

Обоснование и сущность деятельностного подхода в обучении

G. Atanov

Donetsk Open University

E-mail: atanov@dise.donbass.com

Аннотация

В статье сформулированы и обоснованы положения, составляющие методологические основы деятельностного подхода в обучении. Исходной позицией здесь является краеугольное положение психологии о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью же обусловлена. Отсюда следует, что учение необходимо рассматривать как деятельность, т.е. учебную деятельность. Конечной целью обучения является формирование способа действий, а содержанием обучения – не заданная система знаний, а заданная система действий и те знания, которые обеспечивают освоение этой системы.

1. Введение

Зачем человека учить? Сколько раз я задавал этот вопрос! И студентам, и учителям школ, и преподавателям вузов. У многих он вначале даже вызывал недоумение, они этот вопрос считали сакраментальным, а ответ на него – самим собой разумеющимся. «Для совершенствования, для развития, для овладения самыми современными знаниями», - отвечали мне (было еще множество формулировок в том же духе). «А это зачем?» - опять спрашивал я. Недоумение усиливалось. И с большим трудом наша дискуссия приходила к естественному завершению, с болью в сердце формулировался единственно верный ответ: «Для работы».

Одно из массовых заблуждений учителей и преподавателей (да и многих-многих людей вообще) заключается в их вере в главенство знаний, в их *самодостаточность*. Нет, наверное, другого слова, которое бы так часто повторялось и которое бы играло такую важную роль в жизни человека, как «знание». В школу идут за знаниями, затем за знаниями идут и в институт. Сколько я видел преподавателей, которые свой целью и обязанностью считают «дать знания»! Ради этого они и проводят учебный процесс, ради этого и организуется *учебная деятельность*, хотя часто необходимо было бы добавить «так называемая». И когда выясняется, что

надо учить не знаниям, а *работе*, многие воспринимают это с очевидным разочарованием, будто у них отняли что-то возвышенное.

Упомянутое выше заблуждение отражалось и в различных теориях обучения, подходах к нему. В мои задачи не входит их анализ, напомним только, что, например, согласно одним представлениям, ученик ассоциируется с пустым сосудом, который учитель должен наполнить, другие считают, что учеба – это путешествие по неизвестной местности со сложным ландшафтом, а учитель играет роль проводника. Еще недавно как об альтернативном много говорили о развивающем обучении. Но все теории обучения отвечали на вопрос «Как учить?» И опять здесь встает все тот же вопрос: «А зачем?» Зачем наполнять, зачем путешествовать, зачем развивать? Ответов на эти вопросы в педагогике нет, так как «чтобы передать знания» - это не ответ. А обучение есть! Обучение ради не конечной цели, но промежуточных целей, часто ради самого процесса обучения. Перефразируя запомнившуюся мне шутку, отражаю общую тенденцию: «Процесс. Он важен педагогу, а не конечный результат...»

И только одна теория обучения, а именно *деятельностная*, лишена этого недостатка, ибо возникла как реакция на этот самый сакраментальный вопрос «зачем?». Вот что пишет доктор психологических наук, профессор Б.Ц. Бадмаев [2]: «Давно стало общепринятым мнение, что человек, прошедший какой-либо курс обучения, получает определенный набор знаний теоретических и практических – и становится грамотнее как специалист. К такому пониманию роли и предназначения обучения люди настолько привыкли, что никаких сомнений не испытывают. В научной педагогической психологии *ошибочность* такого представления цели обучения стала осознаваться в 50-х годах, когда в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова начался критический анализ сути обучения, и как его результат, стала разрабатываться теория поэтапного формирования умственных действий и понятий проф. П.Я. Гальперина...»

Если во всех учебниках по педагогике, в методических пособиях по разным дисциплинам о знаниях, об их заучивании и запоминании говорится

как о цели обучения, то согласно этой теории *целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела*. Проф. П.Я. Гальперин начал с того, что в исследовании поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, *чтобы научиться что-либо делать, а для этого – узнать, как это надо делать*. Т.е. цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать *средством* обучения действиям.

Обучение действиям – вот в чем суть! Думаю, не открою Америку, если скажу, что именно *работа* составляет существо нашей жизни, именно благодаря нашей работе мы и живем. И учить людей, конечно же, надо ради и для их успешной работы в будущем. Это стратегия. А вот оттенки, направленности обучения могут быть разными, но это тактика. Можно, например, во главу угла поставить развитие. Однако это не должно превратиться в самоцель. Развивать человека надо для того, чтобы он работал еще успешнее.

2. Цель обучения

Прошло уже около пятидесяти лет после ответа на вопрос «Зачем учить?», сделано очень много, хотя при этом необходимо отметить крен в сторону теоретических разработок в ущерб практическим. По моему мнению, отчасти это можно объяснить известной «болезнью» психологии и, особенно, педагогики, не стремящихся к достаточно глубокому методологическому обоснованию своих разработок. Известную роль здесь сыграла, по сути дела, подмена понятий, завышенная оценка роли теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [3], которую часто выдавали, да и выдают сейчас, за теорию учения. Это выдающаяся теория, но она определяет всего лишь механизмы, а не методологию. Отчасти и по этой причине методологические обоснования деятельной теории в более-менее цельном виде психологической наукой до сих пор не сформулированы. А начинать надо именно с этого [1].

Методологически обосновать – значит опереться на самые общие закономерности развития, определить первичное. При этом надо смотреть на предмет исследования извне, а не изнутри, воспринимать его как единое целое, абстрагируясь от его структуры и состава. Если говорить об обучении, то на уровне методологии нет ни учебных дисциплин, ни учебного материала, ни технологий обучения, ни отдельных специальностей. Есть только обучение как таковое. Мое понимание методологии деятельностного подхода в обучении изложено ниже.

Деятельностный подход к жизни вообще является выдающимся достижением психологии. Он основан на принципиальном положении о том, что психика

человека неразрывно связана с его *деятельностью* и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в *решении* жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. Человек не рождается с готовыми взглядами на мир, знаниями о нем, умением решать задачи. Осуществлять деятельность человеку позволяет усваиваемый им *опыт общественно-исторической практики*, опыт человечества, который передается с помощью старшего поколения. Этот опыт воплощен в предметах материальной и духовной культуры (орудиях и средствах производства, произведениях искусства, всевозможных носителях информации) и в *способах выполнения действий* с ними. Усвоение опыта общественно-исторической практики играет решающую роль в жизни человека на протяжении всей его жизни. При этом существуют два специально организуемых вида деятельности людей, в процессе которых они усваивают опыт предыдущих поколений – *воспитание и учение*. Нас в дальнейшем будет интересовать учение. Передачу опыта предыдущих поколений называют *обучением*.

Из сказанного выше следует, что деятельностный подход должен реализоваться и в *учении*, т.е. процесс учения необходимо рассматривать как деятельность. Для преподавателя это означает, что в процессе обучения, при передаче опыта общественно-исторической практики он должен решать задачу формирования у обучаемых *умения* осуществлять деятельность. Следовательно, целью обучения также является деятельность, а именно *учебная деятельность*, или действия и операции, с помощью которых она реализуется и которые направлены на решение специфических для учения задач. Систему операций, которая обеспечивает решение задач определенного типа, называют *способом действий*. Таким образом, *конечной целью обучения является формирование способа действий*.

Подход к процессу учения как к деятельности потребовал пересмотра взглядов на знания и умения, их роль и соотношение. Педагогика фактически разделяет учебу и деятельность. В традиционном представлении, учеба – это «приобретение» знаний, учиться – это значит, как правило, читать и запоминать учебники, другие книги. Объем таких приобретенных знаний может быть очень большой (чем больше, тем лучше!). А потом уже идет использование знаний, деятельность. Вначале людей напичкивают знаниями, и лишь затем пытаются учить работать. Но в этом случае знания – это просто набор фактов, часто разрозненных, их можно только помнить.

С точки зрения деятельностного подхода две традиционные задачи педагогики, заключающиеся 1) в передаче знаний и 2) в формировании умений по их применению и решаемые последовательно, заменяются одной задачей [6]. Знания и умения, или действия обучаемого, в которых эти умения реализуются, рассматриваются теперь не в противопоставлении друг другу, а в единстве. Это чрезвычайно важное положение, и не только психологии, но и философии, ибо оно отражает проявление первого основного закона диалектики о единстве и борьбе противоположностей. Психология уже давно установила, что знаниям можно научиться только в процессе их использования в деятельности, только оперируя ими [4]. Это обусловлено тем, что усвоение знаний происходит одновременно с освоением способов действия с ними. Всякое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний. Диалектическое понимание здесь заключается в том, что приобрести знания означает выполнить с их помощью какую-нибудь *работу*. Если мы будем ставить знания впереди деятельности, то эти знания будут беспредметными и, фактически, их усвоить нельзя, их можно только запомнить. Поэтому первичными с точки зрения целей обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав.

3. Содержание обучения

Если освоение способа действий является целью обучения, то его задачей является усвоение обучаемым *содержания* обучения, и деятельностный подход привел к пересмотру понятия содержания обучения. Его должны составлять не заданная система знаний (идеи, теории, другая научная информация), и затем усвоение этих знаний, как до сих пор считает педагогика, а, в первую очередь, *заданная система действий*.

А как же столь дорогие нашему сердцу знания, где их место? Но мы уже понимаем, что знать – значит не просто помнить определенные знания (вдумайтесь, как часто отождествляются эти глаголы – *знать* и *помнить*), а выполнять определенную деятельность, связанную с этими знаниями. Таким образом, знания становятся не целью обучения, а его *средством*. Они усваиваются для того, чтобы с их помощью выполнять действия, осуществлять деятельность, а не для того, чтобы они просто запоминались и служили только лишь повышению эрудиции.

Изложенные соображения являются основополагающими при *проектировании* обучения. Оно должно начинаться не с определения того, что будущий специалист должен знать. В противном

случае система знаний – пустая декларация, ибо эта система будет беспредметной. Проектирование обучения должно начинаться с психологического анализа деятельности будущих специалистов. Вначале надо понять, что специалист должен будет *делать*. Причем не в общих формулировках, как это принято в настоящее время, а в деталях, на операционном уровне. Только после этого могут быть определены необходимые знания, которые *объяснят* необходимые практические действия, позволят определить, *как* надо делать, и обеспечат выполнение этих действий. Таким образом, по отношению к деятельности знания *вторичны*, они играют *служебную* роль.

Теперь мы можем уточнить понятие содержания обучения и придать ему завершенный вид. *Содержание обучения составляют заданная система действий и те знания, которые обеспечивают освоение этой системы.*

Откуда же такое преклонение перед знаниями? Почему «знания – сила»? Ответы на эти вопросы просты. Да потому знания и сила, что они – необходимое *средство* для выполнения практических дел. Именно с их помощью и делаются все дела. Разве можно что-то сделать, не зная, как это делается? Но надо-таки делать, а не только знать, как делать.

Теперь поговорим не о проектировании, а о самом обучении, об организации и проведении процесса обучения. Здесь картина совсем иная, так как обучать, в первую очередь, надо тому, как делать. Конечно, здесь исходными являются знания, и именно потому, что они выполняют служебную функцию. Вначале должны появиться предметные объекты, понятия, которые затем вступают в различные отношения между собой и преобразовываются, создавая предметные знания. Возникнув, предметные знания сразу же должны начинать обрабатываться. Обучаемый оперирует ими, тем самым формируя умения, осваивая способ действий. Умственное действие – это всегда преобразованное знание, а усвоенное знание – это не то, которое просто запомнилось, а то, что превратилось в умственное действие, в умение практически действовать, умение решать задачи. Это тоже диалектика, и без ее понимания мы далеко не уйдем.

Думаю, из сказанного понятно, что пресловутая «передача знаний», вопреки мнению многих педагогов, не может быть механизмом обучения. Согласно деятельностному подходу, как мы видели, вначале необходимо особым образом спроектировать учебную деятельность, затем ее организовать, и только потом возможно ее осуществление. Обучающий при этом становится, употреблю модное слово, менеджером, он *управляет* процессом учения, учебной деятельностью. Другими словами, механизм обучения в деятельностной теории

учения является *управление* учебной деятельностью [4].

Описанная ситуация осознается далеко не всеми, и педагоги, преподаватели по-прежнему борются за усвоение (а фактически, запоминание) некоторой системы знаний. Почему она задана именно такой, как правило, педагоги не задумываются. А если бы задумались, то смогли бы понять, почему многие отличники после окончания школы совсем не блещут. Я думаю, потому, что они много помнят, но мало умеют.

4. От идеологии – к методологии

Если судить по научным публикациям, в Украине и России деятельностный подход является основной образовательной доктриной. Вряд ли сейчас можно встретить диссертацию по педагогическим наукам, в которой бы не подчеркивалась приверженность диссертанта к деятельностному подходу. В преподавательской практике центральным и общепринятым понятием является «учебная деятельность». Но в жизни все оказывается далеко от идеала. Вот как профессор МГУ З. А. Решетова в 1997 г. охарактеризовала ситуацию в образовании, сложившуюся на постсоветском пространстве [5].

“Во второй половине XX века ... усиливается интерес, с одной стороны, к исследованию самих целей обучения, с другой стороны, - к поиску адекватных средств их достижения... Диапазон этих поисков весьма широк, но результаты - крайне скромны, ибо ведутся они в рамках теоретических концепций традиционной педагогики и сформированных ими стереотипов педагогического мышления. И хотя делаются заявки на новые подходы: *"деятельностный"*, ... *"системно - деятельностный"*, и др., фактически они являются пока *декларациями. Методологические основания* для дидактических разработок *остаются прежними*, и дидактическая теория в целом не претерпевает существенных изменений. "Новые" подходы *не открывают* по-новому педагогическую реальность как предмет дидактики и перспективы ее изменения через управляемое *формирование деятельности учащегося*. Система обучения *рассматривается* без системообразующего фактора - *деятельности обучаемого*... Программа обучения, его содержание, формы, средства и методы *рассматриваются* безотносительно к задаче формирования *деятельности учащегося*. Результаты обучения, его эффективность *не связываются* со *способом организации деятельности* усвоения и формируемым ею мышлением учащегося. Попытки конструировать модели с новой технологией обучения по существу *воспроизводят ... модель традиционного обучения* -

усвоение "готовых" знаний, отчужденных от деятельности, формирующей их содержание и требуемые качественные характеристики. Внося некоторые изменения в методику обучения, они *не затрагивают* его фундамента - *деятельности усвоения* как механизма всех приобретений учащегося, планируемых целями обучения.

Обратили внимание, как часто и в каком контексте упоминается деятельность учащегося, т.е. учебная деятельность? Если нет, то прочтите слова Зои Алексеевны еще раз. По-моему, очень похоже на приговор педагогике.

Как легко понять, «авторами» сложившейся ситуации явились лица, имеющие высшее педагогическое и, зачастую, психологическое образование, изучавшие педагогическую психологию. Громаднейшая армия ученых обслуживает педагогику (вд 73408801-001 \$20.00 © 2002 IEEE где она, эта деятельность? Боюсь, что педагогика превратилась в кокон, живущий по своим внутренним законам. И эти законы предполагают грандиозную эксплуатацию словосочетания «учебная деятельность». Не реальной деятельности, а именно словосочетания! Учебной деятельности нет, а посвященных ей диссертаций несть числа.

Замечу также, что учебная деятельность не является системообразующим фактором и во многих концепциях обучения, о которых сейчас говорят как о самых прогрессивных.

Общепринято, что существует математический уровень строгости, который подразумевает наличие строгих доказательств. Менее известен физический уровень строгости. На этом уровне нет строгих доказательств, но есть принципы, которые позволяют объяснять. По сути дела, это методологический уровень, для обучения – уровень дидактики. Я думаю, что можно говорить еще о двух уровнях – методическом и идеологическом. Методический уровень предполагает наличие образца, на этом уровне нет объяснений, а есть советы. *Делай определенным образом («Делай, как я!»)*, и будет лучше. Можно даже привести доказательства того, что иногда действительно становится лучше. Это уровень не принципов, а рецептов. Урок надо проводить так-то и так-то, борщ надо варить так-то и так-то, и т.д.

В отличие от описанных выше уровней, где предполагается понятный для субъекта деятельности конечный прагматичный результат, идеологический уровень такого результата не предполагает вовсе. Вот какое поведение соответствует этому уровню: «Партия сказала – комсомол ответил «Есть!» (из песни 60-70 годов прошлого века, идеология коммунизма), « Для чего же голова? – Чтоб носить стальную каску, противогазовую маску и не думать

ничего – фюрер мыслит за него!» (из стихотворения С.Я. Маршака, идеология фашизма).

Советская педагогика, представлявшая собой, по сути дела, науку (?) о «коммунистическом воспитании подрастающего поколения», находилась в большей степени на идеологическом уровне, и затем уже на методическом. На дидактическом уровне она еще не была. «Коммунистическое воспитание» узурпировало право называться педагогикой, педагогика отодвинула дидактику на задний план, и слово «дидактика» до сих пор почти не употребляется. Даже там, где речь идет исключительно об обучении, употребляют эпитет «педагогический», а не «дидактический». Проектирование учебной деятельности называют педагогическим, а не дидактическим проектированием, технологии обучения – педагогическими технологиями, компьютерные программы учебного назначения – педагогическими программными средствами, и т.д., и т.п. Дидактики практически не стало. И вот мы читаем: «Теория обучения – это раздел педагогической психологии» [2]. Сейчас официально идеология из учебного процесса ушла, и есть все основания надеяться на поднятие педагогики на уровень дидактики. Но для этого необходимы грандиозные усилия по переосмысливанию подходов. И здесь главная надежда – на молодежь.

5. Заключение

Сформулируем тезисно основные положения деятельностного подхода к обучению:

1. Психика человека неразрывно связана с его *деятельностью* и деятельностью же обусловлена;
2. Механизмом осуществления деятельности является *решение задач*;
3. Осуществлять деятельность человеку позволяет усваиваемый им *опыт общественно-исторической практики*, который передается с помощью старшего поколения;
4. Существуют два специально организуемых вида деятельности людей, в процессе которых они усваивают опыт предыдущих поколений – *воспитание и учение*;
5. Передачу опыта предыдущих поколений в учении называют *обучением*;
6. Процесс учения – это *деятельность обучаемого, или учебная деятельность*;
7. Задачей обучаемого является обучение *умению* осуществлять *деятельность*, или выполнять действия и операции, с помощью которых она реализуется;
8. Конечной целью обучения является *формирование способа действий*;

9. Всякое *обучение знаниям* в то же время является и *обучением* соответствующим *умственным действиям*, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний;
10. *Первичными* с точки зрения целей обучения являются *деятельность и действия*, составляющие эту деятельность, а не знания;
11. Задачей обучения является усвоение его содержания;
12. Содержание обучения составляют не заданная система знаний и затем усвоение этих знаний, а *заданная система действий и те знания, которые обеспечивают освоение этой системы*;
13. Знать – значит не просто помнить определенные знания, а *выполнять определенную деятельность*, связанную с этими знаниями;
14. Усваивать знания можно, только *оперируя* ими;
15. Знания – не цель обучения, а его *средства*; по отношению к деятельности они играют *служебную* роль, *объясняя* и *подготавливая* практические действия;
16. Проектирование учебной деятельности необходимо начинать не с формулировки некоторой системы знаний, а с *психологического анализа будущей деятельности*;
17. При организации и проведении процесса обучения исходными являются знания, и именно потому, что они выполняют *служебную* функцию;
18. Механизмом обучения является *управление* учебной деятельностью.

6. Литература

- [1] Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк, ЕАИ-пресс, 2001.
- [2] Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М., Владос, 1998.
- [3] Гальперин П.Я. Основные результаты по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., Педагогика, 1966.
- [4] Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К., Высшая школа, 1987.
- [5] Решетова З.А. Процесс усвоения как деятельность // Сборник избранных трудов Международной конференции «Современные проблемы дидактики высшей школы». – Донецк, ДонГУ, 1997. – С. 3-12.
- [6] Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., МГУ, 1998.