданный с целью замещения реального объекта¹⁴⁰.

Индивидуализация – свойство моделирования, определяющее предметные особенности моделей одного явления или процесса, построенных разными индивидами.

Функция отражения – функция, при которой создается модель, сущность которой это отражение существенных свойств объекта (начальная школа)¹⁴¹.

Функция управления – функция, при которой человеку даётся свобода выбора, что сделать с моделью. При этом он анализирует, полезны ли изменения или нет, и самое главное – определяет границы допустимых изменений. Насколько можно изменить значения элементов, чтобы не разрушить модель (подростковая школа)¹⁴².

Знак – материальный, чувственно воспринимаемый предмет, который выступает как представитель другого предмета, свойства или отношения.

4.1.1. Смысловые акценты развивающего обучения в интерпретации Б.Д. Эльконина

Развивающее обучение ориентировано на освоение субъектом способов построения своего действия. Обоснование такому подходу даёт культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. В центре концепции стоит вопрос о средствах овладения собственным поведением, о средствах его организации. Таким

¹⁴⁰ Концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://studopedia.ru/10_4137_kontseptsiya-zoni-blizhayshego-razvitiya-ls-vigotskiy.html (Дата обращения: 13.12.2020).

¹⁴¹ Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. / Б.Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 102-122.

¹⁴² Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. / Б.Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 102-122.

средством выступает знак. Первой и основной функцией знака является объективация самого действия, вынесение вовне его течения. Объединены и введены в систему различные его моменты (например, исходная ситуация и требуемый результат). Представленность в знаке идеи действия и есть объективация действия. Такое вынесение строится через значение. Значение – это внутренняя структура знаковой операции. Означить — это найти идею развертывания действия, с помощью которой будут собраны и добавлены в систему различные его характеристики (например, начальная ситуация и представляемый результат). Представление идеи действия в знаке и есть объективация действия.

Превращение действия в предмет — построение знака — требует развертывания значения на материале наличной обстановки действия. При этом самая обстановка, обстоятельства требуемого действия осмысливаются в контексте значения, в них выделяются этапы, ориентиры возможного течения действия.

Означенную ситуацию действия Выготский Л.С. называл «смысловым полем». Нашей задачей и является выяснение условий, при которых происходят описанные превращения, т. е. условий превращения действия в предмет, а методом исследования — знаковое опосредствование решения задач.

Психологические основы теории развивающего обучения Эльконина Д.Б. и Давыдова В.В. основываются на материалах Выготского Л. С. о зоне ближайшего развития. Ученые предполагают, что детям доступны дедуктивные способы обучения, теоретический уровень сознания, а также логика науки и истории культуры. Эти идеи определяют основную цель и задачи системы обучения Эльконина Д.Б.

Главная цель — формировать способности к саморазвитию, самопознанию и рефлексии через процесс обучения, который организуется через деятельность.

Задачами являются:

1. Развитие у учащихся теоретического вида мышления;
2. Формирование активных способов и методов умственной деятельности;
3. Восприятие логики познания.

Освоение теоретических знаний лежит в основе технологии развивающего обучения Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. Это и есть содержание учебной деятельности. В основе их позиции лежит теория развивающего обучения, созданная Эльconiным Д.Б. – Давыдовым В.В., продуктом её являются психологические новообразования, соответствующие возрасту.

Система обучения Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. давно стала известной для российских школ. Но она значительно отличается от классического варианта целями, способами и результатами (табл. 1).

Таблица 5

Сравнительная характеристика традиционной системы обучения и системы развивающего обучения Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В.

<i>Традиционная система</i>	<i>Система Эльконина Д.Б. –Давыдова В.В.</i>
Эмпирическое мышление.	Теоретическое мышление.
Познание идёт от частного к общему, от четко обозначенных понятий к системе, от явления в целом к его сути.	Изучение идет от общих оснований к частному примеру; от абстрактных объектов к конкретным; от системы к единичным понятиям.
Дети получают готовые знания, понятия, которые надо выучить.	Дети находятся в условиях, где сами доходят до понимания того или иного закона, действия, явления.
Метод познания: репродуктивный.	Метод познания: исследовательский.
Ребенок – объект учебного процесса.	Ребенок – субъект учебного процесса.
Форма обучения: классно-урочная, фронтальная.	Форма обучения: учебный диалог.
Главный результат – знания.	Главный результат – умение добывать новые знания.
Форма работы: чаще всего дети работают индивидуально.	Форма работы: дети работают в больших и маленьких группах.

Особенности системы развивающего обучения Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. строятся на таких принципах как:

- развитие ребёнка идёт через его слияние с культурой и опирается на достижения, вызванные естественным созреванием (Л.С. Выготский);
- обучение само должно развивать детей и опираться на зону ближайшего развития;
- обучение должно опережать развитие, а ученик выступает как субъект обучения.

Учащиеся сначала овладевают общими методами решения заданий одной направленности. В дальнейшем, этим же способом они будут решать ряд задач или конкретные примеры.

Нахождение этого общего способа и называется учебной деятельностью в программе обучения Эльконина Д.Б. –Давыдова В.В. На уроках дети занимаются поиском и практическим применением средств решения поставленных задач. Они ищут, спрашивают, рассуждают. Различные высказывания детей не воспринимаются как ошибочные, а считаются размышлением. Поэтому системы оценок, как в традиционных школах, тут быть не может. Учитель обязательно отмечает успехи и сообщает о них не только детям, но и родителям.

Методы обучения по Эльконину Д.Б. –Давыдову В.В. подразумевают, что поиск решений проходит совместно с другими учениками, родителями, учителем.

Учебники, конечно, тоже есть, но основная роль помощника в этом поиске отводится учителю или более опытному сверстнику.

Мы уже упоминали, что теория Выготского Л.С. нашла отражение в системе развивающего обучения. Определение зоны ближайшего развития – основополагающее в этой системе. Помимо этого обучение делится на уровни согласно психическому развитию ребенка. При системе развивающего обучения учитываются:

- какие новообразования должны появиться в каждом конкретном возрасте;
- ведущая деятельность этого возраста;
- содержание и методы деятельности;
- взаимосвязь ведущей и других видов деятельности.

Система развивающего обучения Эльконина Д.Б. –Давыдова В.В.:

- помогает личностному росту и саморазвитию;
- у ребенка формируется логическое мышление;
- дети стремятся получить не хорошие оценки, а новые знания, умения и достижения;
- ученики приобретают массу теоретических знаний, которые дают им возможность решать практические задачи;
- завершая учебу в школе, ребята приобретают творческий потенциал, рефлексивность, умение анализировать информацию и планировать свою деятельность;
- эта система учит самоанализу, адекватной самооценке и самокритике.

В теории периодизации психического развития, разработанной Д.Б. Элькониным (1989), было показано, что онтогенез — это вовсе не линейный процесс усвоения культурных образцов. Его существенной чертой является быстрая смена предметов освоения: в одних возрастных периодах – это смыслы и задачи человеческой деятельности, в других — её способы.

Но если меняется предметность, должны меняться и средства её освоения. Следовательно, разным предметностям должны соответствовать разные формы или даже типы опосредствования. Немного изменив акценты, можно утверждать, что вопрос о соответствии способа построения действия предмету той деятельности, в которую оно включено (т. е. месту этого действия в развитии человека), необходимо перенести из плоскости допущений в плоскость специального анализа и исследования.

Процесс развивающего обучения, предлагаемый в качестве гипотезы Элькониным Д.Б., тесно связан с моделированием. Моделирование — исследование каких-либо явлений, процессов путём построения и изучения моделей. Модель — это любой образ (мысленный и условный; изображения, описания, схема, чертёж, график, план) какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели). В дошкольной педагогике моделирование используют для того, чтобы познакомить

детей с природой, в процессе развития речи, усвоения элементарных математических представлений, для развития музыкальности детей и многого другого. Особенность и значение моделирования заключается в том, что оно делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений при формировании знаний понятийного уровня.

Обучая моделированию, мы учим мыслить. Язык динамических моделей, «заместителей» внешнего мира, и является основой продуктивного творческого мышления, считает доктор психологических наук В. Пушкин. С его помощью, полагает он, человек способен как бы видеть элементы проблемы в сложных многообразных отношениях. Есть такое внутреннее видение – значит, модель создана и действует.

Тем самым моделирование становится необходимым элементом, центром мыслительной деятельности ребёнка. Оно организует все его действия по анализу конкретной действительности, по выделению в ней тех свойств, которые имеют отношение к проблеме, даёт ему решительный толчок для понимания сути дела.

Для нормального, т. е. осмысленного в рамках развития, обучения каждый новый тематический ход есть, в первую очередь, отношение к предыдущему опыту, а в самых ярких случаях — его преодоление, реструктурирование. Именно в такой схеме и задаётся Б.Д. Элькониним ядро учебной деятельности — учебная задача. Задаётся как такое построение общего способа действия, которое является чувствуемым, субъективным приращением мышления и понимания — чувственным и субъективным преодолением (изменением границ и допущений) уже сложившегося способа действия.

Ядро учебной деятельности — связность общего способа действия и самоизменения, задающее схему тематического построения учебных предметов.

Новый способ действия не становится инструментом опробования новых горизонтов действия и мышления в младшем школьном возрасте, субъектность учебной деятельности в этом возрасте ограничена.

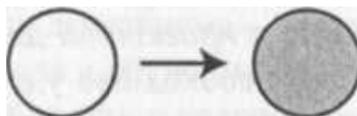
В начальной школе учащимся необходимо овладеть *функцией отражения*, что подразумевает: детям предстоит научиться создавать модели разных процессов, явлений и объектов. Перенос действия моделирования из начальной в среднюю школу не может быть механическим. Должны измениться функции модели и её место в ученической работе: переход от отражающей к управляющей модели и связка этих двух типов моделей.

Управляющей мы называем модель, работа с которой управляет процессами изменений (преобразований, движений, становлений) объектов, то есть модель, на которой задаётся и выстраивается возможная динамика объектов (и её границы), отображаются отношения характеристик объекта или ситуации, взятых «вещно» и статично. Переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ

управления их «поведением» — главное преобразование способа действия в основной школе развивающего обучения.

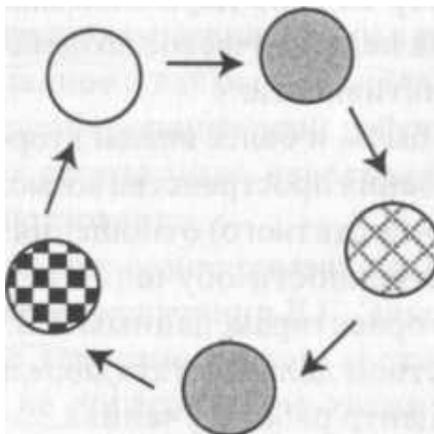
Гипотеза о цели обучения подростка требует, во-первых, выработки представления о форме деятельности, в которой это обучение будет проходить, и, во-вторых, об основном средстве (или, шире, способе работы), с помощью которого должно строиться пространство возможных результатов действия подростка.

Б.Д. Эльконин рассматривает это положение на примере из курса химии, разрабатываемого Е.В. Высоцкой. На первом этапе целенаправленных действий по превращению одних веществ в другие дети фиксируют превращение веществ с помощью простых схем:

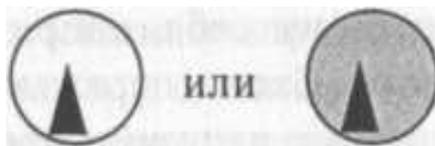


Подобная схема означает, например, что «черный раствор превратился в раствор синего цвета».

В этой схеме фиксируется, с одной стороны, определенное представление о веществах как отличающихся друг от друга по внешне наблюдаемым свойствам, с другой — возможное превращение одного вещества в другое с помощью специального действия (со специальным «посредником», например, «осадителем»). По мере продвижения детей в понимании собственных действий с разными химическими веществами возникает другая знаковая форма — «круг превращений».



Форма круга возникает при появлении замкнутости в последовательности превращений, когда конечный продукт одной реакции оказывается веществом, с которого начинались превращения. В этой знаковой форме фиксируется, с одной стороны, возможность последовательных действий по превращению веществ, с другой — единство, взаимосвязь всех веществ, объединенных кругом. Какая-то часть, компонент состава всех этих веществ оказывается одинаковым для всех веществ круга. Появляется возможность «переобозначить» каждое отдельное вещество:



Новая знаковая форма фиксирует иное представление о веществе как содержащем некоторый определенный компонент. А «переобозначенный» круг удерживает в своей форме первичное понятие химического элемента как того, что объединяет все эти вещества (например, «круг углерода»).

У учеников появляется возможность понять названия химических элементов («водород», «углерод» и пр.), слова, не случайно одинаково звучащие во многих языках в связи со своим «действенным» происхождением.

Управляющая модель (усилие действия, которое объективируется в модели) в обучении связана с пониманием: как именно Ты «преобразовал мир так, что тебе открылось все то, что открылось». Обучающийся начинает понимать то, что делает, так как изменение одной характеристики ведет за собой неизбежное изменение другой или изменение объекта в целом. Сам обучающийся определяет то действие, которое приведет к изменению объекта, и сам определяет возможность такого изменения (границы допустимости действия). Обучающийся находится в пробном, «зондирующем» режиме. Соотношение смыслового и операционно-технического аспектов действия позволяет сохранять подростка как субъекта учения (не «выпадающего из учебного процесса) за счет ситуации удовлетворения его самости, индивидуальности.

Различные модели управления, создаваемые учениками, обеспечиваются принцип индивидуализации. Встречаясь со своими экспериментами на одной территории урока, учащиеся обмениваются результатами преобразований, возникает диалог, который создает ситуацию со-мыслия.

Приведем пример введения управляющей модели в практике реального обучения: Литература. «Роман «Евгений Онегин» Образ Татьяны Лариной.

Задание 1: Выпишите из романа характеристики образа героини. Обоснуйте взаимосвязь и взаимозависимость их между собой. Какие-то из характеристик займут центральное место в вашей конструкции, другие – будут вытекать из первых («мечтательная, романтическая, «русская душой», любит читать, доверчива, обладает внутренней силой и т.д. ... (составление отражающей модели);

Задание 2: Уберите по своему усмотрению некоторые характеристики Татьяны Лариной из вами построенной модели (построение управляющей модели). Как изменится образ? Какие изменения повлечет за собой удаление одной или нескольких характеристик? Возможно ли это?

Таким образом, перефокусировка в рассмотрении знаковой формы, смещение акцентов с целой схемы на ее элементы и обратно, приводит к новому пониманию учеником собственных действий и действий других учеников. Важно, что понимание

и интерпретация предполагают коммуникацию как свою питательную среду и родовую форму.

Овладение обучающимися моделированием (составлением моделей отражающего и управляющего типа) есть одномоментное освоение обобщенного способа деятельности, появление новой стратегии обучения, которая может быть использована при изучении любого предметного поля.

4 2.2. Обучающее занятие для студентов в логике развивающего обучения

Б.Д. Эльконина

Практическая часть данной работы заключалась в проектировании и проведении урока, основанного на принципах системы развивающего обучения Эльконина Б.Д.

Цель занятия – организовав деятельность, дать возможность коллегам самим понять гипотезу Эльконина Б.Д. относительно логики обучения при переходе от начальной к подростковой школе.

В ходе работы были проанализированы труды авторов, вычленены основные принципы системы развивающего обучения, произведена их интерпретация в логике Б.Д. Эльконина. На основе данных принципов мы проектировали занятие.

Составленный группой проектировщиков ход занятия выглядел таким образом:

1. Вводная часть.

Аудитории была предложена *педагогическая ситуация*.

Задание: Обсудите: «Что необычного в построении этого урока вы заметили, определите, чем обучение учащихся, предложенное Робертом Эдуардовичем, отличается от традиционного?»

Текст педагогической ситуации:

«Учащийся девятого класса сегодня часто стоит перед выбором: продолжить обучение в школе, или же, как можно быстрее получить специальность, устроиться на работу и помогать семье. Взрослая жизнь становится реальностью, растёт ответственность, неопытным подросткам всё больше угрожает коварность внешнего мира. Обществознание помогает подготовить детей к несправедливости, к защите своих законных прав – именно поэтому я прошу разрешение отклоняться от учебного плана, иначе дети не научатся...

– Вы прекрасный учитель, Роберт, – перебил директор – но вы же понимаете, есть утвержденный стандарт. Отклонения от программы недопустимы. Ученики обязаны освоить предлагаемые знания. И не нужно подстраиваться под каждого ученика, пусть сами зарабатывают свои оценки. Вам пора на урок. И не хочу больше слышать про эти ваши игры!

Роберт чувствовал, что при всём желании, эту стену ему не пробить. К тому же уже вот-вот начнётся урок. Он, не поднимая взгляда, с вежливой улыбкой кивнул директору и направился в свой класс. «Пусть сами зарабатывают», – повторил про себя Роберт, идя по коридору. – «Ну что ж, распоряжение директора, как никак», – сказал он сам себе и нажал на ручку двери, за которой уже ждал 9 А. С этим классом ему доводилось работать ещё в начальной школе, но его отстранили от уроков за несоответствие уроков учебной программе. Ещё тогда они познакомились с моделями, благодаря которым создаётся образ, а смысл его – отражение существенных свойств объекта. Это знание помогало им в процессе обучения. Дети скучали по своему учителю. Теперь они впервые за долгие годы встретятся на обществознании. Детям тогда уроки Роберта нравились так, что они рассказывали своим родителям только о них. Предвкушающие эту встречу улыбки встретились с потоком эмоций, прозвенел звонок, и Роберт сразу перешёл к деятельности:

– Сегодня на уроке мне понадобится доброволец. Кто хочет устроиться на работу?

Мальчик поднял руку и спросил:

– А какие у меня будут обязанности?

– А заработная плата? – спросила девочка рядом с ним.

Учитель узнал следы своей давней работы – дети по сей день задают себе вопросы. Они сразу отражают характерные признаки предстоящей деятельности. Он ответил:

– Условия просты: за 15 минут подготовьте договоры о трудовых отношениях. Оплата за оформление документа в виде пятёрки в журнал.

Класс начал готовить необходимые инструменты, основными из которых были интернет-источники и объединение в группы для создания моделей документа. Ученики выделяли элементы, которые, на их взгляд, были ключевыми для того, чтобы характеризовать договор; придумывали критерии работы, которые будут соответствовать заработной плате, а затем сравнивали полученные модели. Оказалось, что у каждой группы получились уникальные договоры: одни делали акцент на сроки выполнения, другие – на заработную плату... После, дети начали искать границы:

– А ведь правда, договор может быть составлен без учёта непредвиденных ситуаций?! – шепнул кто-то из учеников.

– Что если сейчас прозвенит пожарная тревога, а мы не успеем выполнить обязанности в срок? Ты прав!

Дети дописали в договор право на отсрочку выполнения обязанностей в случае изменения условий среды. Таймер подходил к концу. Некоторые начали презентовать работы. Первый ученик подходит с листочком. Роберт принимает документ и говорит.

– Молодец, но оценку не поставлю.

- Но почему? – спросил девятиклассник.
- А что мне не даёт права отказаться? Я же не подписывал договор. Дети подходили один за другим, и повторялся аналогичный диалог.
- Ну, вот не хочу ставить вам оценки. Передумал. Делайте, что хотите.
- Но вы же нарушаете наши права!
- Какие ещё права? Покажите.

Класс недоумевал, но не растерялся: ученики снова самоорганизовались в группы. Спустя ещё 15 минут, они нанесли учителю ответный удар. Они выяснили, что 137 статья ТК РФ предусматривает удержание заработной платы только при ряде обстоятельств, к которым настоящая ситуация не относится, а также статья 16 утверждает началом трудовых отношений фактическое начало работы, независимо от подписи договора.

– У нас есть свидетели, Роберт Эдуардович. При неисполнении обязанностей работодателя мы имеем право подать иск в суд по нарушению трудового кодекса, и вам будет грозить административная ответственность.

Именно этого от них и ждал Роберт. Дети не только самостоятельно пришли к модели трудового кодекса, но и начали управлять ей, находить рамки, выходя за которые модель начнёт рушиться. Теперь ему ничего не оставалось, кроме как выставить заслуженные пятёрки».

Вопросы для обсуждения ситуации:

1. Какую задачу Роберт Эдуардович поставил перед детьми?
2. Какая проблемная ситуация возникла на уроке?
3. Чем первый вариант работы детей, предоставленный учителю, отличался от второго? Что привело к этим изменениям?
4. Чем обучение в системе развивающего обучения отличается от традиционного?
5. Какую цель преследовал учитель, предлагая учащимся задание?

Группы после обсуждения внутри пришли к выводам:

– Развивающее обучение проходит через моделирование, а также модели бывают отражающими и управляющими; (учитель поставил перед детьми **учебную задачу**: составить трудовой договор. Они должны были собрать договор «по частям», выявить определяющие его элементы, которые будут **отражать** их представление о нём (создать «модель», «отразить» сущность). Когда пришло время испытать полученную модель, учитель стал изменять условия (Р.Э. отказался оценивать результаты, как это предполагалось по составленному договору).

– Модель столкнулась с провокационным препятствием, которое привело к её изменению. Дети спросили себя: могут ли условия быть изменены таким образом? Сохранится ли модель трудового договора при внесении таких допущений? Поиск

этой границы («*управление*» моделью) привёл детей к Трудовому Кодексу РФ, где и нашлось недостающее «усиление» первоначальной модели. Более того, модель начала расширяться новыми элементами и пересекаться со смежными, более крупными системами – представление о договоре стало включать не только пункты и статьи: появился «Трудовой Кодекс», имеющий законную силу, случай его несоблюдения оказался «административным правонарушением», следствием которого может быть «иск в суд».

– У каждого будет своя, не похожая ни на чью-то ещё модель благодаря *индивидуализации*. Уже на этапе создания первоначальной модели дети выделяли разные признаки договора: для одного договор в первую очередь решал вопросы оплаты труда, другой видел в нём регламент своих рабочих обязанностей, а третий рассматривал права работника и работодателя в процессе их взаимоотношений. Именно благодаря индивидуализации каждой уникальной модели и возможности их сравнения в микрогруппах, девятиклассником удавалось эффективно развивать общую целевую модель, к которой они в итоге пришли.

– Можно сказать, что в представленной ситуации обучение отличается от традиционного тем, что: знание добывается детьми в результате поисковой деятельности, а не сообщается им учителем; создаются проблемные, провоцирующие на поиск и актуальные для возраста ситуации; учащиеся учатся моделированию, создают разные модели; учащиеся включены в диалог.

– Если бы учитель после предъявления детьми модели задал ученикам вопросы типа «как помогла модель понять, что такое договор?», «что такое «модель?», «как ее составить?» и пр., учащиеся приобрели бы обобщенный способ действия, который могли бы перенести на изучение других тем и учебных дисциплин.

II. Основная часть.

Аудитория была поделена на несколько групп по направлениям: лингвистика, история и общество, общественная деятельность и волонтерство, а также спорт.

Задание: создать модель вашей педагогической деятельности.

Сначала группы не до конца поняли задание, и у них вместо моделей получилась схема урока, то есть был алгоритм действий/ структура:

1 группа:

1. Организационный момент: приветствие, постановка цели.
2. Ход урока: этапы урока, рефлексия, домашнее задание;

2 группа:

1. Организационный период: 3 дня – знакомство, привыкание, адаптация.
2. Основной период, который сам по себе делится по мере расширения зоны взаимодействия детей на: отрядную, межотрядную, лагерную

3. Завершающий период: итоговое дело, логическое завершение концепции смены, подарки, время для подведения итогов.

Впоследствии, с помощью наводящих вопросов, относительно свойств и характеристик модели: «Какие характерные особенности вашего занятия?», «Какие допущения можно сделать в вашем уроке? Без чего он существовать не может?», удалось прийти к пониманию, что такое «модель» и как нужно создавать её, применительно к своей работе.

Задание: создать модель собственной деятельности с учетом обсуждения.

В итоге были предложены модели, которые колоссально отличались от предыдущих вариантов и друг от друга:

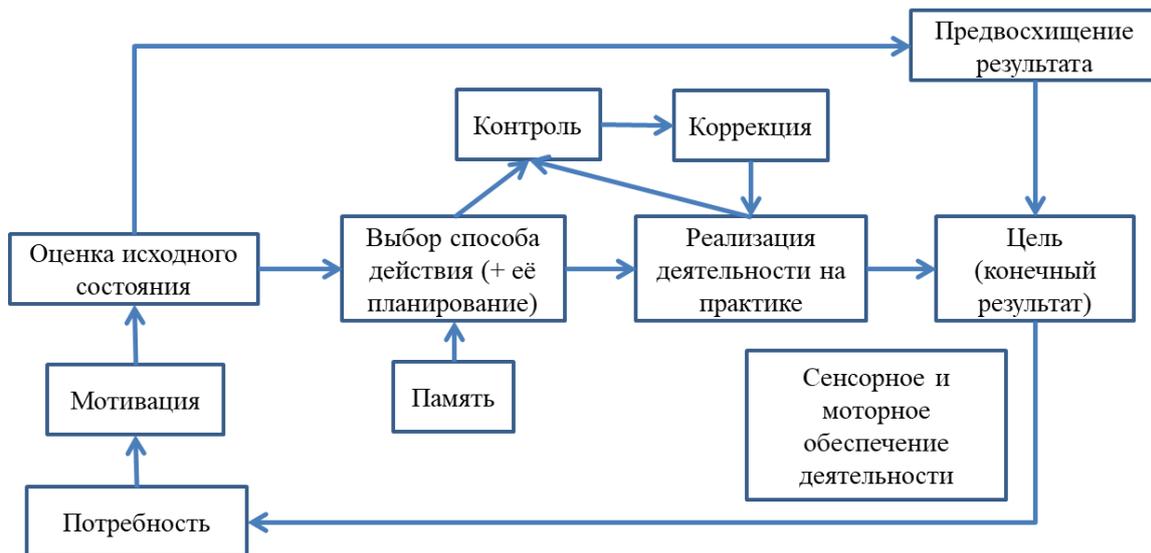


Рисунок 4. Модель работы с 9-11 классами (дополнительное задание – проектная деятельность на четверть) (1 группа).

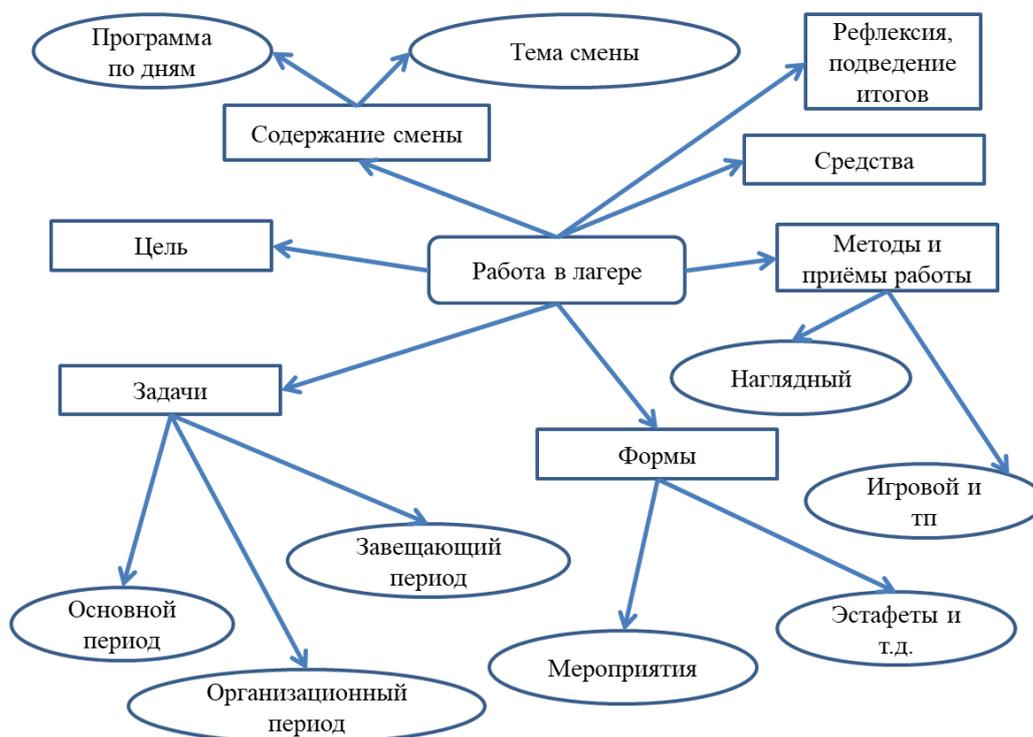


Рисунок 5. Модель работы в детском лагере (3 группа).

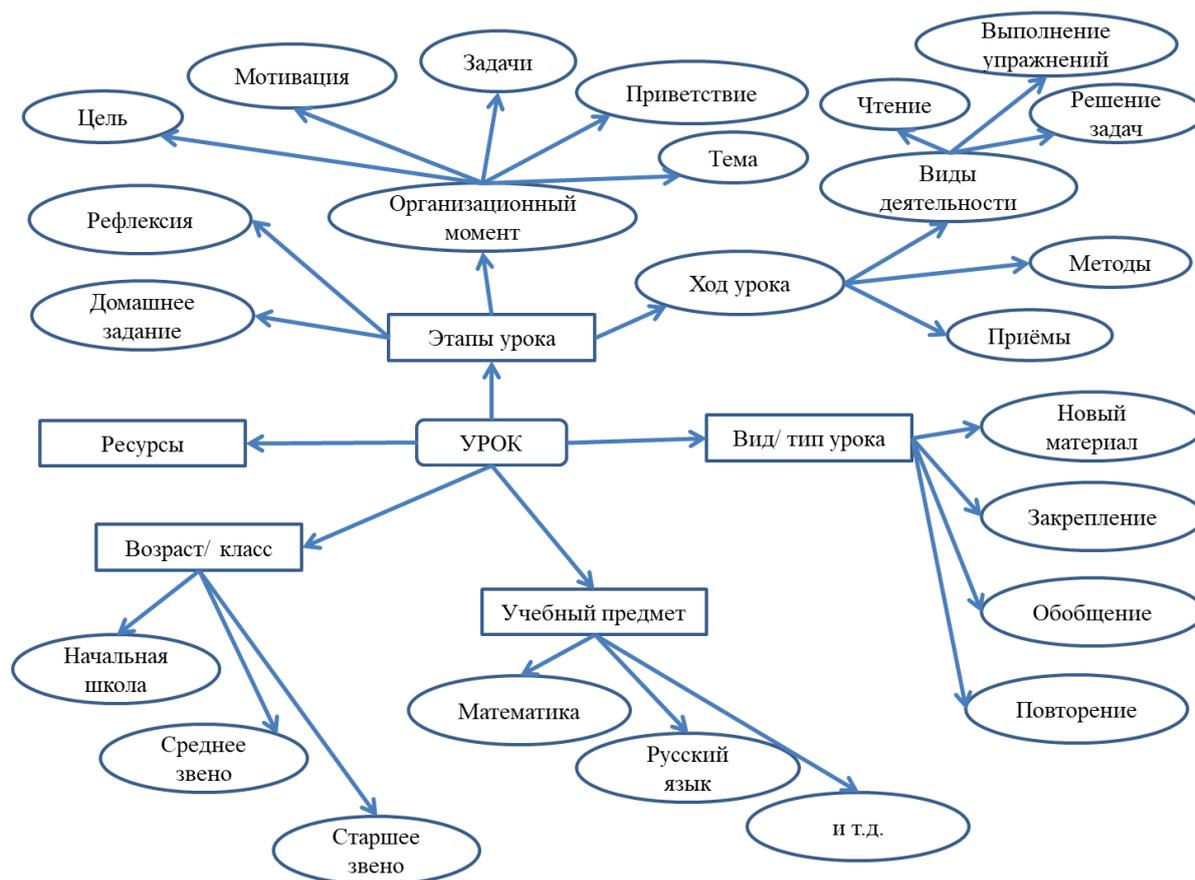


Рисунок 6. Модель урока учителя (2 группа).

Каждой группе была дана возможность выступить и объяснить свою модель. Коллеги делали акценты на том, с какой возрастной группой они работают, какие формы организации применять в своей деятельности, какой инструментарий использовать в процессе деятельности.

На следующем этапе перед участниками была поставлена **новая задача**: попробовать изменить свою созданную модель: убрать, добавить элементы своей модели или попробовать их изменить. Важно было понять, что станет следствием такого изменения: «рухнет» ли вся модель, поменяется ли до такой степени, что это будет уже совершенно другая модель или следствием будут другие варианты развития событий.

Каждая группа высказалась по данному вопросу и сделала некоторые выводы:

– есть допустимые изменения: некоторые элементы модели могли быть вычеркнуты, но на самой модели эти преобразования не сказывались.

Например, исключить речь из приветствия – при этом форма приветствия менялась на жесты, знаки или на другие творческие способы, которые дети сами придумывали.

– есть недопустимые изменения: исключение некоторых основополагающих элементов могло разрушить модель.

Например, исключить учет потребности или цели у детей в занятии, в таком случае, модель разрушится, так как отсутствие мотивации детей к обучению не приведет к эффективности процесса обучения.

4.3.3. Рефлексия студентов и проектировщиков ***Рефлексия студентов***

1) Как вы оцениваете деятельность «проектировщиков» занятия. Отметьте сильные и слабые моменты

– «Сильная сторона наших коллег в том, что они включили нас в деятельность по пониманию этой темы. Подобно ученикам из предложенной нам педагогической ситуации, во время выполнения задания мы не просто обозначили схемами основные алгоритмы уроков в своей сфере, но и смогли создать динамические универсальные системы, способные перестраивать свои элементы под любые задачи и условия. Неожиданно для себя, я увидел, что с такой моделью урока я теперь могу вести не только английский язык, но и русский, математику, и другие предметы! А самое главное, как наглядно это можно продемонстрировать самому себе, убирая компоненты, добавляя новые, расширяя рамки общих понятий»;

– «Мне понравилось, что вся наша деятельность была направлена на необходимость понимания – что такое модель. Как я думал, модель – это логическая последовательность, описывающая понятия или явления, например, мой урок. Но, оказалось, что модель – это образ, замещающий реальный объект, и моделью можно управлять, сохраняя ее суть. Мне понравилось, что мы работали не индивидуально, а в группах, за счет чего, мы могли обмениваться мыслями и достичь полного понимания.

– «Занятие по Эльконину-Воронцову мне понравилось. Проектировщики не ввели задание в готовом виде (не предоставили сразу образец), перед нами поставили чёткую задачу «Создать модель своей деятельности». Это дало возможность мне самому прийти к пониманию и успешно овладеть подходом Эльконина Б.Д.»

– «Понравилось начало занятия. Рассказ, который написал Илья, отражает разницу между традиционным уроком и занятием, на котором дети приходят к знанию в результате исследования и обсуждения в группе».

– «Уже в рассказе была заложена идея, которую ребята потом предложили нам реализовать на примере своей деятельности»

«В теории Б.Д. Эльконина мое внимание привлекла структура посреднического действия как действия по взаимообнаружению и взаимопроекции идеального и реального в действии по построению событийности. Я выделила следующие постулаты детства по Б. Эльконину: 1. образ взрослости; 2. событийность; 3. взрослый как посредник. Детство является главным периодом в становлении личности человека. В настоящее время, как отмечает Б.Д. Эльконин,

наблюдается кризис детства. Современный кризис детства — это кризис того детства, в котором освоение культурных норм совпадало со взрослением. Основной разрыв современного детства — это расхождение требований образовательной системы и требований системы взросления (становления самостоятельности и ответственности).

2) Что бы вы могли предложить, чтобы занятие прошло более эффективно?

– «Что можно было бы изменить: материал оказался достаточно сложным как для понимания, так и для передачи смысла системы. Не хватило точности в формулировании задания для студентов. Задание показалось слишком обобщенным, поэтому мы сделали не то, что задумывалось изначально. Возможно изменение условий задания. Было задано сделать модель собственной деятельности, столкнулись с трудностями структурирования своей деятельности, т.к. многие никогда даже не задумывались над своим «планом» работы и действовали по обстоятельствам, собрать это в модель оказалось сложно».

– «Подача материала была не совсем продуманной с точки зрения распределения работы в группе. Стоило сразу после работы, когда мы написали свои модели, послушать нас, обсудить, а затем снова дать время на изменение наших моделей, которые, по сути, представляли изначально схемы».

– «Нас поделили на микрогруппы, и мы приступили к выполнению поставленной задачи. В начале оказалось, что мы составили не модель, а структуру. Ведь модель это целостность, отражающая не только логику, но и другие условия деятельности. После наших исследований мы переделали модель своего урока».

Рефлексия проектировщиков

1. Что можно бы было изменить в проекте для того, чтобы более эффективно достичь поставленной задачи?

2. Какие навыки и умения были приобретены проектировщиками в ходе реализации занятия?

3. Была ли достигнута поставленная задача в результате реализации проекта?

На этапе разработки проекта данного урока исследовательской группой была допущена ошибка при изучении концепции развивающего обучения, в результате чего занятие несколько раз отклонялось от предполагаемой модели.

В синергетической среде самого занятия возникала ситуация неоднозначности понимания понятий, это вызывало затруднения, как у студентов, так и у самих проектировщиков. Процесс флуктуации затрагивал не только экспериментальную группу, но и педагогов, в частности во время сравнения понятий «логика» и «модель».

Был соблюден принцип деятельностного подхода – студенты были погружены в активную деятельность, через которую и предполагалось сформировать новые знания, при этом, специфика деятельности оказалась недостаточно проработанной. Способ моделирования подразумевает переход от характерных признаков и отношений между ними к частному понятию, обладающему этими самыми признаками. В нашем случае это означает, что анализ концепции Б.Д. Эльконина педагогам необходимо было провести в точности по её же аспектам: выделив основные понятия, термины и отношения между ними, команда проектировщиков построила отражающую модель своей собственной деятельности. Тем не менее, в соответствии с оригинальным способом деятельности, следовало также воспользоваться управляющей моделью – найти границы и допущения. Это могло позволить укрепить модель и её элементы, а также исключить неоднозначность понятий, что в совокупности позволило бы улучшить эффект занятия. Наш опыт подчёркивает важность управляющей модели, а также наглядно демонстрирует, как поиск границ способен определять саму деятельность.

В ходе реализации занятия проектировщиками были обретены навыки управления моделью своего занятия в синергетической системе, возникающей в результате индивидуализации взглядов учеников.

Нам удалось не только самим познакомиться с творчеством Эльконина Б.Д., но и организовать деятельность таким образом, что у коллег получилось самостоятельно прийти к пониманию его подхода. Более того, у наших коллег есть инструмент построения модели, которую можно использовать в своей профессиональной деятельности и презентовать детям.

Контрольные вопросы и задания

1. В чём суть системы развивающего образования Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В.?
2. Каковы цель и задачи системы Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В.?
3. Объясните термины: модель, ЗАР, ЗБР, индивидуализация.
4. В чём смыслы отражающей и управляющей функций модели?
5. Что такое «продуктивное действие» по Б.Д. Эльконину?
6. Назовите различия модели от алгоритма и схемы.
7. Обозначьте различия традиционной системы образования от системы Д.Б. Эльконина.
8. Как можно использовать идеи Б.Д. Эльконина в собственной педагогической деятельности?

*Перечень рекомендуемых учебных изданий,
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. «Психология развития (по мотивам Л. Выготского // Из материалов совместного доклада URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=948
2. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. / Б.Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 102-122.
3. Концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://studopedia.ru/10_4137_kontseptsiya-zoni-blizhayshego-razvitiya-ls-vigotskiy.html (Дата обращения: 13.12.2020).

Тема 4.2. «Школа гуманитарного образования» Попова А.А.

4.2.1. Компетентность и компетентностный подход

4.2.2. Антропопрактика как смысловое ядро «Школы гуманитарного образования» Попова А.А.

4.2.3. Проект занятия для студентов в логике идеи Школы гуманитарного образования Попова А.А.

4.2.4. Рефлексия студентов и проектировщиков

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Антропопрактика - вид практики, в которых субъектом и объектом преобразований и трансформаций является один и тот же человек.

Компетентностный подход - совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Подход позволяет дать опоры и культурный материал для формирования полноценной картины современного сложного и многообразного мира, предложить способ конструирования собственной позиции, обозначения жизненных приоритетов и стратегий, обеспечить практическую возможность для самоопределения в конкретной ситуации, построения собственного действия.

Открытое образование – совокупность нелинейных условий, в которых могут происходить образовательные события, позволяющие участнику образовательного процесса обнаружить свою траекторию, идентифицировать себя и отличить себя от других участников, что в конечном итоге предполагает множество различных уровней образовательного результата.

Компетентностная олимпиада – комплексное образовательное событие, в ходе которого решаются проблемные аналитические задачи в области развития экономических, общественных и социотехнических систем, имеющих прикладное значение для жизни страны и её конкретных регионов.

Картина мира - совокупность знаний и мнений субъекта относительно реальной или мыслимой действительности.

Образовательная задача учащегося - реальная задача поиска организации форм собственного будущего

Самоопределение – переход человека из состояния непосредственного, детерминированного природными и социальными связями в состояние, опосредствованное собственным мыслительным усилием. Самоопределение возникает в контексте антропологического задания как источник смысла и цели образовательной деятельности.

Александр Анатольевич Попов - российский ученый, автор и разработчик компетентностного подхода в системе образования и моделей открытого образования, автор и руководитель Российской Компетентностной олимпиады, заведующий лабораторией компетентностных практик образования института системных проектов Московского городского педагогического университета, главный научный сотрудник Центра инновационных сетей и образовательных инициатив Федерального Института Развития Образования, доктор философских наук, доцент.¹⁴³

4.2.1. Компетентность и компетентностный подход

Компетентность - закреплённый «на теле» человека (одновременно как способность действовать и как воля к действию) на знаково-символическом уровне (как знание) способ организации собственного продуктивного действия.¹⁴⁴ Такое понимание противопоставляется распространённому прагматическому (в основе своей - бихевиористскому) представлению о компетентности как внешнем качестве, обуславливающем встраивание человека в определённые системы экономических и социальных отношений.

Компетентностный подход, по А.А. Попову, ориентирован на учащихся 8-11 классов и студентов младших курсов. Реализацией программы занимаются педагоги-практики, управленцы, студенты и преподаватели педагогических и других вузов на профессиональных и элективных курсах.

¹⁴³ Сайт Открытое образование: Александр Анатольевич Попов. [Электронный ресурс]. 2013. URL: <http://www.opencsi.ru/aarorov> (Дата обращения: 04. 12. 2020)

¹⁴⁴ Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. – 2007. - №3. – С. 189.

Компетентностная парадигма может наполняться разными смыслами. Среди них в качестве основных характеристик компетенций выделяются, например, «описание рабочих задач и результатов в соответствии со спецификой деятельности определенной организации» или характеристики личности, определяющие достижение высокого результата в работе. Это и есть понимание компетентности как встраивание в систему разделения труда (бихевиористская направленность). В логике А.А. Попова, отражающей традиции российской культуры, компетенция имеет антропологический смысл и связана с проявлением субъектности ученика: сам обучающийся определяет свою образовательную траекторию и движется к личностному и жизненному самоопределению, выбирает и использует ресурсы среды для своего развития.

Актуальные задачи, которые решает подросток и юноша благодаря системе знаний, умений – инструментов собственного развития:

- самоопределение в социальном и культурном пространстве, времени, событийности и, исходя из этого, построение образов собственного будущего, в том числе, постановки лично значимых целей, апробации версий о своём призвании, определении планки собственных притязаний;
- освоение логики основных современных практик и способов деятельности для эффективного включения в них в самом ближайшем будущем, на пробно-практическом, стажёрском и, далее, на профессиональном уровне;
- построение собственной жизненной стратегии на ближайший период жизни (социальной, образовательной, деятельностной, а также стратегии, связанной с личностным ростом).

Деятельность организуется в следующей логике:

1. Постановка мотивирующих образовательных задач.
2. Действие – план (самоопределение): учащийся составляет план решения задачи, исходя из личной картины мира, он может быть отличным от ожиданий преподавателя.
3. Ресурс – потенциал (инструмент). Здесь работает теория открытого образования, когда учащийся не ограничен в ресурсах и действует исходя из собственной картины мира.

Компетентностный подход рассчитан на учащихся 8-11 классов, студентов младших курсов и предполагает открытое образование. Одним из аспектов открытости образования является разработка и внедрение открытых образовательных ресурсов, в том числе обучения онлайн. «Открытое» образование расширяет доступ к обучению, предлагаемому в школах и университетах.

4.2.2. Антропопрактика как смысловое ядро «Школы гуманитарного образования» Попова А.А.

Антропопрактика является центральным феноменом компетентностного подхода в системе А.А. Попова.

Антропопрактики – это вид практик, в которых субъектом и объектом преобразований и трансформаций является один и тот же человек (учащийся).¹⁴⁵ Антропопрактики имеют 2 принципа организации деятельности:

1) Деятельностное отношение к действительности: выделяются установка *проектная*, ориентированная на построение *моделей* будущей деятельности и разворачивание деятельности на основе выстроенных моделей, и установка на непосредственное преобразование действительности, *продуктивное действие*.

2) *Определение себя (самоопределение)*. Человек является собой (полноценным, неотчуждаемым) лишь когда определяет себя, а не определяется извне.

Уровни антропопрактики:

Выделяется три уровня антропопрактики¹⁴⁶:

• Уровень *поведения*. На этом уровне практикуются, прежде всего, *умения* — собственно, то, что и позволяет (на базовом уровне) действовать эффективно и продуктивно. По отношению к другим уровням *умения* могут осмысливаться в первую очередь как *ресурс* (ответ на вопросы — «что я умею» и «что я должен суметь»).

• Уровень *стратегии* — расстановки приоритетов и разворачивания схем деятельности. На этом уровне практикуются *компетенции* — то, что позволяет выстраивать целесообразное, адекватное и продуктивное действие. *Компетенция* может осмысливаться как *капитал* — то, что может прирасти, лишь, будучи пущено «в оборот», использовано в деятельности, и вне деятельности, вообще говоря, не существует (ответ на вопросы — «что я могу» и «что я должен суметь»).

• Уровень *самоопределения* — определения горизонтов, предельных целей и ценностей, «символа веры». На этом уровне практикуются *возможности* — спектр вариантов собственного действия и вариантов разворачивания будущего (ресурс умений и капитал компетенций могут быть интерпретированы как условия возможности и граничные условия разных версий в спектре). Самоопределение может осмысливаться как *потенциал* — то, что задаёт пределы достижимых целей и решаемых задач (ответ на вопросы — «что я могу хотеть» и «что я должен хотеть»).

¹⁴⁵ Попов А. А., Ермаков С. В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития // Попов А.А. Открытое образование как практика самоопределения: [сб. ст.]. - Москва: Авторский клуб, 2015. - С. 8.

¹⁴⁶ Там же. С. 13.

Модель антропопрактик позволяет учащемуся сформировать собственную картину мира.

Картина мира - совокупность основанных на мироощущении, мировосприятии, миропонимании и мировоззрении, целостных и систематизированных представлений, знаний и мнений человеческих общностей и отдельного человека (мыслящего субъекта) о мире, а также о познавательных и творческих возможностях, смысле жизни и месте человека в нём.¹⁴⁷

Педагогика ставит перед собой задачу трансляции нормы (имеется в виду школа), что дает возможность учащемуся сформировать в своем представлении общую картину мира, основанную на «всеобщей норме». Антропопрактики дают участнику процесса обучения возможность самому добывать себе знания и выстраивать собственную картину мира.

Наука, для того, чтобы стать неотчужденной, лично значимой, должна быть развернута как живая и развивающаяся система смыслов.

Для управления таким образовательным пространством необходимы три различные педагогические позиции¹⁴⁸:

— ведущий: задаёт норму организации коммуникации и помогает ей удержаться внутри содержательной тематики, обозначенной поставленной задачей.

— Эксперт: выступает «от имени» социокультурного объекта, не столько как носитель объективного знания, сколько как носитель конкретного типа практик, способный осмыслить и обобщить свой и чужой практический опыт в соотношении с теоретическим и фактическим знанием.

— Тьютор: организует рефлексивную коммуникацию, помогает соотнести замысел и опыт собственного действия с поставленной задачей и экспертным знанием, выделить удачные и неудачные способы мышления, понимания и организации деятельности.

Таким образом, модель антропопрактик является важнейшим звеном гуманитарного образования, она позволяет учащемуся быть в потоке деятельности, самостоятельно определять свою картину мира и самоопределяться в жизни.

4.2.3. Проект занятия для студентов в логике идеи Школы гуманитарного образования Попова А.А.

Занятие в логике технологии А.А. Попова проектировалось как включение студентов в деятельность, основанную на привлечении жизненных и профессиональных миров студентов, их умениях (или научении их) выстраивать

¹⁴⁷ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — С. 131.

¹⁴⁸ Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / Предисл. В. А. Болотова. Изд. 6-е. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — С. 20.

модели для решения конкретных задач, предсказании будущего хода и результата искусственно организованного процесса в образовании.

Основной целью стала реализация деятельности по 3 векторам: задачи-ресурсы-действия.

Моделирование ситуации.

В ходе занятия нами моделируется *ситуация*.

группа людей, чью роль занимают коллеги-студенты, отправляется покорять другую ныне неизвестную планету. На планете Земля в это время происходит образовательная катастрофа, связанная с противоречием между запросом общества на образование и государственными (мировым) понятием некой образовательной нормы. Модель образования, нацеленная на транслирование нормы, перестала устраивать человечество, люди (школьники и их родители) пришли к выводу, что такое образование не дает реальных знаний, получаемая на уроках информация не находит применения в жизни. Появление такой установки связано с пониманием того, что будущее образованного субъекта окажется существенно отличающимся от прошлого и настоящего, в котором сформирована любая существующая норма, субъект должен быть готов к действию в открытой ситуации неопределенности, когда способ действия придётся конструировать, исходя непосредственно из ситуации. Итогом стал отказ детей ходить в школы, родители их поддержали.

Задача: *дать человечеству необходимое новое знание в образовательной области, для решения этой проблемы, иначе человечеству просто не выжить. Определить свое место в решении проблемы.*

Знание представляется как абстрактный ориентир, какое именно нужно предоставить знание не конкретизируется, основная цель проработать свой собственный проект, который, по мнению участников, необходимо отправить на Землю для спасения образования.

Постановка задачи обеспечивает осознание участниками процесса причинно-следственной связи между случившимся и последствиями, к которым приведет исчезновение образовательной сферы. Раскрыть проблему отсутствия образовательной среды в мире, какие профессии утратят актуальность, каким образом другие сферы жизнедеятельности человека связаны с образовательной и как они пострадают при ее отсутствии, повлияет ли это на политику, культуру и прочее. Важным условием выдвигается представление нескольких спасительных «сценариев».

Участникам важно не только развёрнуто представить свой интеллектуальный продукт, но и обоснованно доказать, что их разработка, при внедрении, действительно изменит ситуацию с образованием к лучшему, при этом определить свое место в предлагаемой деятельности.

Дальнейшее развитие деятельности разворачивалось группой проектировщиков занятия в соответствии со следующими этапами:

1 этап – Диагностика действительности, формирование групп.

Студенты делятся на группы в соответствии с интересующими их сферами, проблемами, типами проектов. На этапе формирования групп участников не ограничивают никакими условиями. Подразумевается свобода действий и мышления каждого субъекта соразмерно своему ощущению, опыту и пониманию ситуации. В рамках каждой группы в соответствии с проблематикой создается единый проект, либо — несколько наработок, как кооперирующихся, так и существующих автономно.

В процессе первого этапа участники совещались, обменивались мнениями, каждому была предоставлена возможность попробовать себя в разных сценариях, найти то, что его (конкретного субъекта) заинтересует и привлечет, в результате чего и образовались микрогруппы по интересам в соответствии с тем, кто что считает наиболее важным для спасения образования.

Не смотря на наше изначальное предположение, что участниками будут образованы микрогруппы по интересам, обсуждение приняло неожиданный поворот, студентами было высказано предложение объединить усилия всей аудитории и, исходя из видения каждой ситуации, сделать общий масштабный проект. Так как деятельность предполагала полную свободу действий и мыслительных процессов участников, мы не стали вмешиваться, позволив участникам самим добывать знания и делать выводы о ситуации.

Происходит расстановка приоритетов и разворачивание схем деятельности. На этом уровне актуализируются компетенции — то, что позволяет выстраивать целесообразное, адекватное и продуктивное действие. Компетенция осмысливается как то, что может прирасти, лишь тогда, когда будет пущено «в оборот», использовано в деятельности, и вне деятельности вовсе не существует. Для этого важно ответить на вопросы — «что я могу» и «что я должен суметь».

Однако в процессе групповых обсуждений нами было объявлено дополнительное условие - ракета с новым знанием на Землю может отправиться лишь одна.

2 этап - конкурирующий этап между проектами установившихся групп

Некоторые участники, изначально не придерживающиеся определенной позиции, на данном этапе приняли решение поменять команду, были и те, кто при объявлении дополнительного условия решили удостовериться в правильности своего выбора и заинтересовались идеями других команд.

Вероятнее всего, при повышении сложности задачи, некоторые студенты стали сомневаться в общей идее своей команды и в возможности реализовать себя

и свой опыт, в связи с чем решили убедиться, нет ли команды, в которой им было бы удобней работать. Группам давалось время на обсуждение и оформление своей идеи в итоговый интеллектуальный продукт с построенным планом действий и их реализацией. Ценность деятельности повышается, так как каждый участник становится заинтересованным в проектировании важного, по его мнению, интеллектуального продукта и его лидерством среди проектов других групп.

После того как проектная деятельность в микрогруппах была завершена, мы приступили к третьему этапу.

3 этап - этап выборов

По одному представителю от каждой группы защищали свой итоговый интеллектуальный продукт, аргументируя его важность и убеждая в этом остальных участников процесса. Презентация каждого защищаемого проекта сопровождалась уточняющими, провокационными вопросами как с нашей стороны, так и со стороны участников. Задавались вопросы:

- Какие конкретные шаги следует предпринять для осуществления задуманного?
- Почему идея группы должна заставить людей вернуться к образованию, если они уже от него отказались?
- Могут ли преподаватели сами исправить текущую ситуацию, может, можно обойтись без них и исправить все технологиями и компьютерами?
- Как созданный интеллектуальный продукт учитывает потребности и образовательную необходимость широкого круга людей?
- В чем значительное отличие выдвинутого проекта от существующей нормы образования? И пр.

Это позволило развернуть настоящие дебаты, ведь основной идеей деятельности было создать новую ценность для каждого студента, исходя из его индивидуального опыта, ощущения себя в этой деятельности и интересов, поэтому защита и отстаивание своего интеллектуально продукта приобрела важность для каждого участника, поскольку каждый внес в итоговый результат свои усилия. При этом встал вопрос о собственной профессиональной состоятельности каждого участвовать в предложенном проекте. Второй принцип деятельности – ориентированность на себя, когда каждый начинает выстраивать личные интересы в проекте, побуждает к этому.

Личностно-ориентированные методы, находятся в противостоянии с общепринятыми обезличенными, авторитарными методами. В противовес последним, они исходят из ***уникальности***, неповторимости личности каждого субъекта, из веры в открытость для усвоения нового опыта, способность на основе личных мотивов и побуждений сделать осознанный выбор в разных ситуациях, стремлении к полной самореализации.

На этом этапе участникам *было предложено консолидироваться и отойти от конкуренции между группами*. Были объявлены выборы, целью которых стало установление лучшего проекта путем общего голосования. Студенты выслушивали каждый проект, давали объективную оценку и выбирали (по своему собственному мнению) достойный того, чтобы быть отправленным на Землю. Участникам также была выдана условная «валюта» с помощью, которой они выбирали победителя (вкладывали деньги в заинтересовавший их проект).

На этапе выборов участники активно дискутировали, находили просчеты и недостатки проектов, оценивали убедительность выступавших. Большинство голосов был выбран наиболее развернутый проект, с поэтапным описанием действий и предполагаемых результатов. Были и проекты, участники которых не придали значимости в достаточной степени смоделированной ситуации, либо сочли проблему легко решаемой и предоставили поверхностный продукт. Также среди участников одной из групп появился достаточно фантазийный проект, по условиям которого лучшим решением было выстроить систему образования с нуля, позволив разрушиться предыдущей полностью, и переселить человечество на новую планету, начав познавательную деятельность социума заново. Этот интеллектуальный продукт вызвал больше всего противоречий и споров среди студентов, побудив к активной мыслительной деятельности и конструированию собственной картины мира относительно предложенной идеи.

4.2.4. Рефлексия студентов и проектировщиков

Рефлексия студентов

Рефлексивные вопросы и задания:

- Восстановите ход (этапы) занятия:

(Узнали, кто такой А.А. Попов и что речь идет о компетентностном подходе; услышали образовательную задачу, представленную в смоделированной игровой форме; разделились на команды для игровой деятельности (по интересам); сконструировали картину мира; идентифицировали образ себя в этом мире; определяли образ своей сферы деятельности в мире; моделировали сценарии развития этой сферы и мира в целом; прогнозировали сценарии и стратегии собственного движения в рамках этих сценариев или вопреки им; всеобщим голосованием выбрали проект в сфере образования, значимый для всего мира; Обсудили идеи А.А. Попова, в том числе благодаря видео; участвовали в рефлексии)

Ответы студентов по итогам занятия:

Проектировщики: «Как вы считаете, что же подразумевает под собой компетентностный подход, в чем его сущность?»

- Он подразумевает формирование полноценной картины мира, Самое главное в компетентностном подходе это возможность конструировать свою

деятельность, самоопределиться. Этот подход дает «жизненные» компетенции (возможность анализировать, познавать самому и социализироваться), важные для существования в реальном мире, а не выстраивание из обучающегося «идеального ученика».

Проектировщики: «Для чего вы создавали проекты?»

- Понимали важность ситуации, в которую нас погрузили. А также интерес в реализации собственных сил и знаний, было интересно что я смогу предложить и смогу ли.

Проектировщики: «Что показалось трудным для понимания или что бы вы изменили в ходе занятия?»

- Трудно было уловить смысл смоделированной ситуации, из-за того, что не было конкретизации и четкого плана. Только в процессе создания приходили в голову мысли и понимание происходящего, проектировщики дали общую картину, а начинку пришлось искать самим, осмысливать. Полная свобода действий сначала вызывала непонимание, привыкли что всегда есть план, по которому надо действовать. Оказалось, что «докапываться своим умом» и было смыслом нашего занятия и никаких четких рамок нет.

Проектировщики: «В какой роли выступали мы для вас?»

- В роли ориентира, проектировщики не ставили условий, не ограничивали наши действия, но всегда (по нашей просьбе) помогали с пониманием некоторых моментов. Это понравилось, что наши мысли не корректировались, но задавались вопросы, которые нам приходилось обдумывать и, возможно, менять свою позицию.

Проектировщики: «Как вы считаете, вы можете назвать свою работу в группах моделированием культурных миров?»

- Да. Несмотря на то, что у нас было общее задание, итоги у каждой группы получились совершенно разные, некоторые даже за гранью реального мира. В каждом проекте был свой новый смысл и принципы. Интересно было узнать, что при одной поставленной задаче можно выдвинуть так много непохожих сценариев и каждый уникален, можно сделать вывод, что понимание ситуаций в жизни у всех разное и каждый решает задачи в соответствии со своими знаниями и взглядами.

В ходе реализации урока у студентов сложилось положительное впечатление о проделанной работе. Было отмечено, что некоторые задания было выполнять трудно. Трудно было определять значимость и место учителя в современном и будущем образовательном процессе. Опрос после занятия показал, что у многих участников возник интерес, а у некоторых - серьезный азарт к ролевой игре, поэтому они активно принимали участие, иногда выкручивались, как могли, исходя из роли и положения в сложившейся ситуации. Изменение обстоятельств во время игры, таких, как ограничение времени, допуск только одного проекта на Землю и пр., усиливало интерес участников и желание найти верное решение.

Один из вопросов дискуссии, вызвавший больше всего споров и размышлений, заданный преподавателем Г.Н. Петровой из ролевой позиции «министра образования»: «Не смотря на все усилия преподавателей, они не могут оправдать надежды образования на обновление, вызвать интерес к образованию в настоящее время. Считаю, что и смысла в содержании их в учебных заведениях нет смысла. Лучшим решением нового технологичного мира будет заменить всех преподавателей на роботов, которые всегда будут знать, что делать, как привлечь внимание и грамотно обучить. Какой один главный аргумент вы можете привести в свою защиту, чтобы вас не заменили на машину?»

И, несмотря на все негодование студентов-учителей из-за того, что они будут уволены за ненадобностью, они с трудом приводили аргументы, которые быстро рассыпались под контраргументами.

И после завершения проекта некоторые участники продолжали обсуждение. Этот вопрос так и остался открытым, не смотря на однозначную важность преподавателя в системе образования студентам пока не удалось сформулировать серьезных доводов, доказывающих, почему машине не справиться с обязанностями человека. Основным доводом на данный момент стало наличие души и чувств, которых машина лишена, других серьезных аргументов пока не нашлось.

Рефлексия проектировщиков (эссе)

Во время проектирования занятия возникали трудности с осмыслением некоторых понятий, но эти трудности исчезли после консультации с преподавателем.

С поиском литературы проблем не было. Работа шла с особым интересом, так как выбранный подход является интересным, необычным и актуальным для современной системы образования. Методы А.А. Попова применимы на сегодняшний день, и распространение знаний о них способствует их развитию и совершенствованию.

Главными вопросом для нашей группы проектировщиков оставалось нахождение логики занятия, благодаря которой получилось бы включить студентов-коллег в деятельность и раскрыть суть открытого образования. Тема была достаточно объемной и охватывающей широкий круг принципов и понятий, подобрать адекватные методы и формы и доступно донести смысл было для нас главной задачей. Выстраивание занятия сопровождалось ответами на поставленные вопросы:

1. Как должна выглядеть смоделированная ситуация, чтобы в ней нашли проявление аналитическая, проектная, коммуникативная и пр. компетенции?
2. Какие традиционные условия деятельности нужно изменить в процессе, чтобы у групп выработалась новая «ценность» (повысить важность выбранной деятельности для каждого участника)?

3. Как направить участников, не предлагая конкретных решений и не давая конкретных указаний, и одновременно обеспечить свободу мышления и отказ от сковывающих стереотипов в своих действиях?

Отвечая на эти вопросы, мы пришли к общему мнению, что свобода действий студентов - наша основная задача, но при возникновении трудностей, мы сможем помочь с помощью наводящих вопросов, благодаря которым студенты сами придут к ответам, нужным им. Отсутствие прописанного плана действий побудило участников взять ответственность на себя, самоорганизоваться и находить пути решения, пользуясь собственными ресурсами. Ограничение времени также помогало нам отсеивать лишнее в размышлениях студентов. Имея мало времени, они концентрировались только на важных для себя моментах.

В ходе занятия многие переживания были отсеяны. Перед началом занятия мы также смоделировали возможные сценарии развития деятельности и заготовили кейсы с решениями, найдя ответы на многие поставленные себе же вопросы.

На самом занятии открывались совершенно новые обстоятельства, удивляя нас, студенты находили ответы на вопросы, на которые, как мы остерегались, нам придется их «наводить». Удивили составленные студентами проекты своей целостностью, четким планом поэтапных действий для реализации, несмотря на то, что никаких условий к информационному продукту не выдвигалось, кроме полной свободы действий. Конечно, мы опасались, того, что полная свобода может привести и к бездействию, и к выработке слабого продукта (отсутствие четкого плана может пугать), если нам, как проектировщикам не удастся показать ценность деятельности. Но модель открытого образования полностью оправдала себя: участники сами искали, анализировали свой опыт и проживали деятельность соразмерно своим ощущениям, открывая себя по-новому.

Нашей проектной группе теоретическое осмысление данного подхода далось достаточно легко, как как было соответствие нашему пониманию современного образования. Понимание того, что обучающийся сам может определять свою образовательную траекторию и движение к личностному и жизненному самоопределению, выбирая и используя ресурсы среды для своего развития, стало для нашей группы основным ориентиром. Идея педагога направляющего, а не диктующего, в логике открытого образования, показалась нам самой верной для использования в современном мире. Как оказалось, обучающийся посредством собственных ресурсов может найти совершенно другие грани происходящего, что модель жизни не универсальна, и человек работает куда продуктивней, если делает это целесообразно своей природе и пониманию действительности.

Контрольные вопросы и задания

1. Объясните термины: «открытое образование», «антропопрактика», «компетентностный подход».
2. Почему метод открытого образования позволяет учащемуся сконструировать собственную картину мира?
3. Как вы считаете, может ли модель антропопрактик быть применима для учащихся, которые содержатся в местах лишения свободы?
4. Считаете ли вы разумным и возможным модель будущего образования, где инновационные технологии смогут заменить преподавателя, имея в своем арсенале необходимый набор педагогических компетенций, знаний и умений? Аргументируйте свой ответ.
5. Позволяет ли модель открытого образования отказаться от общепринятой нормы традиционного образования?
6. В чем состоят ключевые компетенции открытого образования?
7. В чем вы видите развитие деятельностного подхода?
8. Какие ваши личностные и профессиональные качества актуализировались на занятии? Есть ли профессиональные приращения?

Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — 448 с.
2. АНО ДПО Открытое образование. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.opencsi.ru/page/prospect> (Дата обращения: 26.11.2020)
3. Попов А. А. Категория метода в открытом образовании / А. А. Попов // Интерактивное образование. - 2019. - №3 - С. 2-8.
4. Попов А. А. Компетентностные практики и образовательная политика / А. А. Попов, П. П. Глухов, Г. М. Луппа // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2015. - № 3 (33). – С. 8-21.
5. Попов А. А. Конструирование инклюзивного образования одаренных обучающихся на основе антропопрактического подхода / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков // Философия образования. - 2019. – № 3. – С. 151–164.
6. Попов А. А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития / А. А. Попов, С. В. Ермаков // Попов А. А. Открытое образование как практика самоопределения. - Москва: Авторский клуб, 2015. - С. 6-18.
7. Попов А. А. Об открытом образовании / А. А. Попов // Внешкольник. - 2015. – № 1 (163). – С. 14-20.
8. Попов А. А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / Предисл. В. А. Болотова. Изд. 6-е. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — 344 с.

9. Попов А. А. Социокультурные коммуникации и технологии сопровождения одаренных детей в рамках концепции открытого образования / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – С. 314-321.
10. Попов А. А. Структуры и принципы антропопрактик развития. Практическое мышление / А. А. Попов // Попов А. А. Открытое образование как практика самоопределения. - Москва: Авторский клуб, 2015. - С. 19-29.
11. Попов А. А. Философская и педагогическая антропология П. Г. Щедровицкого: методологическая основа для дидактики открытого образования / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков // Образовательная политика. - 2019. – № 1-2 (77-78). – С. 130-140.
12. Попов А. А. Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. – 2007. - №3. – С. 186 – 198.
13. Попов А.А. Открытое образование. [Электронный ресурс] / А.А. Попов // Что такое открытое образование – Режим доступа: https://dopobrazkarelia.ru/images/library_for_teachers/Popov_otkrito_ obrazovanie.pdf (Дата обращения: 1.12.2020)
14. Реморенко И. М. Основания и инструменты оценки компетентностей / И. М. Реморенко, А. А. Попов, С. В. Ермаков // Журнал руководителя управления образованием. - 2015. - № 3. - С. 35-42.
15. Сайт Открытое образование: Александр Анатольевич Попов. [Электронный ресурс]. 2013. Режим доступа: <http://www.opencu.ru/aaropov> (Дата обращения: 04. 12. 2020)

Тема 4.3. Эвристическое обучение и личностно-ориентированный подход в практике Хуторского А.В.

4.3.1. Сущность личностно-ориентированного обучения: законы личностно-ориентированного обучения; принципы личностно-ориентированного обучения; метапредметность в обучении; методы эвристического обучения; этапы деятельности по освоению учебного материала

4.3.2. Описание занятия в логике А.В. Хуторского

4.3.3. Рефлексия студентов и проектировщиков

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Деятельность - специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Цель деятельности – предвосхищаемый результат, образовательный продукт, который может быть внутренним или внешним, но он должен быть создан за

определенный промежуток времени и его можно диагностировать, т.е. цель должна быть проверяема

Эвристическое обучение - педагогическая технология, нацеленная на формирование учащимися внешних (материализованных) и внутренних (духовных) образовательных продуктов и обеспечивающая на этой основе творческое самообразование и становление личности.

Метапредметность - это сосредоточенность обучения на общемировоззренческой интерпретации содержания образования. Метапредметность подразумевает внедрение содержания образования, направленного на исключение разобщенности знаний учащегося, разделенных по отдельным предметам и получение ими представлений о целостной картине мира.

Принцип человекообразности - функция образования как средства выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.

Индивидуальная образовательная траектория - персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

Рефлексия – осмысление субъектом самого себя, собственного способа достижения цели, чувств и сознания, продуктов собственной деятельности, а также их переосмысления и создание новой нормы для деятельности.

Андрей Викторович Хуторской - доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, директор Института образования человека. Его научная и практическая деятельность имеет огромную значимость не только в России, но и за рубежом. К его научным интересам можно отнести дидактику, педагогическую инноватику, методологию педагогики, а также дистанционное обучение и повышение квалификации учителей.

Прежде чем понять, что представляет собой системно-деятельностный подход в логике А.В. Хуторского, необходимо вникнуть в сущность нескольких основополагающих понятий: *система и деятельность*.

Под *системой* принято понимать множество различных элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

Деятельностью же является специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

Исходя из структуры деятельности (**МОТИВЫ - ЦЕЛЬ - СПОСОБЫ - ДЕЙСТВИЯ – РЕЗУЛЬТАТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**), А.В. Хуторской полагает, что основополагающими факторами в обучении должны быть: учет интересов обучающихся; учение через обучение мышлению и действию; свобода и творчество в образовательном процессе; знание как продукт образовательной деятельности.

4.3.1. Сущность личностно-ориентированного обучения

Личностно-ориентированное обучение - это система, в которой обучающийся берет на себя роль учителя, однако при этом проявляет большую активность¹⁴⁹. Основная цель данного подхода - развитие личностных способностей учащихся к образованию.

Процесс обучения заключается в совместной деятельности ученика и учителя, целью которого является индивидуальная самореализация обучающегося и развитие его личностных качеств в ходе освоения изучаемых дисциплин.

К признакам личностно-ориентированного обучения относятся:

1. Признание уникальности и индивидуальности каждого ученика;
2. Признание каждым учеником и педагогом уникальности и индивидуальности любого другого человека;
3. Обязательное взаимодействие обучающихся на гуманных основаниях;
4. Личная или коллективно создаваемая образовательная продукция, сопоставляется с культурно-историческими достижениями;
5. По окончании занятий проводится рефлексия как со стороны учащихся, так и со стороны учителя, во время которой выявляются и оцениваются образовательные результаты по отношению к индивидуально формулируемым целям ученика, соотносящимся с общеобразовательными целями.¹⁵⁰

Законы личностно-ориентированного обучения

1. Закон взаимодействия творческого самовыражения ученика и образовательной среды. В данном случае подразумевается, что условия, средства и технологии образовательного процесса должны быть направлены на реализацию творческого потенциала обучающегося.

2. Закон взаимодействия воспитания, обучения и развития. Важно понимать сопряженность процесса обучения с развитием способностей обучающихся, их личностных качеств, их воспитанием как членов общества.

3. Закон взаимосвязи итогов обучения с характером образовательной деятельности обучающихся. Большое влияние на результаты обучения оказывают используемые технологии, методы и формы обучения, т.к. эффективнее усваивается не то, что изучается, а то **как** это делается, процесс усвоения конкретного знания¹⁵¹. Включение учащегося в репродуктивную деятельность развивает исполнительские качества, в исследовательскую - активизирует и развивает познавательный интерес, критическое мышление и т.д.

¹⁴⁹ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителей / А. В. Хуторской. - Москва, 2005. - 299 с.

¹⁵⁰ Там же.

¹⁵¹ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителей / А. В. Хуторской. - Москва, 2005. - 299 с.

Таким образом, мы видим, что упомянутые выше законы напрямую связаны с личностной ориентацией в обучении, обуславливают особенности конструирования дидактической системы и определенной практики.

Принципы личностно-ориентированного обучения

К принципам личностно-ориентированного обучения относятся:

1. Принцип личностного целеполагания ученика: образовательный процесс строится на основе личных учебных целей обучающихся.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории: обучение основывается на построении личностных образовательных маршрутов, которые включают в себя такие понятия, как смысл, цель, задачи, темп, формы и методы обучения, личностное содержание образования, системы контроля и оценки результатов.

3. Принцип метапредметных основ образовательного процесса: основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного, личностного познания их учениками.

4. Принцип продуктивности обучения: результатом обучения является личное образовательное приращение ученика, состоящее из внутренних (изменения личностных качеств) и внешних (материализованные продукты деятельности обучающегося (суждения, тексты, рисунки, поделки и т.д.) образовательных продуктов его учебной деятельности¹⁵².

5. Принцип первичности образовательной продукции учащегося: разработанное учащимися личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области¹⁵³. Этот принцип организует логику процесса познания: прежде, чем учащийся познакомится с изложением темы, идеи, проблемы в учебнике (с культурным образцом), он включается в деятельность по созданию своего собственного видения данных феноменов, пробует создать личностный продукт понимания и чувствования.

Метапредметность в обучении

А.В. Хуторской, говоря о личностно-ориентированном обучении, обращает внимание на метапредметный подход и принцип человекосообразности.

Метапредметность – это сосредоточенность обучения на общемировоззренческой интерпретации содержания образования. Метапредметность подразумевает внедрение содержания образования,

¹⁵² Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителей / А. В. Хуторской. - Москва, 2005. - 299 с.

¹⁵³ Там же

направленное на исключение разобщенности знаний учащегося, разделенных по отдельным предметам, и получение ими представлений о целостной картине мира.

Например, с изучением дисциплины «Русский язык», направленной на формирование речевых компетенций, учитель может попросить подготовить публичное выступление на заданную тему. Предположим, что ребенку необходимо подготовить доклад на тему «Европейская культура эпохи Возрождения». С этой целью он обращается к историческим книгам, к книгам художественной литературы, которые он должен изучить, выделить нужный ему материал. Помимо этого, в докладе он может показать картины знаменитых художников той эпохи. Знания и навыки, формируемые в процессе такой творческой работы, являются универсальными, деятельность такого рода используется почти на всех дисциплинах, кроме того, приобретенные навыки пригодятся ребенку, когда он продолжит обучение в колледже или университете.

Под *принципом человекообразности* образования подразумевается функция образования как средства выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.

Реализация принципов достигается с помощью эвристических методов обучения. Опишем их.

Методы эвристического обучения

Эвристическое обучение – педагогическая технология, нацеленная на формирование учащимися внешних (материализованных) и внутренних (духовных) образовательных продуктов и обеспечивающая на этой основе творческое самообразование и становление личности.¹⁵⁴ *Проблемное обучение*, чаще всего, затрагивает только содержание учебных дисциплин и реализует соответствующую методику, ориентированную на достижение обучающимися заранее запланированных учителем продуктов (знаний, способов деятельности и т.д.). Эвристическое обучение позволяет прочувствовать и промыслить учебный материал уникальным для каждого образом и создавать лично значимые, не отчужденные от ученика творческие продукты. В этом, по мнению А.В. Хуторского, принципиальное отличие эвристического обучения от проблемного. На реализацию этой идеи направлены предлагаемые методы: когнитивные, креативные, оргдеятельностные.

Когнитивные методы обучения – это способы обучения, основанные на видах деятельности, которые позволяют личности *познавать окружающий мир*.

1. *Метод эмпатии (вживания)*. Отличительной чертой данного метода является возможность обучающихся с помощью чувственно-образных и мысленных представлений взять на себя роль изучаемого объекта, почувствовать и познать его изнутри. Вживаться в сущность книги, яблока, камня, собаки, солнца и других

¹⁵⁴ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

образовательных объектов помогают словесные предписания типа: «Представьте, что вы то растение, которое стоит перед вами, ваша голова — это цветок, туловище — стебель, руки — листья, ноги — корни...». Во время качественного «вживания» ученик задает вопросы объекту - себе, пытается на чувственном уровне найти ответы на интересующие его вопросы. Возникающие при этом мысли, чувства, ощущения и есть эвристический образовательный продукт ученика¹⁵⁵.

Во время использования метода важно создать у детей настрой для вживания в роль. Ребенок, который относится к себе как к объекту, станет выражать мысли от его имени.

2. Метод смыслового видения. Одновременная сосредоточенность на образовательном объекте физического зрения и любознательно настроенного разума позволяет понять первопричину объекта, заключенную в нем идею, т.е. внутреннюю сущность объекта¹⁵⁶. Данный метод также предполагает создание у обучающегося определенного настроения, состоящего из активной чувственно-мысленной познавательной деятельности. Учитель может предложить ученикам следующие вопросы для размышления: Какова цель этого объекта, его предназначение? Как он устроен, какие процессы происходят у него внутри? Почему он такой, а не другой? Выполнение заданий способствует формированию у учащихся не свойственных для применения в массовой школе познавательных качеств — прозрению, интуиции и т.д.

3. Метод образного видения. Предлагается, глядя, например, на пламя огня, нарисовать увиденные образы, т.е. ассоциации, приходящие на ум учащимся. Образовательный продукт как результат наблюдения обучающихся в данном случае выражается в некой символической форме, а не посредством описания естественнонаучных фактов¹⁵⁷. Данный метод формирует у учеников образные подходы к познанию.

4. Метод символического видения. Метод символического видения заключается в установлении или создании обучающимся связей между объектом и его символом. После выяснения характера отношений символа и его объекта (например, свет— символ добра, перевернутая цифра 8 — символ бесконечности, голубь — символ мира, украшенная елка — символ Нового Года) учитель предлагает ученикам наблюдать какой-либо объект с целью увидеть и изобразить его символ в графической, знаковой, словесной или иной форме.

5. Метод эвристических вопросов. Чтобы найти информацию о каком-либо объекте задаются 7 ключевых вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда? Сочетания вопросов порождают новый вопрос, например: Как-Когда? Ответы на

¹⁵⁵ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

¹⁵⁶ Там же

¹⁵⁷ Там же

данные вопросы и их всевозможные сочетания порождают креативные идеи и решения относительно исследуемого объекта¹⁵⁸.

6. Метод сравнения. Данный метод применяется для сравнения версий разных учеников, и их версий с культурно-историческими аналогами.

7. Метод эвристического наблюдения. Наблюдение есть источник знаний ученика, способ их добывания из реальности бытия, т.е. его можно отнести к эвристическим методам обучения. Ученики, осуществляющие наблюдение, получают собственный результат, включающий:

- информационный результат наблюдения;
- примененный способ наблюдения;
- комплекс личных действий и ощущений, сопровождавших наблюдение.

Степень творчества ученика в ходе его наблюдения определяется новизной полученных результатов по сравнению с уже имеющимися у него ранее.

8. Метод фактов. Осознанное владение учащимися физическими органами чувств требует последовательного их развития в дальнейшей познавательной деятельности.¹⁵⁹ Ученикам непросто отличить то, что они видят, слышат, чувствуют, от того, что они думают. Необходимость естественного восприятия образовательных объектов с помощью физических органов чувств требует применения данного метода обучения.

9. Метод исследования. Выбирается объект исследования. Ученикам предлагается самостоятельно исследовать заданный объект по следующему плану: цели исследования — план работы — факты об объекте — опыты, рисунки опытов, новые факты — возникшие вопросы и проблемы — версии ответов, гипотезы — рефлексивные суждения, осознанные способы деятельности и результаты — выводы.

10. Метод конструирования понятий. Формирование у учеников изучаемых понятий начинается с актуализации уже имеющихся у них представлений.¹⁶⁰ Например, младшим школьникам уже известны термины «число», «слово», «небо», «зима», и др. Сопоставляя и обсуждая детские представления о понятии, учитель помогает достроить их до некоторых культурных форм. Результатом такой работы выступает коллективный творческий продукт — совместно сформулированное определение понятия, которое записывается на доске. Одновременно учитель предлагает детям познакомиться с другими формулировками понятия, которые приведены, например, авторами разных учебников или других книг.

11. Метод конструирования правил. Изучаемые в общеобразовательных курсах правила могут быть созданы, «открыты» учениками.¹⁶¹ Например, из предложенного

¹⁵⁸ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

¹⁵⁹ Там же

¹⁶⁰ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

¹⁶¹ Там же

учителем текста ученики выявляют орфограммы, лежащие в их основе правила, и создают затем на данные правила свои тексты. Исследование проводится по указанному учителем алгоритму, который зависит от вида текста и поставленной задачи.

12. Метод гипотез. Учащимся предлагается задание — сконструировать версии ответов на поставленный учителем вопрос или проблему. Первоначальной задачей является выбор оснований для конструирования версий. Ученики предлагают исходные позиции или точки зрения на проблему, усваивают разнонаучный, разноплановый подход к конструированию гипотез. Затем учатся наиболее полно и четко формулировать варианты своих ответов на вопрос, опираясь на логику и интуицию. Метод гипотез развивается при решении прогностических задач типа «что будет, если...». Метод путешествия в будущее эффективен в любой образовательной области как способ развития навыков предвидения, прогнозирования, гипотетичности¹⁶².

13. Метод прогнозирования отличается от метода гипотез тем, что применяется к реальному или планируемому процессу.

14. Метод ошибок. Данный метод предполагает изменение устоявшегося негативного отношения к ошибкам, замену его на конструктивное использование ошибок для углубления образовательных процессов.

15. Метод конструирования теорий. Ученикам предлагается выполнить теоретическое обобщение проделанной ими работы следующими способами:

- обнаруженные учениками факты классифицируются по заданным основаниям, например: факты о строении объекта, факты о его функциях, факты о процессах, факты о взаимосвязях;

- выясняются типы позиций наблюдателей;

- формулируются вопросы и проблемы, относящиеся к наиболее примечательным фактам, например: Влияет ли цвет воска на цвет пламени свечи? Куда исчезает сгоревшая часть фитиля? Почему нельзя взять пламя в руки?

Дальнейшие занятия обеспечивают развитие образовательного процесса в следующей последовательности: факты — вопросы о них — гипотезы ответов — построение теоретической модели — следствия модели — доказательства модели (гипотезы) — применение модели — сопоставление модели с культурными аналогами. Способы конструирования учениками теоретической модели устанавливаются педагогом в зависимости от изучаемой образовательной области или темы¹⁶³.

¹⁶² Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

¹⁶³ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Креативные методы обучения ориентированы на актуализацию личностного потенциала и создание учениками личного образовательного продукта. К ним относится:

1. *Метод придумывания* — это способ создания неизвестного ученикам ранее продукта в результате их определенных умственных действий¹⁶⁴. Метод реализуется при помощи следующих приемов: а) замещение качеств одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта; б) отыскание свойств объекта в иной среде; в) изменение элемента изучаемого объекта и описание свойств нового, измененного объекта.

2. *Метод «Если бы...»*¹⁶⁵ Ученикам предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если в мире что-либо изменится. Выполнение учениками подобных заданий не только развивает их способность воображения, но и позволяет лучше понять устройство реального мира, взаимосвязь всего со всем в нем, фундаментальные основы различных наук.

3. *Метод образной картины* воссоздает такое состояние ученика, когда восприятие и понимание изучаемого объекта как бы сливаются, происходит его целостное, нерасчлененное видение.

4. *Метод гиперболизации*. Преувеличивается или преуменьшается объект познания, его отдельные части или качества: придумывается самое длинное слово, самое малое число; приготавливается самый сладкий чай или очень соленый огурец.

5. *Метод агглютинации*. Ученикам предлагается соединить несовместимые в реальности качества, свойства, части объектов и изобразить, например, горячий снег, сладкую соль, черный свет¹⁶⁶.

6. *«Мозговой штурм»*. Основная задача метода — сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов.

7. *Метод синектики*. Базируется на методе мозгового штурма, различного вида аналогий (словесной, образной, личной), инверсии, ассоциаций и др. Вначале обсуждаются общие признаки проблемы, выдвигаются и отсеиваются первые решения, генерируются и развиваются аналогии, использование аналогий для понимания проблемы, выбираются альтернативы, ищутся новые аналогии, возвращаются к проблеме.

8. *Метод морфологического ящика*. Нахождение новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов.

¹⁶⁴ Там же

¹⁶⁵ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

¹⁶⁶ Там же

9. *Метод инверсии или метод обращений.* Когда стереотипные приемы оказываются бесплодными, применяется принципиально противоположная альтернатива решения.

Методы ордеятельностного типа представлены достаточным количеством отдельных методов, которые объединены в группы.

1. *Методы ученического целеполагания:* выбор учениками целей из предложенного учителем набора; классификация составленных детьми целей с последующей детализацией; обсуждение ученических целей на реалистичность и достижимость; конструирование учениками целей с помощью заданных алгоритмов; составление учениками собственной таксономии образовательных целей и задач; формулирование целей на основе результатов рефлексии; соотношение индивидуальных и коллективных целей, целей ученика, учителя, школы; разработка ценностных норм и положений в школе¹⁶⁷.

2. *Методы ученического планирования.* Школьникам предлагается спланировать свою образовательную деятельность на определенный период — урок, день, неделю, или на тему, раздел, творческую работу.

3. *Методы создания образовательных программ учеников.* Создание индивидуальных образовательных программ требует от учеников владения комплексом методов: смысловым видением предмета своих занятий; установлением главных целей и направлений деятельности; отбором изучаемых вопросов и тем, методом самоопределения в их многообразии; методом планирования; методом определения условий для достижения своих целей; методом адекватной самооценки и рефлексии.

4. *Методы нормотворчества.* Разработка учениками норм индивидуальной и коллективной деятельности — эвристический процесс, который требует применения методологических методов: рефлексии деятельности, определения ее элементов, установления субъектов деятельности и их функциональных прав, задания организационных и тематических рамок, формулирования правил и законов¹⁶⁸.

5. *Методы самоорганизации обучения:* работа с учебником, первоисточниками, приборами, реальными объектами.

6. *Методы взаимообучения.* Учащиеся в парах, группах или в коллективных занятиях с целым классом выполняют функции учителя, применяя доступный им набор педагогических методов.

7. *Метод рецензий* развивает умение критически взглянуть на образовательный продукт товарища.

8. *Методы контроля.* Эвристическое обучение меняет критерии оценки образовательной деятельности. В традиционном обучении образовательный продукт

¹⁶⁷ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

¹⁶⁸ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

ученика оценивается по степени его приближения к заданному образцу, т.е., чем более точно и полно воспроизводит ученик заданное содержание, тем выше оценка его образовательной деятельности. В эвристическом обучении образовательный продукт ученика оценивается по степени отличия от заданного, т.е., чем большего научно и культурно значимого отличия от известного продукта удастся добиться ученику, тем выше оценка продуктивности его образования.¹⁶⁹

9. Методы рефлексии. Образовательным результатом обучения является только тот, который осознан учеником. Организация осознания учениками собственной деятельности имеет два основных вида: 1) текущая рефлексия, осуществляемая по ходу учебного процесса; 2) итоговая рефлексия, завершающая логически или тематически замкнутый период деятельности.

10. Методы самооценки. Самооценка ученика вытекает из итоговой рефлексии и завершает образовательный цикл. Самооценка носит качественный и количественный характер: качественные параметры формулируются на основе ученической образовательной программы или задаются учителем; количественные — отражают полноту достижения учеником целей. Качественная и количественная самооценки деятельности ученика — его образовательный продукт, который сопоставляется с культурно-историческими аналогами в виде оценок учителя, одноклассников, независимых экспертов.

Этапы деятельности по освоению учебного материала

Деятельность по освоению учебного материала предполагает следующие этапы:

1. Личностно-ориентированный, при котором происходит не только учет интересов, возможностей ребенка, но также включение учащегося в образовательный процесс;

2. Творческо-продуктивный, это такой уровень владения учебным материалом темы, при котором учащийся способен создавать объективно новую информацию, продукцию (ранее не известную никому);

3. Культурно-исторический этап предполагает освоение учащимися форм и содержания культурно-исторической образовательной деятельности. Учащиеся сравнивают результаты своей деятельности с культурными образцами, что помогает осознать способы создания продуктов в культуре, способствует приобщению к национальной культуре и развитию творческих способностей.

Технология эвристического обучения по А.В. Хуторскому предполагает следующие **стадии**:

¹⁶⁹ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

1. Со стороны учителя проводится диагностика уровня развития личностных качеств учеников, требуемых для тех видов деятельности, которые свойственны определенной образовательной области.

2. Со стороны ученика закрепляются фундаментальные образовательные объекты исследуемой темы. Каждый ученик составляет в любой форме (рисуночной, схематической, знаково-символической, тезисной) содержательный образ или концепт темы.

3. Со стороны учителя создаются условия для личностного отношения обучающегося к предложенной для освоения образовательной области или темы. Каждый ученик самоопределяется по отношению к сформулированным проблемам и фундаментальным образовательным объектам.

4. Планирование каждым учеником индивидуального образовательного маршрута. Ученик с помощью учителя выступает в роли организатора собственного образования: формулирует цель, прогнозирует итоговые эвристические продукты и формы их презентации, составляет план работы, отбирает средства и способы деятельности, устанавливает систему контроля и оценки своей деятельности.

5. Одновременное осуществление индивидуальных образовательных программ, обучающихся и коллективной образовательной программы.

6. Представление творческих образовательных продуктов обучающихся и их коллективное обсуждение, в ходе которого ученики изучают один и тот же образовательный объект с субъективной точки зрения и в соответствии с индивидуальной программой.

7. Рефлексивно-оценочная стадия. Рассматриваются индивидуальные продукты, закрепляются усвоенные способы деятельности. Каждый ученик осознает и оценивает степень достижения индивидуальных и общих целей, уровень своих внутренних изменений, усвоенные способы образования и усвоенные им области.

Возвращаясь к структуре деятельности: мотивы-цель-способы-действия-результат деятельности, можно сделать вывод о том, что:

- учитель устанавливает и классифицирует **МОТИВЫ** деятельности учеников по отношению к образовательной области, предпочитаемые детьми виды деятельности, формы и методы занятий;

- **цель** этой деятельности – это ученическое целеполагание т.е. выбор или создание учениками целей; классификация составленных детьми целей с последующей детализацией; обсуждение ученических целей на реалистичность и достижимость; конструирование учениками целей с помощью заданных алгоритмов; составление учениками собственной таксономии образовательных целей и задач; формулирование целей на основе результатов рефлексии; соотношение индивидуальных и коллективных целей, целей ученика, учителя, школы; разработка ценностных норм и положений в школе;

- в результате ученик осваивает **способы** учебной деятельности через индивидуальные предпочтения: формулирует задачи, сопряженные с изучаемыми предметами, их разделами и темами;

- деятельность в данном случае - мотивированный процесс использования учеником тех или иных средств для достижения собственной или внешне заданной цели. То есть выделяются субъект, процесс, предмет, условия, способы, результаты деятельности. Деятельность раскладывается на отдельные **действия**, ученик приступает к предметным действиям, использует определенные средства и приемы, выполняет необходимые процедуры, сравнивает ход и промежуточные результаты с поставленной целью, вносит коррективы в свою последующую деятельность;

- образовательный продукт - **результат деятельности** ученика, содержание которого соответствует изучаемому предмету или образовательной области. Кроме внешних материализованных образовательных продуктов (идея, сочинение, поделка, модель и т. п.) существуют соответствующие им внутренние образовательные продукты - те качества детей (способности как результат освоения способов деятельности), которые развились или возникли в процессе создания ими внешнего образовательного продукта.

4.3.2. Описание занятия в логике А.В. Хуторского

Ознакомившись с теорией эвристического обучения А.В. Хуторского, мы приступили к разработке практического занятия, которое должно было отразить всю суть идей ученого.

Цель занятия в рамках учебной деятельности студентов – рассмотреть и понять специфику системно-деятельностного подхода согласно А.В. Хуторского, включив студентов (наших одноклассников) в эмоционально-интеллектуальное проживание занятия.

Так как целью эвристического обучения является самореализация учащихся, развитие их одаренности через продуктивную образовательную деятельность (обучение через открытия), выбор пал на формат занятия «ролевая игра». Этот формат подразумевает моделирование реальных ситуаций, принятие решений в контексте заданных условий, в процессе чего обучающиеся находят свои смыслы.

Далее встала проблема с определением *учебной задачи*. Она должна иметь эвристический характер, то есть быть открытой, личностно значимой для учеников, с общественно-полезной направленностью, т.е. содержать возможности для решения действительно существующей проблемы.

Была определена *тема занятия* – «Суд над наркотиками» (ролевая игра)

Цель занятия (предметная): выявление пагубности зависимости от психоактивных веществ, ее последствия, определение форм борьбы с зависимостью.

Профессиональная цель занятия: освоение учащимися системно-деятельностного подхода согласно А.В. Хуторскому через реализацию ролевой игры «Суд над наркотиками».

Задачи занятия:

1. Развить форму коллективной работы среди обучающихся;
2. Сформировать творческий подход к решению задач среди обучающихся;
3. Сформировать навыки прогнозирования и планирования своей деятельности.
4. Через переживание на личном опыте методов эвристического обучения (метода вживания, метода придумывания, метода «если бы..», метода инверсии и т.д.) осмыслить возможности ролевой игры как формы эвристического обучения для достижения педагогического результата
5. Выделить благодаря рефлексии занятия ключевые моменты структуры эвристического обучения.

Учебная задача: «перед вами – Наркотическое вещество. Поступило заявление о его пагубной роли как для конкретного молодого человека, чьи претензии мы заслушаем, так и для общества в целом. Соблюдая все нормы и правила, установленные законом, состоится Суд над Наркотическим веществом. Распределите между собой роли: «секретарь», «судья», «прокурор (обвинитель)», «обвиняемый», «органы власти», «свидетели» обвинения: врач-нарколог, психолог, биолог, родители пострадавшего, друзья пострадавшего и т.д., «адвокат (защитник)», «свидетели» защиты.

В соответствии с выбранными ролями каждый участник должен придумать легенду для своего персонажа таким образом, чтобы он вписывался в общую концепцию судебного процесса, который создается «здесь и сейчас».

На подготовку - 30 минут, в ресурсах вы не ограничены».

В ходе подготовительного этапа продумывались легенды персонажей, участники свободно передвигались по учебному классу, взаимодействовали друг с другом, если этого требовала их роль. В результате этого взаимодействия появлялись межличностные связи персонажей, как это происходит в реальной жизни: органы защиты искали себе свидетелей, прорабатывали с ними алгоритм взаимодействия в рамках игры; органы обвинения выстраивали свою линию и искали свидетелей обвинения.

Этап 2 - «Суд идет!»

После подготовки, мы приступили к реализации задуманного. Ребята представили судебный процесс. В рамках этого действия порядок включения в игру они выбирали сами согласно той концепции, что оговорили в процессе подготовки.

Вся проделанная работа развернулась в виде мини-спектакля, учащиеся настолько вживались в образ, что в ходе игры возникали споры, в которых

рождались истина; возникали моменты импровизации, которые активизировали воображение, творческий потенциал, эрудицию, чувство юмора. Итогом игры стал обвинительный «приговор», вынесенный судьей наркотическому веществу.

Ролевая игра неожиданно спровоцировала общение об актуальности проблемы, о ситуации, которая происходит сегодня в нашей стране, о том, много ли людей пострадало от психоактивных веществ. Для полной картины была приведена статистика Приморского края:

«Приморский край возглавил новый российский "Антинаркотический" рейтинг. Исследование провела группа специалистов федерального проекта «Трезвая Россия». Самым неблагополучным субъектом, согласно рейтингу, стал Приморский край — 56,6 баллов. Затем идут Еврейская автономная область (47,5) и Сахалинская область (46). Точное число тех, кто постоянно употребляет наркотики, неизвестно, это около 5 млн россиян. Рейтинг показал, что проблема актуальна для жителей не только бедных регионов, но и финансово благополучных.

Сегодня наркодилеры используют самые современные механизмы распространения наркотиков: социальные сети, чаты, SMS. Правоохранительным органам и образованию необходимо обновить инструменты и методики борьбы с распространением наркотиков».

Дискуссия развернулась по поводу того, как можно исправить ситуацию?

Были предложены идеи:

- в Приморском крае недостаточное количество спортивных площадок, отвечающих разным увлечениям детей, подростков. Соответственно, требуются строительство новых площадок;

- проводить в школах классные часы, на которых сотрудники правоохранительных органов будут проводить с учащимися познавательные беседы, приводя реальные случаи, примеры из жизни;

- проведение экскурсий в наркодиспансер, где своими глазами можно увидеть больных людей и то, как на них воздействовали наркотические вещества;

- необходимо проведение бесед с родителями на тему употребления наркотических веществ детьми;

- проводить профилактическую работу о наркотических веществах посредством плакатов, баннеров, листовок и т.д.;

В конце обсуждения нами было озвучено решение экспертной комиссии по профилактике данной проблемы и пути ее решения:

1. Проведение грамотной информационной политики в средствах массовой информации.

2. Повышение уровня осведомленности всех слоев населения Приморского края о негативных последствиях немедицинского потребления наркотиков и об ответственности за участие в их незаконном обороте.

3. Предоставление жителям Приморского края максимально полной и достоверной информации о мерах административной и уголовной ответственности за правонарушения и преступления, связанные с незаконным оборотом и потреблением наркотиков.

4. Информирование наркопотребителей и их родственников о предоставлении бесплатной специализированной наркологической помощи, условиях и порядке оказания услуг по социальной реабилитации и ресоциализации наркопотребителей, механизмах их правового побуждения к освобождению от наркотической зависимости.

Как видим, все предложенные меры относились к «отрицательной» зоне «борьбы» с наркотиками.

Дискуссионный вопрос: как вы понимаете слова В.В. Розанова («Сумерки просвещения»): «не прелесть этих низин тянет туда наших детей, а слабость крыльев, не могущих поднять над ними душу»?

- Важнее в плане борьбы с наркоманией – не запреты и убеждения «не делать этого, потому что...», а возвращать внутреннее «самостояние», развивать потребность в творчестве, созидательной деятельности, проектах и преобразованиях;

- основываясь на педагогическом принципе опоры на положительное в человеке, правы те, кто, опираясь на интересы молодых людей, их предпочтения (в какой бы малой степени они ни были представлены у человека), помогает самореализации молодежи и получению удовлетворения от этого;

В результате дискуссии ребята пришли к выводу, что важнее делать акцент на создание эмоционально насыщенной, интересной событиями жизни молодежи, нежели делать приоритетной борьбу с наркоманией, т.к. в первом варианте они живут в поле созидания, творчества, у детей и мысли не возникнет употреблять наркотические вещества. В итоге мы получим развитую молодежь, заинтересованную в саморазвитии, развитии общества, страны и мира в целом.

Подчеркивалось, что на образование в плане организации жизнедеятельности ребенка возлагается особая роль. Есть смысл прислушаться к мнению философа о том, что однажды пережитое вдохновение определяет притязание человека на всю жизнь: «Мера данного человеку вдохновения выступает как высшая планка его жизни и поступков. Что-либо обладает ценностью лишь в меру отношения к раз испытанному высшему вдохновению. Низкие требования к «качеству» жизни всегда связаны с низкой планкой вдохновения. Удовольствование суррогатами жизни – свидетельство очень низкой планки...».¹⁷⁰ Можно сказать жестче: «Удовлетворение суррогатами жизни – признак НИ ЕДИНОЖДЫ не пережитого вдохновения». Принципиальная позиция педагога – расширять пространство творческой свободы

¹⁷⁰ Ячин С.Е. Философские основания современного научного познания: учебное пособие для аспирантов нефилософских специальностей. – Владивосток: Издательство Дальвост. Гос. Техн. Ун-та, 1998. – 252 с. С. 89.

взрослеющего человека, поддерживать его «здоровые силы» и притязания, поддерживать его стремления к самореализации в творчестве, к созданию своего Произведения, одухотворяющего человека и спасающего его тем самым от возможных тлетворных влияний.

4.3.3. Рефлексия студентов и проектировщиков

Рефлексия студентов

Рефлексия - это взгляд субъекта на самого себя и на своё сознание, а также, на продукты собственной деятельности, а также их переосмысление.

Для подведения итогов обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов:

- Вспомните, из каких этапов состояло наше занятие?
- Комфортно ли вам было проживать выбранную роль?
- Легко ли было искать аргументы стороне защиты/обвинения?
- Какой стиль общения преобладал в ходе выполнения вашей работы?
- Чем данный тип занятий отличается от традиционных форм освоения знаний?
- Что нового для вас было в занятии?
- Как вы думаете, на развитие каких навыков было направлено данное занятие?
- Что такое эвристическое обучение? Его основная суть?
- В чем вы видите развитие деятельности благодаря эвристическому обучению? - Какие выводы для собственной практики можно сделать?

Ответы коллег-студентов:

«Понравился формат проведения занятия, очень необычно и интересно, когда тебе не дают заранее готовый ответ и не говорят что ты что-то сделал неправильно, ты - сам творец своего знания».

«Произошел эффект полного погружения в процесс за счет проигрывания и моделирования ситуации, что позволяет раскрыть в себе новые возможности о которых ты даже не подозревал!».

«Очень интересно наблюдать за другими участниками процесса, никогда не знаешь, в какую сторону сейчас «свернет» рассуждение, и от этого ты постоянно находишься максимально включенным в занятие, ты не выпадаешь, а внимательно слушаешь, анализируешь, вспоминаешь свой опыт, и в этом рождается новое знание».

«Познавательно было узнать много новой информации, в обычной жизни никогда не смотрел на вопрос под таким углом. В жизни на проблему ты смотришь только исходя из своего опыта и знания, очень поверхностно. В процессе занятия проблема освещалась с разных сторон, исходя из знаний и опыта других участников, возможно, в обычной жизни они никогда бы им не поделились, но, выполняя

задание, мы погружались в процесс, и это нас раскрывало, мы не стеснялись сказать неправильно, как на уроке перед учителем».

«У нас был диалог “равный равному”, мы настолько включились, что не заметили, как быстро пролетело время и насколько просто оказывается делиться друг с другом».

«Спасибо за занятие, возьму себе на заметку для собственной практики. Креативные методы обучения, на мой взгляд, помогают подойти творчески к выполнению заданий, нет заранее известного ответа, ты сам приходишь к пониманию через личное, субъективное проживание. Понравился принцип ситуативности обучения. Образовательный процесс строился на организуемой ситуации, предполагающей самоопределение и эвристический поиск ее решения. При этом учитель лишь сопровождает ученика, а не навязывает ему образовательный продукт».

«В начале занятия нам озвучили учебную задачу, что сейчас состоится суд над наркотиками, задали тему, потом предложили выбрать себе роль, в рамках которой мы хотим работать (метод эмпатии), далее была полная свобода действий для подготовки (метод придумывания), после этого мы приступили к игре (метод вживания), после занятия нам предложили найти решение проблемы распространения и употребления наркотических веществ (мозговой штурм), потом мы разбирали что происходило на занятии: с чего началось и чем закончилось (метод рефлексии).

«Естественно, эвристическое обучение не может полностью заменить традиционное обучение, но использовать его как дополнение к традиционным методам для развития творческих способностей ученика можно и нужно. Ученику необходимо дать возможность чувствовать себя полноправным участником процесса обучения, когда в него не пытаются «впихнуть» знания насильно, а дают ему возможность получить их самостоятельно, пусть даже методом проб и ошибок. В конце концов, многие великие открытия были сделаны совершенно случайно!».

«Цель занятия - раскрыть суть личностно-ориентированного, эвристического обучения по А.В. Хуторскому – достигнута. Спасибо за особое внимание к методике внедрения системно-деятельностного подхода, его составляющим, а также анализу урока с учетом освещаемого подхода».

Рефлексия проектировщиков

Готовиться к занятию, было не просто. После знакомства с теорией встал непростой выбор: каким образом через занятие показать методы и принципы эвристического обучения, которые предлагает А.В. Хуторской. Конечно, в ходе подготовки мы планировали ход занятия, и в голове созрел предположительный сценарий, как все пройдет. Каково же было наше удивление, когда картинка, оформившаяся в нашей голове, кардинальным образом отличалась от того, что

происходило на занятии. Ребята задали ровно противоположный вектор задуманному нами занятию. В какой-то момент в голову пришла мысль: «Все пропало!», «Что происходит?», «Мы движемся в диаметрально противоположном направлении».

Но, к нашему же удивлению, этот ход событий был очень увлекательным и привел к выводам, которые даже не предполагались. Можно сказать, что мы на себе испытали этот метод: когда ты до самого конца не знаешь и не можешь спланировать исход занятия, ты задаешь вектор, а как он будет развиваться - от тебя не зависит, приоритет – у тех, кто включен в игру. Но это увлекательный процесс! Он держит до конца, и учитель вместе с учениками учится, познает новое, приходит к своим новым открытиям благодаря ученикам. Этот опыт надо один раз пережить, чем сто раз услышать. Страшно ли нам было? Конечно! Но результат превзошел все наши ожидания, даже в процессе рефлексии мы с удивлением для себя вместе с учащимися приходили к выводу, что все получилось! Мы побывали в позиции проектировщиков занятия, смогли реализовать проект и провести рефлексию, т.е. мы на практике пережили и промыслили, что такое «деятельностный подход». Главное – верить себе, а еще больше – своим ученикам.

Вопросы и задания для самопроверки:

1. Опишите сущность системно-деятельностного подхода в логике А.В. Хуторского.
2. В чем смысл личностно-ориентированного обучения?
3. Сформулируйте принципы личностно-ориентированного обучения.
4. В чем отличие эвристического обучения от проблемного?
5. В каких формах может быть выражен продукт рефлексивной деятельности ученика?
6. Какие стадии эвристического обучения выделяет А.В. Хуторской?
7. Какую роль играет метапредметность в системе обучения?
8. Назовите методы «креативного обучения»
9. Какие риски (по вашему мнению) возможны при организации занятия по методу Хуторского?
10. Вспомните наиболее яркие чувства и ощущения, которые возникли у вас в ходе работы над данной темой? Почему они возникали? Как это влияло на вашу деятельность?

*Перечень рекомендуемых учебных изданий,
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителей / А. В. Хуторской. - Москва, 2005. - 299 с.
2. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007.- 639 с.

***Тема 4.4. Организация мыследеятельности в образовательной модели
Громыко Ю. В, Громыко Н.В.***

4.4.1. Мыследеятельностный подход в образовании: понятие «мыследеятельностная педагогика»; основные процессы мыследеятельности; понятие “метапредмет»; метапредмет «Знание»; метапредмет “Знак”; метапредмет “Задача”; метапредмет “Проблема”

4.4.2 Проект занятия для проживания студентами ситуации мыследеятельности

4.4.3. Рефлексия студентов и проектировщиков

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Мыследеятельностная педагогика - технология, повышающая качество образовательного процесса через работу со способностями учащегося

Мыследействие — вид духовной активности, основанный на построении целевого замысла, организации способов продвижения в ситуации в соответствии с поставленными целями, последующим анализом эффективности способов работы. Может иметь коллективную и индивидуальную форму осуществления.

Мыследеятельность — наиболее конкретное на настоящий момент и развернутое представление об устройстве общественно-исторической практики, основанное на выделении культурно-исторических образцов, норм и средств ее осуществления и образующее единство осуществляющихся одновременно трех процессов: мышления, мыслекоммуникации, мыследействия. Мыследеятельность осуществляется в ситуации коллективом.¹⁷¹

Мыслекоммуникация — процесс установления взаимопонимания в ситуации на основе обмена текстами представителями принципиально разных позиций. В том случае, если этих позиций две, мыслекоммуникация имеет форму диалога, если позиций больше — полилога.

¹⁷¹ Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций: в 3 кн.- Москва: Пушкин. ин-т: Моск. учеб. 2005.- 31 с.

Мышление — духовная активность, предметом которой является построение и преобразование идеального предмета, позволяющего выделять и рассматривать связи и отношения изучаемого объекта в изолированном, *аналитическом* виде и на основе *синтетического (целостного)* объединения различных знаньевых проекций объекта.

Метапредмет - нетрадиционный учебный предмет, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала.

Знание - проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека; выступает в виде понятий, законов, принципов, суждений, бывает эмпирическим, выведенным из опыта, практики, и теоретическим, отражающим закономерные связи и отношения; (в пед.) — понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания отличаются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью.

Знак - материальный предмет (явление, событие, символ), выступающий в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний). Различают языковые (входящие в некоторую знаковую систему) и неязыковые знаки.¹⁷²

Учебная задача – принятие самим ребенком требования на самопреобразование себя

Рефлексия - это осознание человеком собственной деятельности, понимание сути происходящего, сознавание собственных целей и средств, видение всей ситуации в целом.

Проблема - обнаружение и фиксация отсутствия в мышлении мыслительных средств достижения поставленной цели.

Схема — графическое изображение метода работы, способа мыслительного движения, в других случаях способов изображения, образов, созданных в упрощенно-обобщенном виде.

4.4.1. Мыследеятельностный подход в образовании

Понятие «мыследеятельностная педагогика»

Мыследеятельностная педагогика является одним из ведущих отечественных подходов к построению нового содержания образования.¹⁷³ В рамках нее разработана отечественная технология, позволяющая реально повышать качество

¹⁷² Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов; Москва. : Большая рос. энцикл., 1993-1999. - URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001674060> (дата обращения: 06.12.2020).- с. 407

¹⁷³ Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы /Н.В. Громыко // Мультиурок - 2009.- URL: <https://multiurok.ru/files/gromyko-n-v-statia-mysledeiatielnostnaia-pedagogika.html> (дата обращения: 06.12.2020).- с. 2

образовательного процесса через работу со способностями учащегося. Данная педагогика утверждает, что никакая систематизация навыков и действий, никакое объяснение правил употребления способов и приемов не сможет обеспечить развитие у ребенка мыслительных способностей. Это возможно лишь при последовательном совершенствовании специально заданного образца деятельности в специально спроектированных педагогом ситуациях. Когда говорится о том, что человек умеет понимать происходящее, то имеется в виду, в первую очередь, его способность хорошо ориентироваться в любой обстановке, сложных текстах, диалогах и т.п., способность осмысленно повторить, прочувствовать, уяснить все то, что он воспринимает. И творческий подход к решению проблемных ситуаций, и нестандартное мышление не обходится без умения осмысленно воспринимать, критически оценивать, анализировать информацию.

Человек начинает мыслить и ставить для себя задачи только тогда, когда в привычном для него образе действия образуется разрыв: невозможно действовать по стереотипу. Тогда-то ему и требуется изобрести, построить и освоить новый способ. Г.П. Щедровицкий, философ, заложивший основы мыслительной педагогике, приводил такой пример: если вы едете в метро на работу к определенному сроку, вам не надо об этом думать, вы добираетесь автоматически. Но вдруг в метро авария. А вам надо успеть. Это и означает, что вы оказались в ситуации, когда вам нужно начать мыслить, т.е. вырабатывать новый план своих действий, чтобы успеть к сроку.

Идея состоит в том, что дети исследуют принципы построения их мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью особых курсов – метапредметов. Принцип «метапредметности» состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Мыслительная педагогика занимается изучением процессов понимания и осмысления, раскрывая закономерности и функции этих процессов-явлений.¹⁷⁴

Таким образом, мыслительная педагогика - это технология не только современного образования, но и образования будущего. Чтобы учитель смог включить учеников в какую-либо деятельность, ему необходимо, по меньшей мере, самому овладеть ею, поэтому обучение осуществляется в деятельностном интерактивном режиме, выходящем на уровень рефлексии учителей в процессе обучения и помогающем увидеть дальнейшую перспективу профессионального роста.

¹⁷⁴ Громько Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография.- Москва : Пушкинский институт, 2009. - 360 с., С.110

Основные процессы мыследеятельности

Термин «мыследеятельность» был разработан в ММК (Московском методологическом кружке, который являлся центром разработки системомыследеятельностной методологии и организационно-деятельностных игр, основанный Г. П. Щедровицким) для изучения разных типов культурной активности и разных вариантов их соотношения, представленных в имеющихся типах практики.¹⁷⁵ Сама идея мыследеятельности выражается следующей схемой, которую ввел Г. П. Щедровицкий в 1979 г. (см. рис.7).

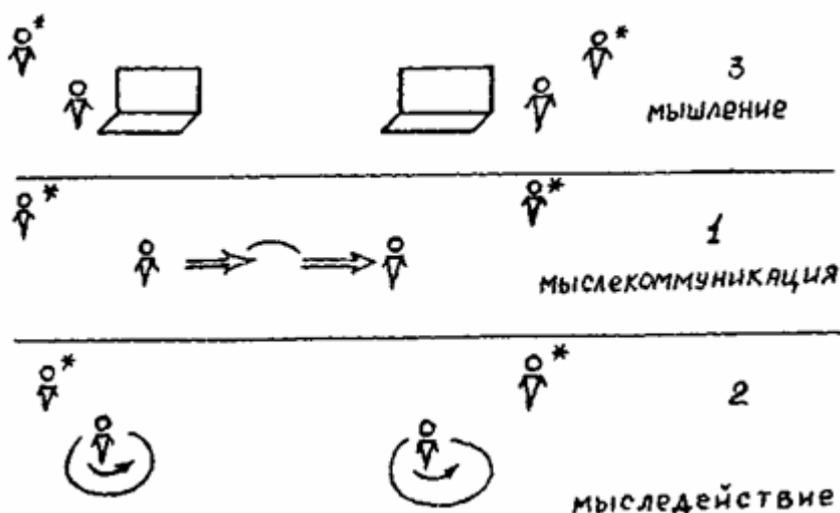


Рисунок 7. Схема мыследеятельности по Г.П. Щедровицкому

На ней показано существование трех базовых процессов - *мышления* (верхний уровень), *мыслекоммуникации* (средний уровень), *мыследействия* (нижний уровень). Корень «мысл», входящий в состав каждого из процессов, означает, что мышление входит в них сущностной основой, является сутью каждого из этих процессов. РазМыШление понимается как выход мысли за пределы уже освоенного (ср.: «расСУЖдение» - «суд», т.е. оценка).

Можно выделить и вспомогательные процессы, которые сопровождают каждый из этих процессов и разворачиваются на переходе от одного уровня к другому. Это процессы *понимания* и *рефлексии*. Так, рефлексия может быть направлена на каждый из базисных процессов - и на мышление, и на мыслекоммуникацию и на мыследействие, осуществляемое в конкретной ситуации.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. (Технология прорыва в будущее) /Ю.В. Громыко; Москва: Независимый Методологический Университет, 1992. - URL: <http://nii.smdp.ru/39-biblioteka/195-gromyko-yuv-organizatsionno-deyatelnostnye-igry-i-razvitie-obrazovaniya>

¹⁷⁶ Громыко Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография - Москва: Пушкинский институт, 2009. - 360 с.С.121.

В процессе мыслекоммуникации (см. рис. 1) знание существует в виде смыслов, смысловых сгустков и *смысловых различий*. Он завершается «идеированием» - построением идеализаций, которые возникают на переходе от слоя мыслекоммуникации к слою чистого мышления, когда оно вторгается в процесс мыслекоммуникации. Для фиксации знаний на данном этапе необходима схема (модель), чтобы момент идеального видения не рассыпался снова в слова.¹⁷⁷ На этом этапе знание фиксируется таким способом. Собственная модель, понятие рождаются на этапе «мышление» в коммуникации (диалоге) с предшественниками, построившими ранее свою версию понятия (коммуникация «вторгается» в мышление).

Таким образом происходит построение нового *теоретического понятия* - результата возникшей идеализации и новой системы знания на основе созданного понятия.

На данном этапе сталкиваются четыре типа мышления - *понимающее* (мое); *культурно-нормативное чистое мышление* (мышление других мыслителей), зафиксированное в научных трактатах, монографиях, энциклопедиях, учебниках; *мыслекоммуникативное мышление*, выстраиваемое как диалог (или полилог) в слое чистого мышления с другими мыслителями и *рефлексивное мышление*.¹⁷⁸

Возможно и другое направление движения мысли после этапа «мыслекоммуникация»: не к теории, а к практике – *к проекту*, выстраиваемому в слое мыследействия (от идеализации - к проекту; от идеи изменения – к проекту построения этой новой формы). Знание приобретает форму практического, организационно-деятельностного воплощения. Это синтез мыслительного мыследействия и мыслекоммуникативного мыследействия, когда мыследействие подчиняет себе и мышление, и мыслекоммуникацию.

Таким образом, данная теория является реализационной схемой, показывающей, как может быть организован процесс порождения мышления для практического применения. В образовательной практике важно выстроить *персонафицированный* переход от теоретического знания – к практическому знанию – к проекту, выращиванию личностной формы знания во взаимодействии с другими.

Понятие «метапредмет»

Метапредметы – это предметы нетрадиционного цикла. Они соединяют в себе идею предметности и одновременно НАДпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности.¹⁷⁹ Они, как пишет Ю.В. Громыко, “с одной стороны,

¹⁷⁷ Громыко Н.В. Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-метод. пособие для учащихся 10-11 классов. — Москва: Пушкинский институт, 2005- 475 с. С. 128-129.

¹⁷⁸ Щедровицкий П.Г. Георгий Петрович Щедровицкий / П.Г. Щедровицкого, В. Л. Даниловой - Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 600 с.- С.191

¹⁷⁹ Громыко Н.В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования. / Семинар - Москва: 2009, С.5 URL:<https://docplayer.ru/26490521-Gromyko-n-v-polovkova-m-v-metapredmetnyy-podhod-kak-yadro-rossiyskogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 07.12.2020). .- с. 4

обязательно построены в соответствии со схемой предметно-дисциплинарной организации (т.е. они сами сконструированы как учебные предметы), с другой стороны, они выступают в рефлексивной функции по отношению к другим предметным и не предметным системам мыследеятельности – процессам мышления, действия, мыслекоммуникации в конкретной практической области. Это достигается за счет того, что *в основу каждого предмета положена определенная организованность мыследеятельности – своеобразная мыследеятельностная вещь, которая в нем целенаправленно прорабатывается.* В качестве подобных вещей нами были выделены: знание, знак, проблема, задача. С этой точки зрения, осваивая метапредметы, каждый учащийся учится обнаруживать в любых системах мыследеятельности – предметизованных и не предметизованных – данные организованности и работать с ними.”¹⁸⁰

Что это означает? Обычно учащийся, работая с материалом физики, химии, биологии, истории и т.д., запоминает важнейшие определения и лежащие в их основе понятия. Попадая же на уроки по метапредметам, ученик делает другое. Он не запоминает, но *промысливает важнейшие понятия*, которые определяют данную предметную область знания.¹⁸¹ Он *переоткрывает в мышлении то, как эти понятия были созданы.* И через это – *переоткрывает процесс возникновения того или другого знания*, переоткрывает открытие, некогда сделанное в истории, *переоткрывает форму существования данного знания.* Но это только первый уровень работы ученика.

Осуществив работу на разном предметном материале (например, на материале биологии, литературы и химии), *ученик предметом своего осознанного отношения делает уже не понятия, но сам способ своей работы на разном предметном материале.* Он *начинает рефлексировать собственный процесс работы:* что именно он мыслительно проделал, *как он мыслительно двигался*, когда восстанавливал генезис того или другого понятия (из биологии или из химии, из истории или из физики).¹⁸² И тогда ученик обнаруживает, что несмотря на разные предметные материалы, он в принципе проделывал одно и то же, потому что он работал с одной и той же организованностью – с организованностью знания.

Универсализм метапредметов состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Отсюда – МЕТАпредметность как принцип, положенный в основу данных учебных предметов нового типа.

¹⁸⁰ Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы / Н.В. Громько // Мультиурок-2009.- URL: <https://multiurok.ru/files/gromyko-n-v-statia-mysledeiatelnostnaia-pedagogika.html> (дата обращения: 06.12.2020).

¹⁸¹ Громько Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография - Москва: Пушкинский институт, 2009. - 360 с. С. 201

¹⁸² Стременецкая И.С. Работа с понятиями и терминами на уроке истории / Метод разработка.- Москва: Совушка. 2019. - N1 (15). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/15/> (дата обращения: 07.12.2020) - С. 328.

Попадая в среду метапредметов, ученик в новых условиях должен выделять и строить саму предметность как таковую. Он учится осознавать, где проходят границы между одним учебным предметом и другим, как осуществляется генезис знания в рамках каждого из них. На метапредметах ученик получает возможность восстановить основания любой предметной формы как формы знания.

Метапредметы – это ответ на то, в чем может состоять интегративность и как она может выстраиваться. Предлагается мыследеятельностный тип интегрирования традиционного учебного материала. Это означает, что *в форме метапредмета обычный учебный материал переорганизуется в соответствии с логикой развития какой-то конкретной организованности (знания, знака, проблемы, задачи), которая надпредметна и носит универсальный характер* (отсюда и название метапредметов – метапредмет «Знание», метапредмет «Знак», метапредмет «Проблема», метапредмет «Задача»); а также обычный учебный материал переорганизуется в соответствии с логикой формирования определенных способностей, позволяющих работать с той или другой организованностью.

Метапредмет «Знание»

В рамках метапредмета "Знание" у обучающихся формируется способность *работать с понятиями* как особой формой знания.¹⁸³ Изучая строение ключевых научных понятий, воспроизводя их в собственном мышлении, учащиеся осваивают универсальные техники работы с понятием на любом предметном материале. Кроме того, есть специальные техники, которые обеспечивают порождение нового знания, где дети их также осваивают (например, приемы работы с понятиями - «Четвертый лишний» (исключить одно слово из четырех, самостоятельно определив основание, по которому объединены остальные три; «продолжи ряд» (написаны два-три слова, ученик угадывает принцип (основание), по которому они подобраны, и демонстрирует свое понимание подбором подходящего слова).

Данный метапредмет строится как механизм и инструмент переорганизации практико-мыследеятельностной реальности в целом или в ее фрагменте именно по «законам и правилам» воспроизводства и развития самой практики. Отсюда следует, что, с одной стороны, метапредмет является предметным, поскольку ясно его конкретное, сущностное устройство. С другой стороны, данная предметность является деятельностно-процессуальной и не требует выстраивания специальных адаптационных внедренческих механизмов.

¹⁸³ Громыко Н.В. Метапредмет «Знание»: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Пушкинский институт, 2001- 544 с.- С. 83

Метапредмет “Знак”

В рамках метапредмета «Знак» у школьников формируется способность схематизации. Они учатся выражать с помощью схем то, что понимают, то, что хотят сказать, то, что пытаются помыслить или промыслить, то, что хотят сделать¹⁸⁴. Мышление, как известно, осуществляется на схемах. Но схему объекта построить непросто. Далеко не всякое графическое изображение или рисунок является схемой, т.к. схема — графическое изображение метода работы, способа мыслительного движения, в других случаях способов изображения, образов, созданных в упрощенно-обобщенном виде.

Это работа в дальнейшем позволяет более осознанно использовать те графические изображения, которые они заучивают в рамках традиционных учебных предметов (например, на химии — формулы химических соединений и записи химических реакций; на истории — различные таблицы с данными; на геометрии — чертежи фигур и сами фигуры; на физике — формулы и чертежи изучаемых процессов и т. д.). За этими разными графическими изображениями ученики учатся мыслительно видеть то идеальное содержание, которое в них выражено (то общее понятие, определяемое через ближайший род и видовое отличие).¹⁸⁵

Метапредмет “Задача”

На метапредмете «Задача» учащиеся получают знание о разных типах задач и способах их решения. При изучении данного метапредмета у школьников формируются способности понимания и схематизации условий, моделирования объекта задачи, конструирования способов решения, выстраивания деятельностных процедур достижения цели. Тип философско-методологического философствования учащихся в рамках этого метапредмета связан с процессом постановки задач, поиском и рефлексией средств их решения, с освоением техник перевода проблем в задачи и т. д.¹⁸⁶

Например, изобретательские задачи: требуется что-нибудь придумать (изобрести) или найти выход из нестандартной (проблемной) ситуации. Изобретательская задача возникает, когда не существует стандартных, традиционных способов решения или использование таких способов в поставленных условиях невозможно. (*Как только в скворечнике на дереве запищали птенцы, тут как тут объявился кот – ходит, облизывается. Мальчик, смастеривший домик для скворцов, захотел помочь птицам. И придумал способ, как закрыть котам доступ к скворечнику. Как же?*)

¹⁸⁴ Громыко Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Пушкинский институт, 2001.- 385 с.- ISBN 5-94679-004-8 .- с. 133

¹⁸⁵ Идеальность сознания / Философия: гносеология и аксиология /Статья- 231с. URL: https://studref.com/377976/filosofiya/idealnost_soznaniya. (дата обращения: 08.12.2020)

¹⁸⁶ Устиловская А.А. Метапредмет "Задача": учеб. пособие для педагогов.- Москва: Пушкинский ин-т, 2011.- 269 с.- ISBN 978-5-94679-050-5 .- с. 213

Или исследовательские задачи: необходимо объяснить непонятное явление, выявить его причины. В этом случае ключевыми являются вопросы: как происходит? почему? Обычно условие исследовательской задачи предполагает целый набор ответов-гипотез. (*Если ядовитая змея укусит другую ядовитую змею, то укушенная змея погибнет. Если змее ввести подкожно 100 мг ее же собственного яда, то она тоже погибнет. Почему же змея не погибает, когда глотает отравленную своим же ядом добычу?*)

Метапредмет “Проблема”

Изучая метапредмет «Проблема», школьники учатся обсуждать вопросы, которые носят характер открытых, по сей день неразрешимых проблем. Преподавание основывается на групповой работе учащихся, в которой сталкиваются между собой их суждения по проблемному вопросу. Н. В. Громыко и М. В. Половкова считают, что именно в этих бездонных проблемах-воронках — тот импульс философско-методологического развития, который учащиеся могут получить на всю жизнь.¹⁸⁷ На метапредмете «Проблема» учащиеся получают соответствующее оснащение для работы с проблемами: они осваивают техники позиционного анализа, умение организовывать и вести полипозиционный диалог, у них развиваются способности проблематизации, целеполагания, самоопределения и др.

4.4.2. Проект занятия для проживания студентами ситуации мыследеятельности

Мыследеятельность - это комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенный в контекст организованной коллективной деятельностью.

Поэтому для проживания студентами ситуации мыследеятельности нами был предложен сценарий, который строился на теории Ю. В. Громыко.

Цель проектирования занятия: необходимо было выстроить работу на занятии таким образом, чтобы у участников был интерес к его процессу и содержанию, и желание включиться в мыследеятельность. Важно, чтобы, включившись в занятие, коллеги могли освоить основополагающие моменты мыследеятельностной педагогики: мыслекоммуникацию как проблематизацию через предъявление разных позиций, схематизацию с использованием знаков. “Подтолкнуть” их к активным действиям.

Ход занятия:

“Добрый вечер, дорогие коллеги! Сегодня на занятии познакомимся с методами Громыко Юрия Вячеславовича. Предлагаем начать с творческого задания”.

(Каждому участнику раздали тексты, листочки и фломастеры заранее).

¹⁸⁷ Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Институт учебника «Пайдейя», 1998.— 382 с.

1. Работа с текстом.

А) Задание 1: Прочитайте текст («Чашки кофе») и напишите ПОХОЖИЙ рассказ.

Исходный текст притчи «Чашки кофе»¹⁸⁸

“Группа выпускников престижного вуза, успешных, сделавших замечательную карьеру, пришли в гости к своему старому профессору. Во время визита разговор зашёл о работе: выпускники жаловались на многочисленные трудности и жизненные проблемы.

Предложив своим гостям кофе, профессор пошёл на кухню и вернулся с кофейником и подносом, уставленным самыми разными чашками: фарфоровыми, стеклянными, пластиковыми, хрустальными. Одни были простые, другие дорогие.

Когда выпускники разобрали чашки, профессор сказал:

— Обратите внимание, что все красивые чашки разобрали, тогда как простые и дешёвые остались. И хотя это нормально для вас — хотеть только лучшее для себя, но это и есть источник ваших проблем и стрессов. Поймите, что чашка сама по себе не делает кофе лучше. Чаще всего она просто дороже, но иногда даже скрывает то, что мы пьем. В действительности, всё, что вы хотели, было просто кофе, а не чашка. Но вы сознательно выбрали лучшие чашки, а затем разглядывали, кому какая чашка досталась.

А теперь подумайте: жизнь — это кофе, а работа, деньги, положение, общество — это чашки. Это всего лишь инструменты для поддержания и содержания Жизни. То, какую чашку мы имеем, не определяет и не меняет качества нашей Жизни. Иногда, концентрируясь только на чашке, мы забываем насладиться вкусом самого кофе. Наиболее счастливые люди — это не те, которые имеют всё лучшее, но те, которые извлекают всё лучшее из того, что имеют.

Приведем примеры некоторых созданных студентами «похожих текстов».

Жизнь без чашки (Ш. Р.)

И жил мужчина в стране великой, и нес он кофе, и кофе несли другие. Но несли иные кофе в чашке. А он нес его, как вздумается. Увидели другие, что мужчина без чашки, и сказали ему, что это плохо, потому что кофе должно быть в чашке. Он обернулся и, узрев негодование других, слегка улыбнулся и дальше пошел дорогою своей. Не в чашках дело, а в кофе, и в чем его бы ты не носил, кофе будет кофе и без чашки кофе – тоже кофе. А жизнь, она как кофе, она наполнит любую емкость, так нужно ли думать о чашке, если кофе будет не очень?

¹⁸⁸ Чашки кофе / Современная притча// Притчи.ру.- 2017.- URL: https://pritchi.ru/id_1999 (дата обращения: 08.12.2020)

Счастье (Ш.И.)

Холодным осенним вечером Володя «наматывал сопли на кулак» в вязаной варежке, возвращаясь с очередной смены. Заходит во двор и смотрит, как у Юли из квартиры свет горит. Думает Володя: «Вот ещё пару месяцев и как перееду из общаги – как заживу!».

Через год купил Володя квартиру в доме напротив Юлиного. Просыпается, - кругом пылица, посуда немытая, коня от таракана не отличить. Ещё и лампочка перегорела. Открывает Володя шторы, глядит во двор, а там Юля сидит, рисует сердечко шелестящими листьями на асфальте. Счастливая.

Мамины цветы (К. Ю.)

Один мальчик с детства любил наблюдать за мамой, которая выращивала огромное количество цветов, самых разных. Он внимательно следил за всеми действиями мамы над цветами и всегда задавал вопросы, и больше всего в этом увлекающем его процессе ему хотелось вырастить своё растение, чтобы оно было самым большим и красивым в маминой оранжерее. И вот однажды мама подарила увлеченному сыну горшочек с маленьким растеньицем, чтобы он ухаживал за ним и растил свою маленькую мечту.

Шло время, росточек рос, и ему стало тесно в маленьком горшке. И тогда мальчик разбил свою копилку и купил горшок побольше. После, растение и вовсе стало расти неумолимыми темпами, и на нем даже появились необыкновенно красивые лиловые бутоны. Мальчик радовался своему цветку, необычайно красивому и, желая для него всего самого лучшего, стал окружать его самыми красивыми вещами. На горшок надел розовую шелковую ленту, горшок и вовсе купил непомерно большой с золотой каемкой, а место в оранжерее освободил, задвинув в угол все остальные цветы, купил красивую и очень дорогую лейку, грабельки и прочие атрибуты садовода. Вскоре вещей, окружавших один маленький и без того прекрасный цветок, стало настолько много, что мама озаботилась увлечением сына, переросшим в манию. И объяснила ему, что желать лучшего, для того, что любишь неплохо, но главное помнить ТО, для чего ты изначально это делал.

Быть или казаться? (П.Г.)

Когда я был молодым, мне казалось, что вторую половинку я смогу привлечь благодаря яркой одежде, современному телефону, модной машине. Когда я повзрослел, то понял, что казаться - это не то, что быть.

За яркой одеждой может скрываться мелкая душа, за современным телефоном - убогость общения, за модными аксессуарами - ущербные потребности. Более того, надеясь на эти внешние эффекты, можно, действительно, к себе привлечь - но не того, с кем тебе будет уютно, тепло и надежно.

К сожалению, если ты тратишь жизнь на то, чтобы казаться, у тебя не останется времени на то, чтобы быть.

Каждый выбирает по себе: женщину, религию, дорогу...

Как видим, студенты по-разному отразили «похожесть» в своих текстах.

Как пояснил автор «Жизнь без чашки» (Р.Ш.), важно содержание, а не сама форма. В рассказе «Счастье» (Ш.И.) отразилась идея зависти к соседу. Илья, по нашему мнению, высказал мнение: «важно, чтобы каждый человек ценил то, что уже имеет». Ю.К. в своем рассказе хотела показать, что в погоне за “лучшим”, “самым красивым”, “дорогим” главное не потерять “себя” как личность, как человека. В тексте «Быть или казаться» (П.Г.) отражена жизненная философия человека, его понимания смысла жизни. Проектировщики согласны, что цель нужна каждому человеку. Но она не должна превратиться в “несбыточную» мечту из-за высоких требований.

По мнению проектировщиков и участников, работа Роберта была признана самой удачной, так как он “расширил” свое познание, и в исходном тексте смог увидеть философский взгляд на жизнь.

Б) Задание 2: обсудите в микрогруппах, в чем может проявляться похожесть текста?

Результаты обсуждения позволили студентам сделать вывод, что тексты могут быть похожи: а) по смыслу; б) по форме (по жанру, композиции и т.д.)

В) Задание 3: Объясните смысл своего текста, написанного на основе похожести, с притчей с помощью схемы.

1) При конструировании схемы мы предложили воспользоваться знаками, принятыми в мыследеятельностной педагогике (см. рис. 1), или создать собственные.

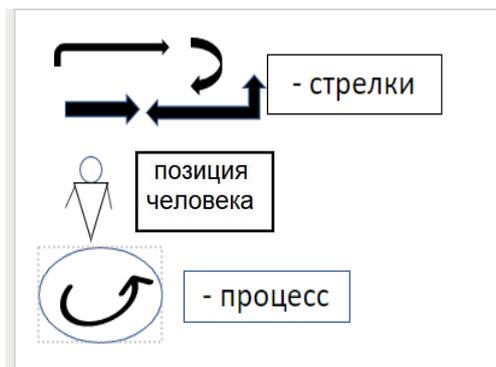
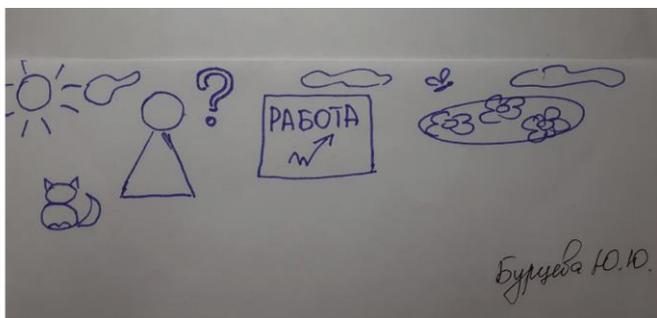


Рисунок 8. Знаки мыследеятельностной педагогики

2) Затем студенты обменивались мнениями друг с другом и с проектировщиками, происходил процесс коммуникации, когда выступающие делились мнениями.



Ш.Р. предложил такой смысл: *“Смысл притчи в том, что человек сам выбирает цели в жизни. Сам определяет важное для себя. Форма может быть у всех одна, а содержание и наполняемость разная. Каждый человек сам решает, что главное для него.”*



Б.Ю. высказала свое мнение: *“Смысл притчи в том, что человек в погоне за деньгами, славой, престижной работой, забывает о важных вещах. И выбирает только самое красивое, богатое.”*



Ш. И. зафиксировал свой смысл так: *“Смысл притчи в том, чтобы уметь совмещать работу, друзей. Находить счастье в мелочах и уметь радоваться тому, что есть у тебя. А не завидовать тому, что есть у других.”*



К. Ю. высказала свое мнение: *“Смысл притчи в том, что жизнь похожа на прекрасный цветок. Отрывая лепестки ради престижа, не получится сохранить красоту цветка. Жизнь не состоит из рамок, навязанных обществом. Только сам человек строит свою судьбу сам.”*

Для процесса коммуникации самим с собой, коллегам было предложено составить похожий рассказ. Во время происходящего диалога между коллегами, проектировщиками и преподавателем было обсуждение написанных рассказов с опорой на ранее составленные схемы. И мы увидели, что участники сделали акценты на разные моменты.

После выступления участников, проектировщики поинтересовались о том, захотел ли кто-то из участников откорректировать свой рассказ, чтобы его улучшить. Б.М. сказала, что после прослушанных выступлений и комментариев, “расширила границы своего понимания», поэтому написала другой рассказ.

Первоначальный рассказ “Чашки чая» (Б. М.)

Однажды девочка, окончившая университет, и нашедшая достойную работу, приехала на каникулы к родителям. Мама начала разговор с дочкой. Девочка рассказывала маме о возникающих трудностях на работе, о своих личных проблемах. Чтобы успокоить дочь, мама предложила чашку чая и пирог. Вернувшись в комнату, мама поставила на стол две разных чашки. Одну, дорогую, украшенную, а вторую - простую, дешевую. Мама предложила девочке сделать первый выбор, какую берет чашку она. Девочка выбрала дорогую. Мама спросила:

«- Почему ты выбрала дорогую чашку, ведь чай везде одинаковый».

«- Она же красивее, - ответила девочка». Мама вздохнула и сказала:

«- Наша жизнь – это чай, а работа – это чаша. То, какую чашку мы имеем, не определяет и не меняет качества нашей Жизни. Насладись вкусом самого чая, а не красотой чашки. Что выбираешь ты?».

Как видим, этот рассказ полностью повторяет предложенный проектировщиками, с чем и согласились коллеги.

Новый рассказ “Моя жизнь” (Б. М.)

Заболел однажды старик. Лежит в кровати день, второй прошел, а из близких людей никто не приходит его навестить. Только домработница поддерживает его: и накормит, и за лекарством сходит...

Вот старик и задумался: “Денег много у меня: всем помогаю. Жена- красавица: молодая, стройная, активная. Только где она? Отдыхает и на звонки не отвечает. Красивая, но равнодушная! Дети на дорогих и модных машинах ездят. А они где? Бизнес у них. Времени нет. Жить красиво им хочется. Внуки в престижных Вузах учатся. Им не до меня. Своя жизнь у них. Друзья? Все заняты. Эгоисты! Живу в окружении красивых, богатых, модных людей. Так в чем смысл богатства, если люди потеряли главное в жизни- сострадание, взаимопомощь и сочувствие?! Помогает мне только домработница Катя. Простая женщина, без высшего образования. Странно, но денег за помощь не берет! Говорит, что получает прилично, на жизнь ей хватает, а помогать близким- дело бескорыстное! Все, решено: как только выздоровлю, буду менять свою жизнь! Надо ценить то, что есть, и тех, кто рядом! А остальные? Эх, потом подумаю...”

И с такими мыслями старик провалился в сон...

4.4.3. Рефлексия студентов и проектировщиков

Рефлексия студентов

1) Воспроизведите логику вашей деятельности на занятии. Что мы делали на занятии?

Ответы студентов: вначале мы читали предложенную притчу, анализировали ее, выявляли смысл. Потом писали свой рассказ, отражающий смысл притчи. Затем составляли схемы, которые обсуждали коллективно. Затем произошел диалог между нами, преподавателем и проектировщиками, где мы показывали свои схемы, читали написанные рассказы и отвечали на вопросы.

2) Какой этап вызвал наибольшее затруднение?

Ответы студентов: самое большое затруднение вызвало составление схемы смысла притчи.

3). В чем специфика деятельности, которую предложил Громыко Ю. В.?

Ответы студентов: Люди смотрят на одни и те же вещи по-разному. Это стало понятно, когда выступающие показали свои схемы и читали составленные рассказы.

4). С помощью каких процессов осуществлялось понимание себя и другого человека?

Ответы студентов: процесс схематизации, коммуникации, “вертикали мышления вверх”, процесс мышления.

5). Помогла ли коммуникация расширить (изменить) ваши первоначальные смыслы?

Многие участники ответили, что поняли смысл притчи и остались при своем мнении, но отметили, что схематизация помогает четче осмыслить текст. Только М.Б. изменила свое мнение и составила новый рассказ, который она зачитала на занятии.

б) Чем форма проведения нашего занятия отличалась от традиционной формы?

Ответы студентов: не было шаблонного построения занятия, однообразия. Была организована коллективная деятельность обучающихся в сочетании с индивидуальной. Проектировщики помогали ориентироваться в атмосфере творческого поиска.

Рефлексия проектировщиков

Рефлексия проектировщиков состояла из трех этапов:

- 1.Этап подготовки
- 2.Этап проведения
- 3.Этап рефлексии

Во время подготовки к проекту были прочитаны книги, статьи, монограммы Громыко Ю.В., Громыко Н.В., Щедровицкого П.Г. с целью понять мыследеятельностный подход и его отличие от традиционного подхода. Стало понятно, что в процессе мыследеятельности происходит промысливание проблемной ситуации и открытия нового знания путем проживания каждого этапа мышления.

Притча для проекта подбиралась тщательно: в ней должен был быть скрытый смысл, который каждый участник поймет по-своему.

Во время проведения занятия студенты из позиции рассуждения («сужу», осуществляю оценку, «суд») на основе собственных актуальных представлений и знаний того, что есть, что знаю («горизонталь мышления») перешли в позицию размышления (благодаря другому я начинаю выходить за рамки того, что я знаю. Это «вертикаль мышления».)

Щедровицкий П.Г. предложил трехслойное строение мыследеятельности:

- мышление
- мыслекоммуникации
- мыследействие

Во время подготовки проекта и проведения занятия четко прослеживались все процессы мыследеятельности:

Сначала проходил процесс мыслекоммуникации. Прочитав предложенную литературу, обратились за помощью к преподавателю и коллегам, произошло столкновение разных точек зрения. А фиксация смысла заключалась в построении

схемы. Мы *схематически выстраивали* понимание мыследеятельностного подхода Ю.В. Громыко.

Потом происходит процесс мышления (собственное понимание): мы стали искать подтверждение своей идеи в Интернете, важно было перейти в логику проекта. на другой этап. Мы оказалась в процессе мыследействия, т.к. совместно с другими членами группы попытались создать собственный проект, который воплотили в жизнь на занятии.

Занятие прошло в спокойной, дружеской обстановке. Прочитав притчу “Чашки кофе” и ответив на вопрос: “В чем смысл данной притчи?”, студенты зафиксировали смысл притчи с помощью схемы. В помощь им были предложены знаки, которые предлагает использовать Ю. В. Громыко. Также было предложено добавить при необходимости, свои знаки.

Мы понимали, что, возможно, мы как проектировщики также окажемся в открытой ситуации, требующей выработки нового образца педагогической работы, импровизации и реагирования на неожиданные «ходы» участников. Затруднение у студентов вызвало лишь составление схемы смысла притчи. Выслушав наши объяснения, коллеги продолжили работать над заданием. Затем мы все вместе обсуждали построенные схемы и написанные рассказы.

Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. В технологии Ю.В. Громыко происходит именно так. Необходимо развивать мыследеятельностные способности, а именно: *мышление, воображение, рефлексия, понимание, осмысление, способность к коммуникации и самоорганизации действий и деятельности*. Развитие их дает возможность самостоятельно получить определенный результат, осуществить понимание, мышление, воображение и построить собственные действия.

Средства, на основе которых выделяются позиции, могут быть разными, обеспечивающими организацию этих разных мыследеятельностных процессов, при обсуждении мы увидели эту «палитру». И позиционный конфликт, который выявляется в проблемной ситуации, может фиксировать столкновение разных позиций в коммуникации, в мышлении, в действии по поводу проблемной темы.

Контрольные вопросы и задания

1. Что такое схематизация?
2. Верно ли, что практически вся наша деятельность строится по закону знаковых форм? Приведите примеры.
3. Почему системно-мыследеятельностный подход - это новая философия?

4. Как осуществляется фиксация проблемы?
5. Какое значение имеет коммуникация в мыследеятельности?
6. С помощью каких мыследеятельностных процессов можно осуществить понимание себя и другого человека?
7. Чем проблематизация по Громыко Ю.В. отличается от проблематизации в проблемном обучении?
8. Чем отличается учебная задача в мыследеятельностной педагогике от понимания ее Давыдовым В.В.?
9. Как введение мыследеятельности в образование обогатило деятельностный подход?

*Перечень рекомендуемых учебных изданий,
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Громыко Н.В. Метапредмет «Знание»: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Пушкинский институт, 2001.- 544 с.
2. Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы /Н.В. Громыко // Мультиурок - 2009. - URL: <https://multiurok.ru/files/gromyko-n-v-statia-mysledeiatelnostnaia-pedagogika.html> (дата обращения: 06.12.2020).
3. Громыко Н.В. Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-метод. пособие для учащихся 10-11 классов. — Москва: Пушкинский институт, 2005.- 475 с.
4. Громыко Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография - Москва: Пушкинский институт, 2009. - 360 с.
5. Громыко Н.В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования. /Семинар. - Москва: 2009.- 5 с. URL: <https://docplayer.ru/26490521-Gromyko-n-v-polovkova-m-v-metapredmetnyy-podhod-kak-yadro-rossiyskogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 07.12.2020).
6. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Пушкинский институт, 2001.- 385 с.
7. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Институт учебника «Пайдейя», 1998.— 382 с.
8. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций : в 3 кн.- Москва : Пушкин. ин-т : Моск. учеб., 2005.- 31 с.
9. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. (Технология прорыва в будущее) / Ю.В. Громыко; Москва: Независимый Методологический Университет, 1992. - URL: <http://nii.smdp.ru/39-biblioteka/195-gromyko-yuv-organizatsionno-deyatelnostnye-igry-i-razvitie-obrazovaniya>

tekhnologiya-proryva-v-budushchee-m-nezavisimyj-metodologicheskij-universitet-1992-191-s?showall=&limitstart= (дата обращения: 06.12.2020).

10. Стременецкая И.С. Работа с понятиями и терминами на уроке истории / Метод разработка.- Москва : Совушка. 2019. - N1 (15). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/15/> (дата обращения: 07.12.2020).

11. Устиловская А. А. Метапредмет "Задача": учеб. пособие для педагогов.- Москва: Пушкинский ин-т, 2011.- 269 с.- ISBN 978-5-94679-050-5

12. Щедровицкий П.Г. Георгий Петрович Щедровицкий / П.Г. Щедровицкого, В. Л. Даниловой.- Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 600 с.

Тема 4.5. Деятельностный подход в практике воспитания Н.Е. Щурковой

4.5.1. Основные положения теории воспитания, предложенные Н.Е. Щурковой

4.5.2 Проект занятия, дающего возможность понять идеи воспитывающей деятельности по Щурковой Н.Е.

4.5.3. Итоговая рефлексия студентов и проектировщиков

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Отношение¹⁸⁹ – главное синкретическое новообразование, определяющее и объясняющее сущность формирующейся личности, - это сплав эмоции, разума, деяния, форма связи человека с объектами реальности... Суть воспитания с точки зрения его содержания.

Деятельность¹⁹⁰ – активная форма отражения отношения. Организуя деятельность ребенка, педагог вовлекает его в проживание и переживание определенного активного отношения к объекту действительности

Субъект¹⁹¹ – личность, которая детерминирует собственный индивидуальный жизненный путь, он реализует волю своего «Я».

Воспитательный акт¹⁹² – это групповая деятельность, организуемая педагогом активная форма проживания, становления и развития ценностного отношения

Воспитание¹⁹³ – это организация *жизнедеятельности* как целенаправленного содействия спонтанному формированию в структуре личности ребенка *отношения к ценностям*, преобразуемым в процессе деятельности в личностные смыслы, и содействия неуклонному восхождению *ребенка как субъекта деятельности* на ступень выше в сфере социокультурных *общечеловеческих достижений* путем педагогической системы влияний и воздействий в форме *воспитательного акта*

¹⁸⁹ Щуркова Н.Е. Восхождение к нравственности: научно-методическое пособие. – М.: Издательство ИТРК, 2016. – 264 с. С.7.

¹⁹⁰ Там же. С.8.

¹⁹¹ Там же. С. 228.

¹⁹² Там же .С.239.

¹⁹³ Там же. С. 9.

4.5.1. Основные положения теории воспитания, предложенные Н.Е. Щурковой

Деятельностный подход обычно ассоциируется с обучением, тем не менее, эффективность воспитательной деятельности также определяется тем, насколько обучающийся является субъектом деятельности.

Щуркова Н.Е. считает, что деятельностный подход указывает на единственно возможный путь формирования личности – на активную деятельность самого ребенка. «Путь воспитания протекает в русле активной деятельности ребенка, а взаимодействие педагога и ребенка, с этой точки зрения, выступает как сотворчество двух субъектов деятельности, осуществляющих взаимодействие с окружающим миром. Совместная их деятельность, осуществляемая в русле взаимоотношений «человек – человек», выстраивается на паритетных основаниях, вне зависимости от возраста, положения, места и звания каждого из партнеров взаимодействия. В границах совместной деятельности каждый из участников играет социальную роль «человека». Деятельность человека есть активная форма выражения его отношения к объектам окружающего мира. Отношение и деятельность – неразрывное синкретическое единство. Поэтому, говоря о деятельностном подходе, педагог утверждает положение о том, что отношение к миру (людям, предметам, обществу, нормам и т.д.) всегда имеет свои реальные действенные формы проявления»¹⁹⁴.

Культурологический ракурс концепции Н.Е. Щурковой определяет сущность воспитания на уровне *человеческой культуры* («культура – это отточенность человеческих деяний: трапезы за столом»;¹⁹⁵ *социально психологический* – внутреннюю сторону воспитания в виде особого новообразования – *отношения, организационный ракурс* рассмотрения воспитания выводит нас на *деятельность детей*.

Выделяя виды и типы деятельности, Щуркова Н.Е. говорит о том, что каждый из них имеет разный вектор и разную направленность (см. табл.6)¹⁹⁶.

Таблица 6

Виды и типы деятельности

Типы, виды деятельности	Основание-результат	Основание-субъекты	Основание-направленность
Познавательная, Преобразовательная, Художественная Ценностно-ориентировочная	Предметная Духовная	Групповая Индивидуальная Массовая	Созидательная Разрушительная
Самопознание, Саморегуляция, Самоосмысление, Внутренний диалог с собой, Самосовершенствование	Предметная Духовная	Индивидуальная	Созидательная Разрушительная

¹⁹⁴ Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Педагогическое общество России, 2002. - С. 114.

¹⁹⁵ Щуркова Н.Е. Восхождение к нравственности: научно-методическое пособие. – М.: Издательство ИТРК, 2016. – 264 с. С. 8

¹⁹⁶ Щуркова, Н.Е. Лекции о воспитании / Н.Е. Щуркова // Издательство: «Педагогический поиск» 2009. – С. 63.

Щуркова Н.Е. считает¹⁹⁷, что типология деятельности полезна для педагога-практика тем, что позволяет ему расширять веер разносторонней деятельности до веера индивидуальных особенностей. Поэтому классный руководитель должен сверять свою работу с существующими типами и видами деятельности. Иначе воспитательные результаты могут обрести нежелательный и неожиданный для педагога характер.

В работах отмечается значимость разных видов деятельности в становлении человека.

Познавательная деятельность – расширяет круг объектов мира, объективных закономерностей жизни и оснащает растущего ребенка свободой среди этого широкого и знакомого ему мира, а развивая мыслительные способности, провоцирует в человеке способность познавать непознанное.

Преобразовательная деятельность – возвращает человека-творца, способного к преобразованию окружающей реальности, формирует тем самым меру сопротивляемости неблагоприятным обстоятельствам, подготавливая хозяина собственной жизни, а значит, способность к созиданию счастья.

Художественная деятельность – одаряет человека всеобщим языком художественного образа, пленяет прекрасным на земле и содействует способности любить жизнь, дарит ему метафорическое мышление, обогащая его интеллектуальные способности, порождает жажду прекрасного в жизни и утончает эмоциональную структуру личности.

Ценностно-ориентировочная деятельность – определяет мировоззренческую позицию личности, наделяет ее жизненными установками, определяет характер производимого ежеминутного выбора в ходе жизни, формирует критерии оценки жизненных событий и отдельных социальных явлений, служит основой для собственного совершенствования и общей картины поведения человека.

Предметная деятельность - обеспечивает человечеству средства существования, а индивидуальности приносит удовлетворенность от реализации потребностей и ценности деятельности, опредмеченной в духовном или физическом предмете.

Духовная деятельность обогащает внутренний мир, освобождает человека от плена природных инстинктов, содействует эмансипации личности, создает удивительную гибкость человека в этом пёстром сложнейшем мире, наделяя человека способностью к решению жизненных проблем и задач¹⁹⁸.

Важно отметить, что средством организуемой педагогом деятельности может стать любой объект окружающей реальности (кроме человека) благодаря педагогическому выбору, подбору и отбору, адекватному цели воспитания,

¹⁹⁷ Щуркова, Н.Е. Лекции о воспитании / Н.Е. Щуркова // Издательство: «Педагогический поиск» 2009. – С. 77.

¹⁹⁸. Там же. С.69.

ценности объекта и программе воспитания, а также функционального назначения средства.

Воспитание рассматривается Щурковой Н.Е. как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

По мнению Щурковой Н.Е., целью воспитания является формирование личности, которая способна строить свою жизнь, достойную Человека. Человек становится личностью, когда вменяет себе обязанности и отвечает за них, когда рефлексит, осознает, оценивает, понимает себя и других. Когда обретает способность реализовать свои природные силы и задатки, когда реализует себя в соответствии со своим предназначением, когда исполняет миссию Человека на Земле.

Описанные характеристики являются проявлением субъектности ребенка.¹⁹⁹ Готовность школьника включиться в деятельность определяется динамикой проживаемых и переживаемых им эмоциональных состояний. «Эмоциональное состояние человека – важный фактор, решающее условие вовлечения в деятельность и в то же время – условие качественного результата деятельности».

Деятельность, по мнению Н.Е. Щурковой, становится отношением, если воспитанник выступает в ней как субъект деятельности²⁰⁰. Это возможно, если взрослеющий человек осваивает разные активности деятельности:

- Что делаем? – предмет деятельности
- Ради чего совершается действие? – мотив деятельности.
- Где, когда это необходимо в жизни – проект деятельности
- Как исполнить задуманное? – способ деятельности.
- Что поможет нам в мыслительной работе? – средство деятельности.

Ориентация на субъектную позицию в концепции Н.Е. Щурковой поддерживается ценностной составляющей цели воспитания. Человек есть существо моральное, обладающее способностью быть нравственным. По сути, это духовный стержень личности. Личность предстает как носитель блага, добра, к тому же преисполненная энергией творить добро.

Наконец, *творческая составляющая*. Человек – существо созидательное, обладающее способностью творить нечто, чего не создала природа.

Таким образом, в цели воспитания заключено триединство разумного, духовного и творческого. И только в случае достижения личностью этого триединства она оказывается в состоянии строить жизнь, достойную Человека. У такой жизни, как уже отмечалось, есть три основания – истина, добро и красота.

«Цель воспитания, – как считает Н.Е. Щуркова, – должна носить общий

¹⁹⁹ Щуркова Н.Е. Восхождение к нравственности: научно-методическое пособие. – М.: Издательство ИТРК, 2016. – 264 с. С.88.

²⁰⁰ Там же. С.8.

характер, допускающий бесконечность индивидуальных многообразий, так, чтобы развитая личность сохранялась во всей ее неповторимости и своеобразии в широком коридоре культуры, но так, чтобы индивидуальное своеобразие ни в коем случае не сводилось к варварству пещерного органического человека»²⁰¹.

Основополагающие принципы, лежащие в основе деятельностного подхода:

- *принцип ориентации на социально-ценностные отношения*, предписывающий педагогу вскрывать повседневную предметную ситуацию, обнаруживая за событиями, действиями, словами, поступками, а также предметами и вещами человеческие отношения и ценности на уровне современной культуры;
- *принцип субъектности*, предполагающий неуклонное содействие педагога развитию у ребенка способности быть субъектом собственного поведения, деятельности и в итоге своей жизни;
- *принцип принятия ребенка как данности*, означающий признание права ученика на уважение его личности, истории жизни, признание особенностей и уровня развития на данном этапе его индивидуальной жизни, а, следовательно, и признание права ребенка на данное поведение и производимый им выбор.

Важное место в деятельностном подходе Щурковой Н.Е. занимает педагогическая поддержка. Она характеризует *профессионально-технологический ракурс* в воспитании. «Педагогическая поддержка – сопутствующее процессу развития ребенка внимание к его способности разрешать личные проблемы и содействие активному напряжению физических и духовных сил в моменте разрешения возникшей проблемы»²⁰². Важно, что педагог в ходе поддержки может только помогать и содействовать решению трудностей ребенка, но никак не решать проблемы за него.

Задачей в ходе педагогической поддержки является сохранение положительного состояния ребенка и стабилизация его.

Осуществляя педагогическую поддержку, важно определить, что послужило фактором состояния ребенка:

- обстоятельства;
- деятельность;
- оценочное отношение окружающих;
- жизненная коллизия;
- самооценка.

²⁰¹ Степанов Е.Н., Лузина Л.М., Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. С. 42

²⁰² Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. Санкт-Петербург: 2005. С. 100

После определения проблемы можно прибегнуть к одному из следующих вариантов:

1. «Апелляция к разуму («Рассуди, подумай, выскажи и решай») создает равновесие между эмоциями и трезвым рассудком, содействует увеличению уверенности в себе»²⁰³.
2. «Апелляция к нравственному чувству («Если бы не другие люди...») переориентирует внимание со своих собственных проблем на проблемы других людей, расширяя социальную ситуацию»²⁰⁴.
3. «Апелляция к созидательной воле («Меняй обстоятельства, чтобы было хорошо») указывает на возможность реальных действий, возлагает ответственность за собственную жизнь»²⁰⁵.

Щуркова Н.Е. отмечает, что для воспитательной деятельности важен социально-психологический климат группы, что является «результатирующей величиной воспроизводимых ежесекундно вариаций атмосферы»²⁰⁶. Психологический климат может быть благоприятным, он будет облегчать работу педагогу и позитивно воздействовать на развитие личности, или неблагоприятным для воспитанника, когда личность не чувствует себя защищенной, ощущая препятствия к восхождению на уровень культуры.

Резюмируя все вышеперечисленное, можно сформировать алгоритм программной профессиональной работы педагога. Во главе стоит цель воспитания, исходя из которой, мы формируем программу воспитания, определяя средства профессиональной работы с воспитанником, а также формы организуемой деятельности, после чего составляется план работы педагога. Далее проводится наблюдение за детьми в естественных условиях жизни и осуществляется педагогическая поддержка, последним этапом станет корректировка результатов воспитания в контексте цели.

Содержание воспитания должно включать:

1. Освоение, как накопление знаний о человеке и окружающем его мире;
2. Усвоение, как овладение ребенком набором культурных умений и навыков, необходимых для жизни в современном обществе;
3. Присвоение, как интериоризация ценностей человеческой культуры.

Таким образом формируется образная формула содержания программы: «Знаю – Умею – Люблю».

Деление содержания воспитания на отдельные ценностные блоки происходит с ориентацией на возраст ученика. Такая задача-доминанта становится лейтмотивом

²⁰³ Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. Санкт-Петербург: 2005. С.105

²⁰⁴ Там же

²⁰⁵ Там же

²⁰⁶ Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. Санкт-Петербург: 2005. С. 119.

в работе педагога на определенный промежуток времени. Например, в первом классе основной задачей для детей станет изучение природы и всего живого, со второго по четвертый класс дети начнут изучать социальные нормы, младший подросток изучает человека, а старший подросток – общество, во время ранней юности дети работают с понятием «образ жизни», тогда как в период самой юности они изучают феномен «я» и жизнь.

При изучении задач-доминант Щуркова Н.Е. указывает на необходимость постепенного, пошагового движения. Логика автора такова: способность осознания, оценочной рефлексии, определение и принятие образа жизни требуют определенной интеллектуальной, духовной и душевной зрелости, того, что выливается в жизненный опыт.

Первый шаг, который делают учителя начальных классов и его воспитанники-первоклассники – это формирование отношения к природе как общему дому человечества.

Учащиеся 2-4-х классов в сопровождении учителя и с его помощью поднимаются на вторую ступеньку, чтобы понять и принять нормы культурной жизни. Этих норм великое множество, но у всех единое основание – истина, добро и красота. Учащиеся 2-4-х классов уже в состоянии понять: если я несу людям своими словами и поступками истину, добро и красоту, значит, я следую нормам культурной жизни.

Содержательное наполнение третьей ступени, характерной для 5-6-х классов, довольно сложно и философично, ведь речь идет о формировании представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле. Чтобы поднять детей на эту ступень, учителю необходимо уметь стимулировать школьников к ценностному осмыслению жизни человека, его предназначения.

Поднимаясь вместе со своим педагогом на четвертую ступень, учащиеся 7-8-х классов обретают ценностное отношение к социальному устройству человеческой жизни. Это новая высота. Как быть успешным? Как стать счастливым? Как научиться жить среди людей и строить с ними свои отношения? Поиск ответов на эти вопросы не оставляет подростков равнодушными.

Решая возникающие жизненные проблемы, реализуя, осваивая ценности социальной жизни в опыте реального взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями, другими людьми, происходит действительное формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни, и подростки 9-10-х классов готовы подняться на пятую ступень и синтезировать все в образе жизни, достойной Человека.

Шестая ступень – это 10-11-е классы, где идет формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Поддерживая деятельность взрослого человека в продвижении к человеку культуры, педагог может занимать разные ключевые позиции. Выбор их

определяется наличием субъектного опыта у учащихся, их готовностью к проявлению активной позиции, сложностью предлагаемого содержания и т.д.

Опишем эти позиции.

– «*Кинетическая* позиция характеризуется позицией одного человека по отношению к другому в их совместном продвижении по направлению к общей для них цели»²⁰⁷. В ходе кинетической позиции, педагог может находиться «впереди», когда он владеет перспективой; «сзади», когда педагог является ведомым; «вместе», когда производится разделение полномочий;

– «*Уровневая* позиция характеризуется соподчиненностью во взаимоотношениях с детьми, расположенностью участников общей деятельности по вертикали».²⁰⁸ Выбирая уровневую позицию, педагог может занять положение «сверху», где он выше положение воспитанника; «снизу», где воспитанник превосходит педагога; «наравне» - наличие одинаковых прав;

– «*Дистанционная* позиция отражает физическое и духовное расстояние между субъектами взаимодействия»²⁰⁹. Дистанция «далеко» предполагает внешнюю отстраненность от всего происходящего с воспитанником; «близко» подразумевает духовное и эмоциональное короткое расстояние; «рядом» предполагает постоянную заинтересованность и ненавязчивое участие в жизни воспитанника.

– «*Эмпатийная* позиция, предполагает разную степень сопереживания, сочувствие миру эмоций воспитанника»²¹⁰. Педагог может находиться в позиции «вне», когда он уважает внешнее проявление эмоции ученика при отсутствии возможности вмешиваться; в позиции «со», когда педагог имеет право сочувствовать, высказывать свое мнение и переживания; в позиции «в», когда происходит полное участие в том, что проживает субъект деятельности.

4.5.2. Проект занятия, дающего возможность понять идеи воспитывающей деятельности по Щурковой Н.Е.

Цель занятия: дать возможность студентам выработать свою норму воспитательной деятельности на основе проживания ситуации занятия в логике деятельностного подхода (по Н.Е. Щурковой)

Содержание занятия: формирование ценностных отношений (ролевая игра «Магазин одной покупки»), работа над логикой содержания деятельности в

²⁰⁷ Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. Санкт-Петербург: 2005. С.50

²⁰⁸ Там же

²⁰⁹ Там же. С.51

²¹⁰ Там же С. 52

соответствии с возрастными этапами развития учащихся, анализ значения субъектной позиции педагога для организации деятельности детей.

Знакомство с подходом Н.Е. Щурковой осуществляется с помощью *ценностно-смысловой игры «Магазин одной покупки»*.

«Магазин одной покупки»²¹¹ – одна из форм групповой деятельности. В ней сочетаются игровая и ценностно-ориентационная деятельность, требующие определенных духовных усилий. Назначение игры в том, чтобы подвести игроков к осознанию ценностного основания собственного выбора, умению сопоставить свое «я» с интересами других людей, определить свою позицию в выборе.

Алгоритм ценностно-смысловой игры осуществляется по следующей схеме:

Учебная группа делится на 2 команды: «продавцы» и «консультанты», а также выбирается 1 покупатель. Покупатель каждый раз меняется и может быть как из группы «продавцов», так и из группы «консультантов».

В ходе игры «покупатель» в магазине совершает одну покупку, цена которой не изменяется. Продуктами в магазине становятся желания игроков. Например, «сверхъестественные способности», «покупка квартиры», «кругосветное путешествие», «билет в Барселону», «дорогая машина» и пр. Желание должны быть озвучиваются студентами и написаны на карточках А5.

На обратной стороне каждой карточки написана цена за продукт, каждая цена отражает определенную ценность. Например, «потеря близкого друга», «семье придется считать каждую копейку», «бабушка откажется от лечебных процедур», «мама на зиму останется без теплой дубленки» и пр. Цена за продукт покупателю не известна до тех пор, пока он не попадет в магазин и не выберет товар.

Таким образом, «покупатель» ставится перед выбором, от которого зависят обстоятельства его дальнейшей жизни, затрагивается система его социально-психологических отношений, ценностей, так как он оказывается в роли субъекта выбора.

На размышление покупателю дается 30 сек. Приняв решение, «покупатель» говорит «консультанту»: «Я покупаю» или «Я возвращаю». В зависимости от сделанного выбора в игру включаются «продавцы» и «консультанты». «Продавцы» пытаются повлиять на решение «покупателя» в пользу совершения покупки. «Консультанты», наоборот, пытаются повлиять на решение «покупателя» против совершения покупки, приводя доводы в пользу моральных ценностей.

Сюжет проигрывается до тех пор, пока не будут «куплены» все товары.

Суть игры состоит в том, чтобы понять различие нравственных понятий «цена» и «ценность», а также обозначить границы возможного для человека выбора духовных и материальных ценностей.

²¹¹ Щуркова Н. Е. Собрание пестрых дел: Методический материал: 1994. С. 12.

После игры проводится рефлексия. Группе задаются вопросы, ответы на которые помогут сложить представление о подходе Н.Е. Щурковой:

1. Какова была игровая цель «консультанта», «продавца»?
2. Что чувствовал «покупатель», когда осуществлял свой выбор?
3. Бывает ли, что в жизни приходится делать нравственный выбор между ценностным и материальным?
4. В чем смысл игры «Магазин одной покупки»?
5. Можно ли определить по этой игре специфику деятельностного подхода в воспитании? В чем он?

Получив ответы на вопросы рефлексии, можно отметить следующие моменты. В ходе игры многие студенты чувствовали дискомфорт и безысходность. Такие ответы объясняются тем, что у каждого сформировались свои ценности, но они вынуждены были принять условия ролевой позиции, например, убеждать человека пожертвовать этими ценностями ради материальных благ.

Студентами было отмечено, что у продавцов аргументов было больше, и они были убедительными: «Но когда ты узнаешь цену, то понимаешь, что это «не мое».

Студенты отметили, что ситуация выбора, на которой построена игра, встречается и в жизни. В качестве примера приведем один из рассказов студентов: «Мой отец жил в Воронеже. Так как он военный, то по распределению ему было предложено поехать во Владивосток. И в данной ситуации он сделал выбор в пользу благополучия своей семьи (меня и мамы) и согласился на предложение, но все родственники остались в прежнем городе, которых я не вижу по несколько лет».

Студенты рассуждали о том, что, выбирая что-то, человек всегда вынужден отказываться от чего-то.

Благодаря игре «Магазин одной покупки» учащимся удалось понять главные принципы подхода Н.Е. Щурковой, которые заключаются в ориентации на социально-ценностные отношения, принятии ребёнка как данность, а также в содействии педагога развитию у учащегося способности быть субъектом собственной деятельности. Своё понимание учащиеся выразили в следующих ответах:

«Суть воспитания явно выражена – ценности». «Выстраивается система ценностей, речь идет про мораль, насколько воспитан человек и насколько он сможет пренебречь ценностями ради своего желания «иметь», «педагог имеет прямое влияние на развитие у ребёнка способности быть участником деятельности, поэтому важно принимать поведение ребёнка и любой его выбор», «принцип ценностного отношения к жизни, который был продемонстрирован в игре, в реальной жизни проявляется постоянно и иницируется нами».

По итогам первой рефлексии группа приходит к выводу, что благодаря моральной составляющей человека, ее проявлению, можно определить уровень

воспитанности, что отмечает Н.Е. Щуркова. Но невозможно присвоить ценности путем разговоров о них. Ценности становятся составляющей личности, когда проживаются в реальной жизненной ситуации или имитирующей ее (в нашем случае – игровой деятельности).

Дальнейшая работа строится в формате интерактива. Для более полного усвоения концепции Н.Е. Щурковой учащимся предлагается выполнить ряд заданий, которые направлены на понимание смыслов воспитательной деятельности на разных этапах взросления обучающегося. Данный формат поможет расширить понимание деятельностного подхода в концепции Н.Е. Щурковой благодаря самостоятельному поиску ответов на предлагаемые вопросы и последующему групповому обсуждению.

Воспитательная деятельность и этапы взросления.

Цель: включить студентов в работу по определению логики содержания деятельности в соответствии ее возрастным этапам развития учащихся.

Задание - соотнести задачи воспитательной деятельности и классы:

«В программе воспитания школьников (по Щурковой Н.Е.) определены виды деятельности, направленные на решение задач воспитания в соответствии с возрастом учащихся. Вам необходимо сопоставить виды деятельности с классами, в которых они должны быть организованы, объяснив свой выбор»

На экране появляется таблица, в которой прописаны классы и виды деятельности (см. табл. 7).

Таблица 7

Соотношение педагогических задач и классов

Педагогические задачи	Классы обучения
1. Деятельность по формированию представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле	1 класс
2. Деятельность по формированию ценностного отношения к Природе как общему дому человечества	2-4 класс
3. Деятельность по формированию образа жизни, достойной Человека	5-6 класс
4. Деятельность по формированию ценностных отношений к нормам культурной жизни	7-8 класс
5. Деятельность по формированию жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути	9-10 класс
6. Деятельность по формированию ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни	10-11 класс

На выполнение 10-15 минут. После происходит групповое обсуждение вариантов.

Правильный ответ на представленное задание:

1 класс - задача 2 (формирование ценностного отношения к Природе как общему дому человечества)

2-4 класс - задача 4 (формирование ценностных отношений к нормам культурной жизни)

5-6 класс - задача 1 (формирование представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле)

7-8 класс - задача 6 (формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни)

9-10 класс - задача 3 (формирование образа жизни, достойной Человека)

10-11 класс - задача 5 (формирование жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути)

Работа с видеофрагментом

Цель: актуализировать для студентов значимость субъектной позиции педагога для продуктивной деятельности учащихся.

Задание: посмотреть видеоролик (отрывок 0:45-4:00 из видео «Н.Е. Щуркова. Мастер-класс. Педагогика»²¹²), проанализировать полученную информацию и ответить на вопросы.

Вопросы для размышления после просмотра:

1. Как вы думаете, какой принцип организации взаимодействия отражен в данном фрагменте?

2. Как форма приветствия, представленная в видеоролике, влияет на деятельностную позицию учащихся?

3. Как в собственной практике вы реализуете отмеченный вами принцип?

Ответы студентов:

- «В данном видео-фрагменте через приветствие учеников и обращение к ним представлен принцип субъектности, который способствует ощущению у ребенка способности быть субъектом поведения и деятельности» (К.О).

- «Щуркова Н.Е. считает важным начинать урок с пролога, где основным элементом станет обращение к ученикам. От обращения зависит эффективность работы на уроке - оно должно быть публичным и социально значимым» (А.М.).

²¹² Н.Е.Щуркова. Мастер-класс. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим Доступа: https://www.youtube.com/watch?v=r_Bzu2cnOWI

- «Обращаться к детям необходимо, используя гендерную ориентацию, а также учитывая социальную роль. Благодаря обращению педагог создает психологический настрой на занятие» (Ю.К.).

- «Я согласна с Н.Е. Щурковой, что важно начинать занятие с приветствия, обращаясь к ученику лично, в обращении отражается значимость момента. Я прочувствовала этот принцип на себе. Я играю в сборной университета по баскетболу, и наш тренер начинает тренировку со слов: «Здравствуйте, уважаемые спортсмены!». Такое приветствие поднимает спортивный настрой, увеличивает мотивацию и настраивает на тренировочную деятельность» (А.С.).

- «О данном подходе я узнала впервые, но интуитивно следовала ему: на уроках английского языка называла учеников «юные переводчики», «лингвисты», «будущие путешественники/туристы» (О.Г.).

4.5.3. Итоговая рефлексия студентов и проектировщиков

Рефлексия студентов

Для рефлексии, участникам занятия были заданы вопросы.

1. Была ли для вас полезна данная практика?
2. Какие знания вы получили на занятии?
3. Сможете ли использовать данную практику в своей работе?
4. Продолжите фразу «Человек становится личностью, когда...».
5. Какие существуют принципы воспитания, и как они реализуются в деятельностной позиции педагога?
6. Есть ли разница в организации деятельности для учащихся 5-х и 9-х классов? Если есть, то чем определяется это различие? Приведите примеры.

Ответы студентов:

- «Да, для меня была полезна данная практика, так как через деятельность у меня лучше получилось понять особенности подхода. Стало интересно изучить остальные примеры игровых практик, разработанные Н.Е. Щурковой» (Е.С.).

- «Понравился подход Надежды Егоровны Щурковой. Так как я работаю с детьми 2 класса, поняла, на что необходимо делать упор при формировании ценностного отношения» (А.П.).

- «Для себя я подчеркнул форму распределения педагогических задач по отношению к возрасту учеников» (Р.Ш.).

- «Новое знание – это игра, которую предложили, познание подхода Щурковой Н.Е., а именно упор на семейные ценности, и те доминанты, которые присущи определенному возрасту» (И.Ш.).

- «Да, так как у меня есть классное руководство, на классном часе, посвященном формированию ценностей, я хотела бы включать игры. Хотя это и игра,

она включает всех в деятельность по осмыслению важных вещей. Наше занятие убедило меня в этом» (Я.М.).

- «На уроке уделяли много внимание вопросу формирования и становления личности. Для меня человек становится личностью, когда осознает свою деятельность и отвечает за свои поступки» (К.О.).

- «Есть 3 принципа, которые лежат в основе деятельностного подхода: принцип ориентации на социально-ценностные отношения, когда ценности выражаются через повседневность; принцип субъектности, когда педагог содействует развитию ребёнка как субъекта; принцип принятия ребёнка как данности, когда педагог признаёт права ученика и уважает его личность» (О.Г.).

- «В 5 классе необходимо формировать представления о человеке, а в 9 классе формируется собственный образ жизни. Для 5 классов представление о человеке может формироваться через «Я-концепцию». А так как «образ жизни достойного человека» - основная цель воспитания по Щурковой, то можно использовать ее практические методы - игры из сборника «Пестрых дел»» (О.Э.).

Ценностное наполнение занятия было предложено озвучить, используя ассоциации с грецким орехом. Студенты передавали его друг другу по цепочке.

Ответы студентов:

- «чувствовала себя такой же сморщенной, как грецкий орех. Было тяжело, очень много информации, много своих устоявшихся мыслей, логических цепочек» (О.Г.);

- «Занятие было такое же целостное, наполненное, как грецкий орех» (И.Ш);

- «Для того, чтобы раскрыть грецкий орех, нужен нож, нужно приложить усилие. Вот и на занятии нас «раскрывали ножом», пытаюсь проникнуть в душу и голову, но полностью меня раскрыть не получилось» (Ю.К.).

- «Грецкий орех довольно сложно расколоть. Внутри он не такой простой - извилистый и отчасти страшный. Так и наше занятие, сначала было тяжелым. Тяжело задействовать все свое внутреннее, нажать на свои человеческие струны, на струны совести, и на них поиграть. Попытаться что-то выжать и добавить. Трудновато, но интересно» (Р.Ш.);

«После первого задания, я сильно расстроилась, пока не понимаю из-за чего конкретно, но в любом случае это вызвало во мне эмоции, что бывает редко. Меня это порадовало. Если говорить про новые знания, то попробую начать свой урок с обращения, который предлагает Щуркова Н.Е. Например, «юные историки» или «уважаемые мыслители» (О.Э.).

Рефлексия проектировщиков

После проведения урока, команда проектировщиков провела рефлексию собственной деятельности, ответив на ряд вопросов:

1. Какое решение было бы принято проектировщиками, если бы они оказались на месте «покупателя» в игре «Магазин одной покупки»?
2. Достигли ли задуманной цели урока? Получилось ли показать специфику организации воспитания, предлагаемую Н.Е. Щурковой, в логике деятельностного подхода.
3. Смогли ли донести до коллег, что ценности можно привить не столько с помощью слов, сколько включая их в деятельность?
4. Что определяло мотивацию проектировщиков в процессе подготовки и проведения занятия?
5. Как полученные знания о деятельностном подходе Щурковой Н.Е. повлияют на образовательную практику проектировщиков?

Идею деятельности в воспитании мы реализовали на занятии, используя игру «Магазин одной покупки», с помощью которой хотелось донести, что в основе воспитания лежат ценности отношения человека к себе, к другим людям, к миру. Студенты - наши коллеги, проявили заинтересованность к данной деятельности: все принимали участие и не боялись выражать свои мысли; но не каждый допускал возможность изменить свою точку зрения.

Важно отметить, что в игре аргументы «консультантов» были не так убедительны, как аргументы «продавцов». Хотя изначально предполагалось обратное. Это произошло из-за того, что выбор ценности, на стороне которых были консультанты, для человека, который воспитывался в соответствии с нормами общества, настолько очевиден, что сложно подобрать аргументы против покупки.

В будущем игру можно улучшить: при условии дискомфорта, находясь в команде продавцов или консультантов, разрешить участникам игры переходить в другую команду и отстаивать ее интересы.

Благодаря рефлексии и ответам коллег, можно сделать вывод, что цель: «дать возможность студентам выработать свою норму воспитательной деятельности на основе проживания ситуации» - достигнута. Учащиеся отмечали, что в жизни не встречались с ситуациями, предложенными в игре. Но если бы пришлось столкнуться с подобной ситуацией в жизни, то выбора перед ними бы не стояло, так как у них уже есть сформированные ценности, и они бы им следовали. Студенты осознанно подошли к вопросу о нормах воспитательной деятельности.

Так как занятие было выстроено в формате игровой деятельности, студентам удалось лучше усвоить и понять содержание подхода Н.Е. Щурковой, в котором через деятельность осуществляется не только обучение, но и воспитание ученика.

Мотивацией в процессе подготовки и проведения занятия для

проектировщиков стало желание освоить деятельностный подход Н.Е. Щурковой и посмотреть, как будет изменяться спроецированная на студентов ситуация, момент неопределенности и определенной непредсказуемости создавал интригу. Важно было донести до студентов, что воспитательный эффект достигается при условии, если ситуация «пропускается» через переживание, через собственные моральные ценности, которые подвергаются «расшатыванию». Происходит то, что называется «выбор» как отказ от других возможных вариантов.

Знания деятельностного подхода Н.Е. Щурковой необходимы нам для того, чтобы правильно развивать и формировать адекватные определенному возрасту аспекты личности, помогать ребенку своевременно познавать себя и окружающий мир.

Учитывая, что мы все занимаемся с детьми хореографией, деятельностный подход является сутью наших занятий: без действий нет танца. Понимание деятельностного подхода поможет довести цепочку выполняемых детьми действий именно до деятельности, то есть у детей появятся и укрепятся мотивы, которые всегда эмоционально окрашены, они будут предлагать свои варианты выполнения движений и т.д.

Полученные знания дадут возможность корректно выстраивать коммуникацию с учащимися и строить занятия с уклоном не только на обучение, но и на воспитание личности. К методам, которые мы взяли на вооружение, относятся: использование разных ключевых позиций педагога по отношению к ученику (кинестическая, уровневая, дистанционная, эмпатийная позиции); педагогическая поддержка, которая должна осуществляться не только при неудачах, но и при успешной деятельности учащегося; выстраивание деятельности с ориентацией на различные задачи, опираясь на возраст учеников. Так как команда проектировщиков работает с детьми в танцевальной сфере, то задачи могут реализовываться в период подготовки хореографического номера.

Вопросы и задания для осмысления

1. Сравните алгоритм выбора деятельностей по воспитанию взрослеющего человека, предложенный Щурковой Н.Е., со своим алгоритмом работы.
2. Проанализируйте, как бы вы могли использовать представленную игровую деятельность в своей работе.
3. Представьте ситуацию: ваш ученик выиграл олимпиаду. Как вы считаете, какая педагогическая поддержка ему нужна?
4. Подумайте, какую позицию в воспитательном процессе вы сейчас занимаете? Совпадает ли она с вашими желаниями?
5. Родители ученика старших классов не согласны с выбором ВУЗа. К какому виду аргументации вы прибегнете?

6. Составьте 5 собственных способов, с помощью которых можно сохранить социально-психологический климат группы?

7. Предложите учащимся следующее задание: «Напишите себе письмо, в котором расскажите о том, что для вас важно и ценно в данный момент, о ваших переживаниях и желаниях. Через неделю напишите еще раз, основываясь на новых ощущениях. Через месяц снова напишите письмо. После чего сравните три письма, проанализируйте их и ответьте на вопросы: изменилось ли что-то? Насколько данные изменения значимы? Почему?»

Чем данное упражнение будет отличаться от предложения детям ответить на вопрос: «Что для вас является наиболее важным в жизни?» Предложите другие варианты реализации данной идеи.

8. Проведите игру «Магазин одной покупки» с друзьями/классом/учениками, проанализируйте результаты игры.

9. Проведите для себя игру «Проблема на ладонке». Выберите яркий предмет. Расположите его у себя на ладони. Вспомните проблему, которая вас тревожит. Теперь представьте, что ваша проблема, это тот самый предмет, находящийся у вас на ладонке. И попробуйте взглянуть на нее с разных сторон. Рассмотрите способы управления этой проблемой.

10. В чем особенность организации деятельности в воспитательном процессе?

11. Проанализируйте, какими типами и видами деятельности вы пользуетесь на уроках и какие из предложенных вы сможете внедрить в свою работу с учениками?

*Перечень рекомендуемых учебных изданий,
Интернет-ресурсов, дополнительной литературы*

1. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – С. 39-51.

2. Щуркова Н.Е. Мастер-класс. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим Доступа: https://www.youtube.com/watch?v=r_Bzu2cnOWI

3. Щуркова Н.Е. Лекции о воспитании / Н.Е. Щуркова // Издательство: «Педагогический поиск» 2009. – 208 с.

4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

5. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. Санкт-Петербург: 2005. – 366 с.

6. Щуркова Н. Е. Собрание пестрых дел: Методический материал: 1994. – 94 с.

Заключение

Современная ситуация в обществе в целом и в образовании в частности вынуждает весь мир искать новые подходы к образованию. Методологической основой, с нашей точки зрения, для грядущих изменений могла бы стать культурно-историческая концепция и признанный деятельностный подход. Это касается базовых принципов концепции, заложенной в федеральный образовательный стандарт, разработок образовательных программ, критериев оценки качества образования на основе положений этих концепций и соответствия запросам «из будущего» и пр.

Нельзя не признать, что заметна эволюция деятельностного подхода от исходного базисного уровня до горизонтов его развития в настоящее время, что деятельностный подход» как ключевое понятие ФГОС после определенной практики, серии проб нуждается в прояснении смыслов и значений.

Своеобразным стимулом для этого послужило исследование PISA, заставившее задуматься, насколько адекватна структура образовательных стандартов меняющимся требованиям общества.

Эти попытки объединяет стремление построить образование, ориентированное на результат (outcome-based education) в противопоставление образованию, ориентированному на процесс, на затраченное время (time-based education). По своей смысловой направленности деятельностный подход ближе к outcome-based education, когда для проектирования учебных занятий во главу угла ставятся не темы для прохождения, а результаты, которые необходимо получить, – то, чему мы собираемся научить.

Мы попытались проиллюстрировать, как, организовав образовательное взаимодействие со студентами, возможно освоение деятельностного подхода на уровне «живого» знания: инструментально оснащенного и эмоционально пережитого. Ситуации обсуждения теоретических положений провоцировали обращение к практике, рефлексии собственного опыта и выработке новых норм деятельности.

При самостоятельном проектировании событийность возникала в момент выбора содержания собственного занятия, при обсуждении, конструировании занятия, его проведении и рефлексии. Каждый из этапов – это волнительные моменты узнавания студентами друг друга и себя, преодоление себя прежнего, движения в направлении профессионально роста.

Существенно то, что материал для достижения целей, результатов образования подбирали студентами сами, это не являлось внешним ограничителем, как в традиционном обучении. И это важно, так как деятельностный подход, делая акцент на результат, ориентирует именно на это.

Возможно в скором времени это из практики, которая присуща определенным инициаторам-исследователям, превратится в практику, которая будет закреплена и станет общей нормой. Важно, чтобы стандарты по своему институциональному устройству зафиксировали возможность выбора различного учебного материала в зависимости от формулировки образовательных результатов.

Второй момент, на котором хотелось бы сделать акцент. В результате освоения держания через деятельность возникает *собственное, свое (о-свое-нное)* действие. Собственное в отличие от «списанного», продуктивное действие содержит как:

1) интригу самого способа действия, решения поставленной перед самим собой задачи, требующей преодоления привычных и в силу этого неосознаваемых стереотипов действовани; так и 2) интригу «продуцирования» - выставления «напоказ», презентации своего продукта, что сопровождается неопределенностью, а потому риском.

Оба эти момента характеризуют человека творческого (по Петровскому В.А.), поэтому можно сказать, что наши события-встречи со студентами – пример творческого вдохновения и профессионального роста.

За что им – особое СПАСИБО.

В приложении приведены некоторые **фрагменты из отзывов студентов**, дополнительно раскрывающие эффекты курса.

Приложение

Фрагменты из некоторых отзывов студентов

И.Б. Еще Сократ говорил, что научиться играть на флейте можно только, взяв ее в руки. Знаменитые сократовские беседы в основе своей содержали вопрос, побуждающий ученика к открытому взаимодействию с миром, через которое человек становился самим собой.

Американский ученый Д. Дьюи впервые предложит концепцию «учения через деятельность», где отразит ведущие принципы деятельностного подхода: учет интересов учащегося, учение через обучение мысли и действию, познание и знание как преодоление, свобода творчества и сотрудничество. Впоследствии эти идеи найдут отражение в развивающей системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В. В. Репкина и будут апробированы и введены в начальную школу.

Почему же только сейчас, мы поняли значимость деятельностного подхода не только в начальной, но и в основной и старшей школе? Неужели для того, чтобы осознать насколько важно ребенку быть хозяином своей деятельности – субъектом, способным самостоятельно ставить цели, решать задачи и нести ответственность за результат своего учения - понадобилось полвека?

Рассматривая деятельностный подход в работах известных методологов, ученых, педагогов-практиков Громыко Ю.В., Громыко Н.В., Щедровицкого Г.П.; Эльконина Б.Д., Петровского В.А., Хуторского А.В., Попова А.А., Лобока А.М., можно отметить, что все они, так или иначе, говорят о важности для саморазвития ребенка полноценной учебной деятельности, направленной на получение не внешних, а внутренних результатов.

...В процессе работы над курсом особую трудность вызвало практическое применение полученных знаний. Оказывается, составить урок по методике автора, далеко не просто. Некие затруднения вызвала и работа в команде. Надо было быстро соорганизоваться, выйти на общую идею, найти возможности для реализации каждого члена, выстроить общую логику занятия. И хотя до совершенства нашим урокам было далеко, в них было главное – поиск и заинтересованность всех членов группы. Проживая авторскую методологию, мы (иногда до неузнаваемости) преломляли ее в своем направлении. И этот опыт был особенно ценным, потому что отражал субъектность каждого.

Курс, расширил представление о подходах, новых методиках, мы определились с дидактическими основаниями будущего образования, но самое главное, поняли, что будущего не надо бояться, его надо начинать делать сегодня.

Стало понятно, что *современному* школьнику - цифровику, не признающему авторитетов, многозадачному гению, обучающемуся интуитивно – нужен *современный* учитель - фасилитатор, провокатор, тьютор, коуч и организатор в одном лице, мастер вопросов и задач на теоретическое, критическое, практическое мышление! Но, в первую очередь, нужен думающий, ищущий, тонко чувствующий ученика человек, в идеале «значимый взрослый», способный не только повести взрослеющего ребенка за собой, но и вывести его к себе лучшему.»

Г.И. «Стремление учиться заложено в самой природе человека – вот тезис, от которого необходимо отталкиваться, организуя обучение» П. Щедровицкий

Вот именно с этого эпиграфа я и хочу написать про эффективность наших занятий по дисциплине «Теоретико-методологические подходы в психологии и образовании». Именно так Галина Николаевна Петрова организовала наши занятия. Я поняла, как я забыла дидактику!!!! Мы принимаем сингапурские технологии, но не обращаемся к трудам: Л.С. Выготского, Шадрикова В.Д., Попова А.А., Щедровицкого Г.П. (Громыко Ю.В., Громыко Н.В.), Эльконина Б.Д., Воронцова А.Б., Курганова С.Ю., Хуторского А.В., А.Н. Леонтьева. Что я поняла?

А.В. Хуторской – личностно-ориентированное обучение. Каждый ученик – индивидуальность. Личностно-ориентированное обучение позволяет не только достигать освоения изучаемого предмета, но и обеспечивает личностную самореализацию каждого ученика. Заданной в личностно-ориентированном обучении является методология деятельности ученика и учителя, обеспечивающая свободу их индивидуальной творческой самореализации.

Технология развивающего обучения *Б. Эльконина* направлена на развитие интеллектуальных способностей ребенка через развитие способов учебной деятельности, где основной акцент делается на формирование мышления через моделирование, специфику его в разных возрастах я поняла.

А.Б. Воронцов - индивидуальность учебных действий учащихся.

Курганов С.Ю. – диалог – как содержание мышления и обучения. Обучение диалогу – обучение проблемам.

...Попов А.А. - переход от закрытых образовательных систем, снабжающих учеников типовым знанием, к открытым образовательным системам, которые обеспечивают полноценную реализацию компетентностного подхода.

Громыко Ю.В., Громыко Н.В. (Щедровицкий Г.П.) – мыследеятельность и чистое мышление. При подготовке к занятию мы испытали трудность – мыслеразличие в предложенных текстах (при коллективном чтении). Затем с помощью мозгового штурма был выработан ход урока, который менялся (вносились коррективы перед началом проведения и во время самого урока).

Итог – все уроки должны быть построены на деятельностном подходе.

Полученные мною знания («забытые и вытщенные из полушарий») мне помогут при построении своих собственных уроков и в качестве методической помощи при организации конкурсных уроков, обычных уроков (молодых специалистов, вновь прибывших учителей). Но вначале со своими коллегами провести в школе мастер-класс по дидактике.

К.Г.: «Мы глубоко изучили деятельностный подход, как в общих чертах, так и на примере деятельности таких авторов, как: Громыко Ю.В., Эльконин Б.Д., Попов А.А., Хуторской А.В., Петровский В.А., Курганов С.Ю. Стало очень полезным опытом прожить собственное занятие, подготовленное для аудитории. Таким образом большой объем теории уложился в голове и перенесся на практику.

Хотелось бы сказать спасибо коллегам, за то, что они делились своим профессиональным опытом, показывали на примере своих занятий, как можно применить тот или иной подход и за креативные и творческие задания на своих

занятиях. Было увлекательно строить модели машин или создавать свою ситуацию митинга на педагогическом форуме!

Стало неожиданностью то, что существует так много подходов, в которых говорится об индивидуальности обучающегося. Ведь обучаясь в школе, можно было редко увидеть преподавателей, которые на самом деле хотят разглядеть твой потенциал. Многие преподаватели в школах требуют системности. Очень хотелось бы, чтобы система образования стала развиваться, и учителя имели большой стимул, чтобы не «забывать» потенциал ребенка, ставя плохие отметки, а наоборот способствовать его развитию.

Лично для меня, курс оказался открытием чего-то нового и, конечно же, хотелось бы использовать такие подходы на практике»

Е.К.: «Познакомились с современными вариациями деятельностного подхода. Для того, чтобы достичь данную цель, мы огромными шагами через непонимание входили в курс. И для того, чтобы понять, мы попробовали «прожить» данные подходы сами. Изучали материал самостоятельно, пытались разобраться в этих сложных многочисленных текстах, потом структурировали всю информацию, сформировавшуюся в голове, на занятиях, в завершении каждого занятия анализировали свои действия при помощи рефлексии, что помогало лично каждому выявить важное для себя. Можно сказать, что познали деятельностный подход через деятельность. Лично для меня было каждое средство интересным, с удовольствием всё делала и записывала, чтобы применить это и на школьниках, и на ребятах, которые планируют работать водителями. Посоветовала бы только нам сначала закончить бакалавриат по педагогике, а потом идти в магистратуру.

2. Работа в микрогруппах пошла нам на пользу, коллективным разумом мы могли многое. Конечно, меня удовлетворила работа. Как Вы однажды сказали: «Сильной группе – сильный автор». Сильными мы были, только потому что каждый ответственно относился к своей работе, полный контакт, взаимопонимание и взаимоуважение. Каждый был услышан, каждый мог предложить свою идею, потому что работали по принципу «мозгового штурма». Спасибо Анне и Светлане за нашу работу. Спасибо Галине Николаевне за переданный нам опыт, за понимание и поддержку, а самое главное за профессионализм как теоретика, так и практика.

Самый запоминающийся эпизод – это конечно же, как мы готовили практический урок, как вместе не понимали и как вместе разобрались.

3. Для себя я вынесу самое главное, что через деятельность приходит осознание, понимание и умение. И то, что сломать сложившуюся систему «учитель-ученик» на «ученик-ученик» сложно. Но возможно. Для себя я подчеркнула, что новые знания лучше проживать детям самостоятельно нежели получать в готовом виде. Такие знания, к сожалению, усваиваются в меньшем проценте, и доживает этот процент только до первой самостоятельной, а потом благополучно забывается, за ненужностью. Важно то, что я ещё раз поняла, что всё в нашем мире пересекается, знания тоже, поэтому знания из истории могут пригодиться и в литературе и т. д. Чем активнее будет процесс обучения, тем он станет интереснее для детей, а там где интерес, там и заинтересованность в получении знаний, а не тупое получение оценок.»

Т.Е. Цикл занятий Петровой Галины Николаевны был первым моим опытом обучения в магистратуре. Безусловно, эти Уроки оставили в моей душе неизгладимый след. Открытость, душевная щедрость, честность Галины Николаевны вызывают у меня глубокую благодарность. Она побуждает меня, уверена, что и других учеников, к деятельности, которая и есть та движущая сила, что ведёт людей вперёд.

Одним из таких событий стали занятия, на которых мы представляли научные школы учёных, творивших в системно-деятельностной парадигме. Нам, магистрантам, был предложен лишь список учёных, а выбор самих персон, методов, приёмов, форм оставался за нами.

Мы с Инной вызвалась представлять Попова Александра Анатольевича. Мой выбор был интуитивен, но неслучаен. Возможно, в этом выборе заключён глубокий смысл, который и предопределяет не только будущее образование, но и моё личное завтра. Мы с моей коллегой Инной стали готовить урок. Я благодарна Инне за отклик, поддержку. Она действительно сыграла значительную роль в организации и проведении занятия. Мы обе почувствовали Попова, но, не знали точно, что и как о нём рассказывать. И эта ситуация неопределённости сохранялась до самого окончания нашего урока и не отпускает до сих пор. Нашей сверхзадачей стало заинтересовать коллег уникальным учёным, его позицией, научными трудами.

Для меня, учителя по профессии, который ограничен временными рамками урока, самым сложным, оказалось, понимать и чувствовать время. Занятие для меня шло в другом измерении. Я прожила очень ёмкий отрезок времени по-настоящему. Мне было тяжело и радостно. И время тоже было зыбким и ценным.

Если анализировать ход самого занятия, его структуру, то некоторые этапы я бы поменяла местами и сделала бы немного другие акценты. Например, «уволить учителей» можно было бы в начале встречи, а «Калинку» в разных вариантах исполнения включить в завершении урока.

Цикл занятий очень чётко показал мне, что учитель учится у учеников. Ответы на вопросы, которые мы ставили перед коллегами, были неизвестны нам самим. И это стало одним из открытий нашей встречи...»

К.О.: Скажу честно, было сложно... Но в то же время ужасно интересно. На занятиях мы рассмотрели особенности различных подходов, разобрались в сущности деятельности, узнали, как составить интеллект-карту, научились давать определение понятиям и, наконец, погрузились в практики педагогов, реализующих деятельностный подход.

Мы практически ВСЕГДА работали в группах, и это помогло нам лучше узнать друг друга и получить много позитивных эмоций. Хочу отметить, что для меня работа в группах была продуктивна. Считаю, что было правильно делить нас по группам вне зависимости от наших интересов и предпочтений, так как это позволило открыться нам с разных сторон. Самым запоминающимся моментом была наша первая встреча, первое занятие. Думаю, что это занятие и определило сразу логику нашего курса и сразу стало понятно, что «филонить» не получится. Моменты затруднения у меня были, но именно благодаря им я поняла, что Я МОГУ! Вы, Галина Николаевна, были

для меня на каждом занятии «точкой бифуркации». И за это Вам отдельное СПАСИБО!

На наших занятиях подчеркнула для себя много полезного (скажем так, некие «фишечки»), которые буду использовать в работе с детьми. Для себя лично, я поняла, что ХОЧУ я больше, чем могу! И, что я иду по верному пути, связав свою жизнь с образованием!»

К.С.: «Мы подробно изучили и обсудили каждый из подходов. Для этого мы самостоятельно изучали высланную заранее литературу и обсуждали на занятии то, что мы поняли, решали непонятные моменты. Для изучения деятельностного подхода мы использовали саму деятельность. Ознакомившись с общей теорией, мы перешли к организации собственного занятия, опираясь на принципы деятельности определенного автора.

Что касается средств организации достижения цели, то наиболее интересным мне показалась организация собственного урока по принципам А.А. Попова, потому что это было сложно и заставило поднапрячься.

В рамках данного курса хотелось бы изучить еще некоторые современные подходы в образовании, как например, гендерный или технологический.

1. . Самым запомнившимся моментом является, естественно, наш общий урок, когда каждый сумел проявить себя при подготовке и проведении его. Плюс, это было весело. У нас появилась возможность собраться в неформальной обстановке и поработать над созданием общего продукта.

2. В рамках курса для себя я вынесла, как минимум, теоретические знания, которые дополнили мой практический опыт и помогли создать общую картину понимания, что такое «педагогика». Каждый раз после занятия я задумывалась о том, что я могу сделать лучше для своих учеников и что мне нужно делать, чтобы не превратиться в учителя, которого потом будут вспоминать с отвращением. Понимание педагогических подходов дало мне инструмент для организации продуктивных занятий по английскому языку и для лучшего понимания взаимодействия с учениками разных возрастов. В дальнейшем я хочу как можно больше внедрять деятельностный подход в образовательный процесс и доказать ученикам, что английский язык – это может быть интересно, а не только зубрежка и чтение текстов (к сожалению, все школьные учебники в России сейчас направлены именно на это). Из авторов, реализующих деятельностный подход, меня больше всего заинтересовали Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко, В.А. Петровский и Б. Эльконин. В дальнейшем хочу более подробно ознакомиться с этими авторами и попробовать организовывать свои уроки, используя их принципы.

Ю.И. «Работа в группе, а также презентации работ всех одноклассников помогли в полной мере освоить всю информацию. Коллективная работа дала не только комфортное погружение в ранее неизвестную информацию, но и позволила услышать мнение других. Каждое занятие проходило содержательно и информативно. Очень помогали примеры из профессиональной деятельности.

Самый запомнившийся момент, это выступление нашей группы по выбранному автору, а также выступление на последнем занятии, оно помогло преодолеть страх к выступлению и добавило уверенности к дальнейшей работе.

Данный курс дал основы, которые будут помогать не только в процессе всего обучения, но и в профессиональной деятельности. Теоретические знания дают очень многое для личностного развития, а способность применять их на практике- это новшества, которые показывают нестандартный подход к своей работе.

Для себя отметила, что не нужно бояться что-то нового и обходить его стороной. Необходимо стараться получить всю информацию и отметить те пункты, которые затронули или показались интересными для применения в своей профессиональной деятельности.

Смыслы, которые открылись: «Действуй, даже когда страшно, лучше перебороть себя, чем потом жалеть».

- «Воспитание детей и их желание развиваться и получать новые знания в жизни, зависит от педагога» .

- «Не решай за ребенка, помоги ему, дальше он справится сам»

Изучение концепций различных авторов поможет использовать их способы и методы в своей работе. Есть основа, которая дает уверенность в своих действиях.

Хотелось бы поблагодарить вас, Галина Николаевна, что не только профессионально и в полной мере провели курс по предмету, но и дали уверенность, что я двигаюсь в правильном направлении в учебной деятельности. Спасибо»

С.А.: «Для достижения цели мы самостоятельно знакомимся с литературой по заданной теме, затем обменивались полученными теоретическими знаниями на практических занятиях (в форме диалога, заданий в группах, составлении своего урока и проживании занятий коллег). Закрепить полученные знания нам каждый раз помогала рефлексия в конце занятия, благодаря которой, каждый лично для себя и своей педагогической практики мог выявить значимость новой информации.

Для меня лично было интересно узнавать особенности деятельностного подхода различных авторов в ходе практических занятий, которые составляли мы с коллегами. Я считаю, что такой вид деятельности был очень полезен, так как чтение теории и отсутствие проживания полученных знаний на практике было бы бесполезной тратой времени. Такие знания не остаются в памяти и со временем быстро забываются. Также, практические занятия помогали понять, как можно применять подход того или иного автора на своих уроках.

Содержание занятий было представлено нам в интересной и необычной форме.

Я считаю, что я достигла поставленной выше цели: изучить подходы в образовании, которые помогут мне развиваться как педагогу. Я открыла для себя деятельностный подход, на котором строится современное образование. Благодаря занятиям и урокам ребят, я поняла, как можно применять его на своих уроках в школе. Я подчеркнула важность того, что новые знания не следует давать детям в уже готовом виде. Такие знания не усваиваются и забываются после первой же контрольной работы. Именно дети, а не учитель принимают активное участие в учебном процессе. Моя цель после полученных знаний: быть для своих учеников наставником; стараться делать так, чтобы полученные знания приобретали для детей

личностную значимость; чтобы не родители хотели и заставляли ребенка учить английский язык, а чтобы дети сами хотели этого и тянулись к новым знаниям.

С.И. Главной задачей студентов стало формирование теоретической базы будущего педагога-практика и педагога-ученого, изучение основного инструментария и способов его применения. Главной траекторией нашего движения сквозь весь курс был своеобразный метод дедукции – мы начинали двигаться от более общих теорий и общенаучных картин мира к частным методикам отдельных ученых в рамках одного методологического подхода. При этом мы отходили от стандартной лекционной методики и погружались в различное групповое взаимодействие для получения более качественного (субъективно прожитого) знания.

На мой взгляд, наиболее успешной формой образовательного процесса и получения нового знания была работа в малых группой с практическим обучением всей остальной группы – процесс, в котором за каждой отдельной группой закрепился отдельный автор или группа авторов.

Отдельно хотелось бы отметить, что мне очень повезло с микрогруппой, в рамках которой мне пришлось работать на парах и за пределами аудитории. Особенно интересно, что волею судьбы мы не выбирали друг друга, а просто объединились вместе все, оставшиеся без группы. Удивительно, но мы оказались что называется «на одной волне» и прекрасно друг друга понимали, порой даже без слов.

Самым ярким моментом за все время работы вместе мне показался момент, когда на паре, посвященной методике Б. Эльконина, нам предложили построить машину и разрешили воспользоваться всеми доступными материалами. Мы, не сговариваясь, одновременно протянули руки к одному и тому же рисунку и вслух сказали, что будем строить именно такую машину. На мой взгляд, когда группа людей умеет выделять единую цель и, не произнося много слов, понимать ее суть и методы достижения, тогда она становится настоящей командой.

Какой же опыт удалось получить помимо работы в команде? После первых пары я пребывала в очень смешанных чувствах и, откровенно говоря, совершенно не понимала, зачем я здесь нахожусь. Я не пыталась субъективно порефлексировать или перенести теоретический материал на себя, а потому сильно терялась в текстах.

Пока однажды на занятии, которое мы совместно проводили с коллегами, мои глаза не открылись озарением – я определенно точно поняла, что за метод и под каким углом мы используем, а самое главное – как, исходя из слов Галины Николаевны, можно сделать наше занятие лучше. В тот момент я получила сильнейший толчок мотивации к обучению и переосмыслению уже пройденного, что несомненно повлияло на тот «портфель» педагога-практика, который я начала собирать в рамках нашего курса.

Во время обучения у меня сформировалась четкая мысль, что работа педагога – это очень творческий процесс, подкрепленный мощным фундаментом знаний о психолого-педагогических процессах в образовании человека и методиками их осуществления. Соответственно, если педагог говорит, что у него неинтересная

работа, он либо не владеет достаточными знаниями для своей деятельности, либо сам не хочет делать свою работу интересной.

Моя же цель, после изучения такого большого объема информации, немного трансформировалась и получила больший практический уклон. Как минимум, появилась задача проецировать весь получаемый материал на мою профессиональную действительность и пытаться модернизировать ее в свете новых знаний.

Ш.А. Во - первых, хотела бы поблагодарить за новые знания в области педагогической деятельности, за возможности выступить, анализировать, рассуждать. Ключевым словом нашей рефлексии является «прожили», то есть это наши эмоции, мнения, новые цели в будущей профессии. Это те новые знания, которые мы приобрели, с которыми связаны наши чувства с обучающимися в будущем, это те новые этапы нашей работы, которых мы будем использовать в своей профессиональной деятельности.

П.В. На занятиях всегда присутствовала провокация, которая заставляла задуматься над проблемой и встретиться с собственным незнанием. Присутствовала деятельность, которую мы сами создавали и проживали. Для решения созданной проблемы мы делились разными способами решения, проверяли гипотезы и делали выводы. Всегда присутствовала рефлексия, которая позволяла обратить внимание на продукт своей активности, а также переосмыслить прожитый опыт.

Мне понравилась работа в микрогруппах, так как для меня это был своего рода вызов, если можно так выразиться - в обычной жизни я достаточно закрытый человек и на контакт иду медленно, поэтому при работе с ребятами в группах мне приходилось выходить из своей зоны комфорта. Я считаю это плюсом, поскольку только так можно расширить границы своих возможностей и научиться чему-то новому. Как человеку, который только ступает на путь педагогики, мне было очень любопытно и интересно узнать об опыте других. К тому же мы готовили вместе итоговый проект, и это задание нас сблизило, чему я очень рада. И, конечно же, наше совместное выступление стало для меня особенным моментом - я смогла «на себе», на собственном опыте, прочувствовать и понять суть деятельностного подхода.

Этот курс для меня был очень полезен и с точки зрения саморазвития, и с точки зрения моей будущей педагогической практики. Я ознакомилась с разного рода информацией из этой сферы и задумалась о том, каким образом в дальнейшем я смогу применять новые знания. Я поняла и на собственном опыте испытала, что передача «готового знания» не есть лучший способ для ее освоения, ведь знание возникает как следствие преодоления трудностей и решения жизненных проблем.

«Я увидела настоящие мастер-классы, работы были продуктивные, благодаря атмосфере погружения. Показалась интересной работа «креативщиков», но для меня она оказалась сложной в понимании. Для большей результативности в конце занятия я бы посоветовала сделать общую схему, циклограмму разных концепций.

Проведя анализ собственного занятия, отвечу однозначно... Собственные ресурсы слабы, необходимо обладать хорошими знаниями для систематизации. Я сделала

вывод, что мне необходимо еще многое изучить и прочесть большое кол-во материала по данным темам. Время, проведенное на занятиях, прошло незаметно.

«Пусть другой гениально играет на флейте,
Но еще гениальнее слушали вы.»
(А. Дементьев)»

Д.С.: *«Ценностным стало понимание сути деятельностного подхода.*

Точно знаю, что разработанное занятие буду использовать в практике при проведении семинаров, оно как ребенок, приобрело эмоционально-ценностный характер, для меня оно стало «прехорошеньким», знаю, что с ним можно работать в разных контекстах, раскручивать по разным векторам.

То, что раньше интуитивно использовалось в практике, теперь получило научный окрас, и понимание методологических приращений очень значимо в собственной картине мира. Возникает потребность погружения в предлагаемый материал, особенно будоражит метапредметный подход... Как успеть все объять и не опоздать, просто быть в теме.... Это вопрос к себе....

К.Е.: Ценный опыт – это теоретическая работа и предложенные формы практической работы (все переношу на свою практику). Открылись новые смыслы в понимании транзактного анализа, необходимость «возвышаться» над ситуацией в преодолении той или иной педагогической проблемы, понимание «изнутри» неадаптивной активности ребенка и т.д.

Стоит отметить новую форму оценивания. Частично так уже работаю.

Произошли изменения в отношении ко многим людям, когда увидела их такт к людям, умение вести диалог и желание слышать другого!

Занятие заставило задуматься над тем, что еще необходимо многому учиться, чтобы моя педагогическая практика оказалась на должном уровне с реальным результатом!

Л.Т. *«Занятие прожили, с моей точки зрения, хорошо, потому что было интересно. Но каждый прожил его по-своему.*

Кроме общей цели: деятельностное освоение теории (в нашей группе мы работали над идеями В.А. Петровского), я еще поставила для себя цель освоить те методы работы со студентами, которые будут применяться на занятии, чтобы применить в дальнейшем на своих занятиях.

Как мы работали в нашей группе? Состоялась ли коммуникация? Да. Ещё задолго до занятий. Во-первых, мы очень подробно в чате, на Watchape, обсуждали это занятие: каждый из нас предлагал варианты и свой вклад в занятие; во-вторых, мы собрались этой же группой за час до занятия и композиционно всё продумали. У нас всё получилось. Группа очень слаженно работает, когда нужно выдавать коллективный продукт: кооперация и разделение труда, умноженные на инициативу каждого, позволяют добиться желаемого. Это нас очень сдружило. Мы научились слушать друг друга.

Ценностным наполнением занятия лично для меня, как я уже говорила, стали методы и приемы работы с нами других групп. Всегда интересно следить за логикой

мысли Другого – здесь делаешь открытия для себя об этом человеке. Кроме того, обогащаешься знаниями, обретаешь компетенции. Смысл, который открылся для меня на занятии: преломление теории В.А. Петровского о надситуативной активности на занятиях с младшими школьниками! Думала, это только для взрослых! А здесь я перешагнула границу своего узкого понимания!

А еще я хотела бы сказать Вам огромное спасибо, дорогая Галина Николаевна, за тот пласт работы, который мы перевернули благодаря Вам!»

Ф.Н.: «Мне понравилась разноплановость представления материалов – вспомнилась китайская поговорка: восемь небожителей переправляются через море – у каждого свой способ.

На занятии поняла, что мне еще нужно тренировать навыки общения (содержательного, манипулятивно-регулятивного). Если мышление – это коллективная деятельность (по Н.В. Громыко), то надо еще поучиться мышлению. Давая высказаться другим, сама порой с трудом находила способ выразить свои мысли.

Особое Спасибо хочу сказать Вам, Галина Николаевна, за возможность не просто научиться, узнать, а *вникнуть* в Ваш предмет. На непонятном занятии по схематизации приятно было работать под модераторством Виктории М., очень полезными для меня были пояснения Любви Г. по управляющей модели как средству формирования теоретического мышления подростка.

Для себя я поняла важность схематизации как способа развития рефлексивных навыков, буду пробовать. Также я почувствовала взаимодополняемость исследованных нами подходов. Хоть наше занятие и было не всегда психологически комфортным, но в возникшей ситуации взаимообучения я получила возможность глубже понять современную концепцию образования.

Еще раз спасибо!»

Ч.Е.: «*Интуитивно признаваемый большинством и опытно-проверенный меньшинством деятельностный подход в образовании все еще остается абстракцией. Точечные попытки мыслящих педагогов совершить восхождение к от этой абстракции к конкретному применению и внедрению не решают ключевой проблемы – переход образования с репродуктивности на деятельность, именно системный переход. Погружение действующих педагогов в смысловое и процессуальное поле этого подхода – самый адекватный способ организации такого перехода.*

На мой взгляд, именно это стало тактической целью занятия. Через погружение в деятельность должно было случиться «заражение», т.е. «погруженный» должен был присвоить и смыслы и приемы. В целом, это случилось. И хотя нельзя сказать, что для всех эта цель достигнута вполне, каждый что-то да «ухватил». Больше всего «повезло», конечно, тем, кто непосредственно «внедрял» - через преодоление своего непонимания, непонимания других, они поднялись уровнем, а то и двумя выше.

Ключевым средством занятия стала проба. Проба себя в качестве методолога, ведущего, модератора, обучающегося, образовывающегося... Каждый получил возможность попробовать себя в разных ролях, что позволило воспринять сущность

деятельностного подхода многогранно. Средство оценивания, и даже где-то кросс-экспертизы, по разным уровням (индивидуальное, групповое) стало толчком к «взгляду на себя»: ставя оценки другим, задумались, «а что поставили нам другие?», а вслед за этим – «а на какую оценку сработал я/мы реально?», и естественно следом – «где я дал слабинку», «где надо подтянуть». Таким образом, деятельность и рефлексия как средства случились и случились продуктивно.

Самым сильным фактором традиционно стала коммуникативность – через постоянное организованное общение, через динамику и «парад позиций» шло разворачивание смыслов в каждой отдельной голове. Очень стимулируют общение сжатые сроки и четкая нацеленность на ответ. Не хватало более четкой модерации, однако уже сложившийся модус коммуникации в каждой группе это нивелировал. Конечно, возникали затруднения, связанные и с непониманием теории, и с разными жизненными позициями/ опытом. Так, мне, «охваченной горячкой инсайта», не всегда легко было донести вою мысль до «более здоровых» коллег. Однако как всегда спасало метафорическое мышление. И в связи с этим хочется сказать спасибо одноклассникам, которые сумели понять. А самое большое спасибо хочется сказать Галине Николаевне Петровой, присоединившейся к группе, которую мне посчастливилось модерировать – за со-бытийность, за деликатную, но бесценную помощь по развитию и обогащению общего смыслового поля, за эмоциональное тепло. А еще за то, что сказали вслух «я не могу» и тем самым поддержали всех, кто тоже не мог, ярко показали процесс смены позиции. И за то, что позволили мне все же «выплеснуть» открывшееся мне в схематизации – это был самый важный для меня момент в занятии. И именно этот момент стал «точкой сборки» для меня в поле схематизации. Нисколько не умаляя значения остальных подходов, хочу сказать, что именно метапредметность через схематизацию стала для меня предметным и метапредметным приращением, а личностным – прояснение вопроса «позиций» и выход на метод постижения через схематизацию непонимания.

М.В. «...Очень ценным для меня было занятие, на котором мы обсуждали интеллектуальные операции по Шадрикову В.Д., когда разбирали понятия и приводили примеры, связанные со своей практической деятельностью. Я поняла, что важно учить этому детей и преподавателей, теперь собираю копилку приемов для развития памяти и внимания.

Я с большим удовольствием дочитываю книгу Поташник М.М. и М.В.Левит «Как помочь учителю в освоении ФГОС». Теперь для меня становится понятным, как можно просто и доступно рассказать о требованиях новых стандартов к урокам нового типа, как объяснить, что такое УУД, как оценивать метапредметные результаты.

В своей практике я использую деятельностный подход. Дополнительное образование трудно представить без деятельности. К примеру, на занятиях экостудии я нахожу элементы мотивации или создаю проблемную ситуацию, а ребята пытаются найти выход из нее. Мы вместе обсуждаем интересные темы, организовываем и принимаем участие в экологических акциях, разыгрываем сценки на тему охраны природы, ребята придумывают сценарии для экологических мультфильмов, обсуждают, героев, сцены, раскадровки, приемы и технику создания,

какие материалы для этого будут использовать, какие методы съемки будут применять. Сами осуществляют весь процесс создания мультика от сценария до озвучки и монтажа. Стараюсь только вдохновить, подкорректировать, показать там, где еще нет технических навыков, ответить на вопросы, выслушать и задать наводящие вопросы, чтобы им пришла в голову интересная мысль или решение. Поскольку группа разновозрастная, то старшие ребята помогают младшим. Аналогично с ребятами мы взаимодействуем и на занятиях по шахматам.

За время освоения курса приходилось работать с большим объемом информации в условиях дефицита времени. Очень сложно глубоко изучать материал при ежедневной загруженности на работе, когда даже на своих близких времени не хватает. Но я научилась выделять из текста главные мысли, отфильтровывать воду, составлять ментальные карты. Пытаюсь научиться мыслить критически, выстраивать свою систему осмысливания сложных понятий и найти механизм запоминания в условиях цейтнота. Большое спасибо Вам за такие ценные лекции, книги и статьи. Я очень обогатилась внутренне.

П.А.: «Занятие вновь актуализировало во мне важность и реальность метапредметного подхода, необходимость его для применения в рамках временного детского коллектива. Организованная активность коллегами из группы «Креативные педагогические технологии» указало мне на то, что мы на правильном пути и обязательно найдем возможности эффективного перехода от урочной системы в рамках общеобразовательной школы ВДЦ «Океан».

Особо хочется отметить процесс подготовки к занятию, мы с группой «Тьюторское сопровождение в образовании» собирались в воскресенье в чудесном месте – антикафе «ЗигЗаг» центра современного искусства «Заря». Очень радовал настрой коллег – в одном пространстве интересов, слаженно, с ответственностью за общее дело.

Есть внутренне удовлетворение от процесса и результата, хочется скорейшей педагогической практики для использования технологий и приемов.

Искренне благодарю всех!»

Т.Л.: «Поскольку это рефлексивное эссе, то начну его с вопроса к себе. Понять значит научиться? На момент окончания лекций я точно поняла и приняла технику «опыления». Она действительно стала моим приращением, поскольку буквально на следующий день я использовала её на уроке.

Также в ходе занятий я научилась формулировать понятия. Возможно, данное действие я осуществляла и раньше, но неосознанно, и скорее всего в результате получала «псевдопонятия». Сейчас для меня очевидно, что содержание понятия состоит из связи существенных и несущественных признаков, объем которых включает в себе единичное и общее. Мы одновременно абстрагируемся, т. е. исключаем не имеющие значения детали и качества, и сводим воедино несходные, различные, несовпадающие вещи так, чтобы прослеживались взаимосвязи отдельных предметов внутри целого. Поэтому очень полезным мне показалось упражнение, в котором мы коллективно создавали определения простых вещей. Работа в группе позволяла рассмотреть объект с разных сторон и затем объединить

все выделенные характеристики одной связью. Если я правильно поняла, из коллективной формы деятельности произошел переход (интериоризация) в мою собственную деятельность.

Возвращаясь к моему вопросу, я думаю, что понять значит научиться, но понять можно только в ходе учебной деятельности, будучи активным и сознательным участником процесса обучения. Именно в учебной деятельности мы овладеваем понятиями, осваиваем общие способы выполнения деятельности, тем самым меняем себя, способствуем собственному психическому развитию.

Изучив работу Василия Васильевича Давыдова, я попыталась применить теорию развивающего обучения при создании учебных заданий по английскому языку.

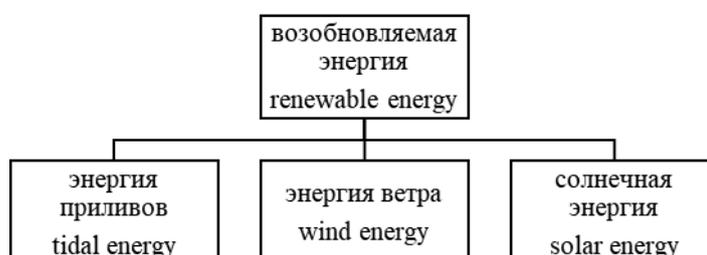
1. Учащимся предлагается рассмотреть указанные неологизмы и объяснить, каким образом они образованы. Затем они должны догадаться об их значении и попробовать создать свои неологизмы.

actorvist (актер+активист) cinemad (кино+реклама)
cinematherapy (кино+терапия) hate-watch (ненавидеть
+смотреть)

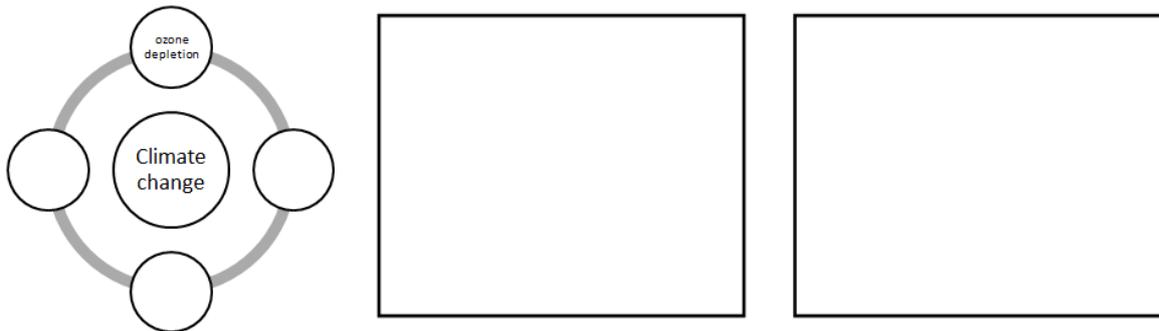
2. Учащиеся формулируют определения понятия «идиома» (оборот речи, употребляющийся как некоторое целое, не подлежащий дальнейшему разложению и обычно не допускающий внутри себя перестановки). В качестве способа запоминания идиом им предлагается создание иллюстраций. Ниже представлены картинки, по которым они должны догадаться, о какой идиоме идет речь. Затем учащиеся создают свои иллюстрации.



3. При обсуждении проблем окружающей среды учащиеся заполняют соответствующим вокабуляром схемы. Им необходимо рассмотреть слова и словосочетания как родовые и видовые понятия. Например, во второй схеме имеется словосочетание «энергия приливов», учащиеся должны достроить схему следующим образом:



4.



Следующим этапом задания является проведение связей между элементами схем и последующее объяснение своих действий на английском. Например (из высказывания учащегося): «Я соединил «солнечную энергию» и «изменения климата», потому что использование возобновляемых источников энергии позволит решить проблему глобального потепления» (*I have matched solar energy to climate change because I believe that using renewable sources of energy will help to solve the problem of global warming*).

После заполнения схем учащиеся строят свои схемы на тему «Проблемы окружающей среды».

4. Учитель ставит перед учащимися задачу рассказать репортеру на английском языке о какой-либо проблеме окружающей среды в родном городе. С помощью учителя учащиеся создают план-опору, по которому они будут строить свое высказывание.

План может содержать следующие пункты:

- причина проблемы (the cause of the problem);
- влияние на город, жителей и др.(effects on the city, people);
- шаги, предпринимаемые для ее разрешения (step taken to solve the problem);
- объяснение, почему важно решить данную проблему (explanation why it is important to solve the problem) и др.

Затем учащимся дается время на подготовку своей речи, разыгрывается диалог.»

К.С.: «Сутевым открытием курса для меня стало обнаружение самих методологических подходов, как базиса любого научного изыскания, а при определенном исследовательском взгляде на собственную жизнь - и фундамента философско-мировоззренческой позиции, и даже траектории жизненного пути. Я с удивлением обнаружила, что преподносимая информация интересна мне не как средство достижения целей грамотного построения педагогического исследования и как следствие написания магистерской диссертации, а как способ дифференциации собственных ценностных ориентаций, установок и жизненных позиций. Способ понять себя. А значит и возвысится над собой.»

Сведения об авторах

Петрова Галина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа искусств и гуманитарных наук,
Департамент психологии и образования

Абакумова Виктория Вячеславовна

студент 1 курса, магистерская программа
«Психология образования», Дальневосточный
федеральный университет, Школа искусств и
гуманитарных наук, Департамент психологии и
образования

Белянкина Полина Алексеевна

студент 1 курса, магистерская программа
«Психология образования», Дальневосточный
федеральный университет, Школа искусств и
гуманитарных наук, Департамент психологии и
образования

Билык Анастасия Юрьевна

студент 1 курса, магистерская программа
«Психология образования», Дальневосточный
федеральный университет, Школа искусств и
гуманитарных наук, Департамент психологии и
образования; учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ № 82 г. Владивостока

Бурцева Юлия Юрьевна

студент 1 курса, магистерская программа
«Психология образования», Дальневосточный
федеральный университет, Школа искусств и
гуманитарных наук, Департамент психологии и
образования; главный специалист отдела
волонтерских программ АНО «Центр содействия
развитию молодежи Приморского края»

Бутенко Мария Александровна

студент 1 курса, магистерская программа
«Психология образования», Дальневосточный
федеральный университет, Школа искусств и
гуманитарных наук, Департамент психологии и
образования;

Гимодисламова Ольга Валерьевна

студент 1 курса, магистерская программа
«Психология образования», Дальневосточный
федеральный университет, Школа искусств и
гуманитарных наук, Департамент психологии и
образования; учитель английского языка МБОУ
СОШ № 64 г. Владивостока

Гранкина Дарья Геннадьевна

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования; учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ №27 г. Владивостока

Калугина Юлия Константиновна

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования;

Максимец Яна Валерьевна

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования; учитель английского языка. МБОУ СОШ № 21, г. Владивостока

Ондар Кудер Алексеевич

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования

Прокофьева Ярославна Сергеевна

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования;

Стопкина Анастасия Викторовна

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования; учитель физической культуры
МБОУ Гимназия № 1 г. Владивостока

Шайхайдаров Роберт Эдуардович -

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования; учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ №76 г. Владивостока

Шешуков Илья Евгеньевич

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования; фитнес-менеджер, Фитнес-клуб «Fahrenheit+» г. Владивостока

Эксанова Ольга Альфридовна

студент 1 курса, магистерская программа «Психология образования», Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук, Департамент психологии и образования; МБОУ СОШ 64 - Учитель истории и обществознания

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — С. 131.
2. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие.- СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.- 301 с.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.
4. АНО ДПО Открытое образование. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.opencsi.ru/page/prospect> (Дата обращения: 26.11.2020)
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
6. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007.- 448 с.
7. Бершадский М.Е. Применение карт понятий, М., 2013. http://bershadskiy.ru/index/primenenie_metoda_kart_ponjatij/0-35.
8. Бехтерева Н.П. «Магия мозга и лабиринты жизни» М.: АСТ - 2015, 384 с.
9. Богуславский М.В. Культурно-историческая педагогика // «Отечественная и зарубежная педагогика», 2016 № 3 (30), С. 7.
10. Большой энциклопедический словарь. –М.; СПб., 1997.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с
12. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «принципы обучения, основанные на психологии» / Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия,, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982.— 488 с
13. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной психологии. Собр. Соч. в 6 т. Т2. Проблемы общей психологии. –М.: Педагогика, 1982.
14. Выготский Л.С. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения// Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
15. Выготский Л.С. Концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://studopedia.ru/10_4137_kontseptsiya-zoni-blizhayshego-razvitiya-ls-vigotskiy.html (Дата обращения: 13.12.2020).
16. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка» / Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
17. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Педология, 1928. №1, С.58-77) цит. по Словарь Л.С. Выготского д ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., М.: Смысл, 2014. – 119 с.
18. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
19. Выготский Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций // Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 364-383.

20. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.
21. Громыко Н.В. Метапредмет «Знание»: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Пушкинский институт, 2001.- 544 с.
22. Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы /Н.В. Громыко // Мультиурок - 2009.- URL: <https://multiurok.ru/files/gromyko-n-v-statia-mysledeiatelnostnaia-pedagogika.html>
23. Громыко Н.В. Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-метод. пособие для учащихся 10-11 классов. — Москва: Пушкинский институт, 2005- 475 с.
24. Громыко Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография.- Москва : Пушкинский институт, 2009. - 360 с.
25. Громыко Н.В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования. /Семинар. - Москва: 2009.- 5 с. URL: <https://docplayer.ru/26490521-Gromyko-n-v-polovkova-m-v-metapredmetnyu-podhod-kak-yadro-rossiyskogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 07.12.2020).
26. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Пушкинский институт, 2001.- 385 с.
27. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учеб. пособие для учащихся старших классов. — Москва: Институт учебника «Пайдейя», 1998.— 382 с.
28. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций: в 3 кн.- Москва: Пушкин. ин-т : Моск. учеб., 2005.
29. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. (Технология прорыва в будущее) /Ю.В. Громыко; Москва: Независимый Методологический Университет, 1992. - URL: <http://nii.smdp.ru/39-biblioteka/195-gromyko-yuv-organizatsionno-deyatelnostnye-igry-i-razvitie-obrazovaniya>
30. Гуружапов В. А. О новой общей психологии образования Вопросы образования. 2014. № 1, С. 271-279.
31. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001.- 224 с.
32. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений /В.В. Давыдов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 224 с.
33. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
34. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
35. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Сайт StudFiles URL: Давыдов в.В., Маркова а.К. Концепция учебной деятельности школьников (studfile.net)
36. Дусавицкий А.К. Дважды два = икс? М.: изд-во «Знание», 1985. URL: Александр Дусавицкий Дважды два = икс? читать книгу онлайн бесплатно (libcat.ru)
37. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2002.

38. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
39. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2009. – 173 с.
40. Каган М.С. Философия культуры / М. С. Каган; Акад. гуманитар. наук и др. - СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1996. – 414 с.
41. Карандашев Ю.Н. Психология развития. Введение. Мн.: 1997. С.13-18. URL: <http://development2005.narod.ru/books/karan.htm>
42. Карпова Н.К., Щипанкина Е.С. Культурологический подход как метапринцип развития образования. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 1, 2011. С. 52-58
43. Крайг К., Бокум Д. Психология развития, Питер, 2008- 940 с. С.18.
44. Крылова Н.Б. Культурология образования, Народное образование, 2000, 272с. С. 73.
45. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9-11 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1990. – 158с.
46. Лепский В.Е. Аналитика сборки субъектов развития - М.: «Когито-Центр», 2016. - 130 с..
47. Лепский В.Е. Субъектная ориентация знаний в образовании// Народное образование, № 3-4, 2017. С. 7-15.
48. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2003.
49. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. –СПб.: Питер, 2009. – 368с.
50. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - СПб.: Лидер, 2007. – 192 с.
51. Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю. Введение в психофизиологию. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. — 400 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/mvp/MVP-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/mvp/MVP-001-.htm#$p1)
52. Мюллер С. Развитие памяти. Метод пиктограмм. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qHvT9R-p7NQ#t=12> ;
53. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
54. Панов В. И. П16 Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.
55. Петрова Г.Н. Субъектный опыт педагога в логике гуманитарной системы// Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 17 декабря 2015 г. / Отв. редактор В.В. Кравцов, О.В. Степкова, Е.М. Шемилина. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016 г
56. Петухов В.В. Избранное. In memoriam. М.: Левъ, Лепта Книга, 2015. 656 с
57. Попов А. А. Категория метода в открытом образовании / А. А. Попов // Интерактивное образование. - 2019. - №3 - С. 2-8.
58. Попов А. А. Компетентностные практики и образовательная политика / А. А. Попов, П. П. Глухов, Г. М. Луппа // Вестник Московского городского

педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2015. - № 3 (33). – С. 8-21.

59. Попов А. А. Конструирование инклюзивного образования одаренных обучающихся на основе антропопрактического подхода / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков // Философия образования. - 2019. – № 3. – С. 151–164.

60. Попов А. А. Об открытом образовании / А. А. Попов // Внешкольник. - 2015. – № 1 (163). – С. 14-20.

61. Попов А. А. Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. – 2007. - №3. – С. 186 – 198.

62. Попов А. А. Социокультурные коммуникации и технологии сопровождения одаренных детей в рамках концепции открытого образования / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – С. 314-321.

63. Попов А. А. Структуры и принципы антропопрактик развития. Практическое мышление / А. А. Попов // Попов А. А. Открытое образование как практика самоопределения. - Москва: Авторский клуб, 2015. - С. 19-29.

64. Попов А. А. Философская и педагогическая антропология П. Г. Щедровицкого: методологическая основа для дидактики открытого образования / А. А. Попов, П. П. Глухов, М. С. Аверков // Образовательная политика. - 2019. – № 1-2 (77-78). – С. 130-140.

65. Попов А. А., Ермаков С. В Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития // Попов А.А. Открытое образование как практика самоопределения: [сб. ст.]. - Москва: Авторский клуб, 2015.

66. Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / Предисл. В. А. Болотова. Изд. 6-е. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — 344 с.

67. Попов А.А. Открытое образование. [Электронный ресурс] / А.А. Попов // Что такое открытое образование – Режим доступа: https://dopobrazkarelia.ru/images/library_for_teachers/Popov_otkrito_obrazovanie.pdf (Дата обращения: 1.12.2020)

68. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с.

69. Реморенко И. М. Основания и инструменты оценки компетентностей / И. М. Реморенко, А. А. Попов, С. В. Ермаков // Журнал руководителя управления образованием. - 2015. - № 3. - С. 35-42.

70. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов; Москва. : Большая рос. энцикл., 1993-1999. - URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001674060> (дата обращения: 06.12.2020).- с. 407

71. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с

72. Сайт Открытое образование: Александр Анатольевич Попов. [Электронный ресурс]. 2013. URL: <http://www.opencsi.ru/aarorov> (Дата обращения: 04. 12. 2020)

73. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие /Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.

74. Сериков Педагогическая реальность педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография /В.В. Сериков.- М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с. С. 54.
75. Словарь Л.С. Выготского / под ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2014. – 119с.
76. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – С. 39-51.
77. Стременецкая И.С. Работа с понятиями и терминами на уроке истории / Метод разработка.- Москва : Совушка. 2019. - N1 (15). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/15/> (дата обращения: 07.12.2020).
78. Тихомиров О.К. Психология: Учебник / под ред. О.В. Гордеевой. – М.: Высшее образование, 2006. – 538.
79. Тылец, Н. Н. Эффект резонанса в психическом развитии школьников: теория и эксперимент [Текст] / Н. Н. Тылец. - Санкт-Петербург: б. и., 2010. - 196 с.
80. Урсул А.Д., Урсул Т.А. — Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1 - 57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997
81. Устиловская А.А. Метапредмет "Задача": учеб. пособие для педагогов.- Москва: Пушкинский ин-т, 2011.- 269 с.- ISBN 978-5-94679-050-5
82. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.
83. Феофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учеб. пособие / О.А. Феофанова: Флинта, МПСИ; Москва; 2012
84. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителей / А. В. Хуторской. - Москва, 2005. - 299 с.
85. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
86. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007.- 639 с.
87. Шадриков В.Д. «Развитие как процесс структурирования социального мира и осуществления человека. Понимание и определение развития» // Мир психологии 2012, № 2(70), С.15 – 33.
88. Щедровицкий П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов /П.Г. Щедровицкий. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с
89. Щедровицкий П.Г. Георгий Петрович Щедровицкий / П.Г. Щедровицкого, В. Л. Даниловой - Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 600 с
90. Щуркова Н. Е. Собрание пестрых дел: Методический материал: 1994. – 94 с.
91. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. Санкт-Петербург: 2005. – 366 с.
92. Щуркова Н.Е. Восхождение к нравственности: научно-методическое пособие. – М.: Издательство ИТРК, 2016. – 264 с.

93. Щуркова Н.Е. Лекции о воспитании / Н.Е. Щуркова // Издательство: «Педагогический поиск» 2009. – 208 с.
94. Щуркова Н.Е. Мастер-класс. Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим Доступа: https://www.youtube.com/watch?v=r_Bzu2cnOWI
95. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
96. Эльконин Б.Д. Образовательное пространство: связность разных форм действия // Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 1 / Составитель В. А. Львовский. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 360 с. С.28.
97. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. / Б.Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010.
98. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 144с.
99. Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. «Психология развития (по мотивам Л. Выготского // Из материалов совместного доклада URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=948
100. Эльконин Б.Д., Зинченко В.П. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) Добавлено Сайт Psychology OnLine.Net 16.04.2007 (Правка 09.02.2016) URL: <https://www.psychology-online.net/>
101. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995. – С 268-269.
102. Ячин С.Е. Философские основания современного научного познания: учебное пособие для аспирантов нефилософских специальностей. – Владивосток: Издательство Дальневост. Гос. Техн. Ун-та, 1998. – 252 с.



ISBN 978-1-005-51567-6



9 781005 515676

Усл. печ. л. 11,4.

Объем издания 13,1 МВ

Оформление электронного издания:

НОО Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 10.04.2021 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/education10.04.21.pdf>