

Вопросы общего образования

УДК 378.014.1
ББК 4420.23

DOI: 10.14529/ped170103

СТАНДАРТЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Дахин

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

В статье рассматриваются вопросы содержательного наполнения педагогической категории «компетентность» на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта. Основная цель – проанализировать правомерность представления образовательных результатов в виде универсальных учебных действий, содержащихся во ФГОСе. Методом логического анализа перечня универсальных учебных действий, необходимых школьникам при системно-деятельностном обучении, установлено, что простой «список» таковых действий недостаточен для понимания участниками образовательного процесса, так как в самом системно-деятельностном подходе существуют множественные противоречия и разнообразные позиции авторитетных научных школ. Основным результатом статьи связан с предложениями автора по моделированию образовательных результатов.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, образовательная компетентность, федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная деятельность.

Достаточно известный в философии тезис Иммануила Канта о том, что «мысли без содержания пусты, а созерцание без понятий слепо» уже неоднократно использовался многими исследователями истории науки. Так, эта перефразированная мысль перекочевала из «Критики чистого разума» в работу И. Лакатоса «История науки и её рациональные реконструкции» [5, с. 457]. Можно согласиться с А.А. Фёдоровым, и даже присвоить ей статус принципа: «Философия науки без истории пуста; история науки без философии науки слепа» [8, с. 98].

Чтобы педагогика «не опустела» без исторических параллелей, вспомним для начала о красноречивом примере столкновения идей и людей на поле бихевиоризма. А затем проведём аналогию с ситуацией, сложившейся в системе общего образования, которая связана с активным внедрением всевозможных инноваций, что законодательно закреплено Федеральным государственным образовательным стандартом. Дело в том, что безудержная интервенция всевозможных образовательных компетенций тоже может «ослепить» содержание общего образования. Хотя здесь возможно одно «но». Но об этом чуть позже.

Итак, в истории науки известны этапы

развития бихевиоризма как одного из научных направлений в теории научения. Если упрощённо принять триаду, характеризующую динамику этой теории: классический – неклассический – социо-бихевиоризм, то, на первый взгляд, здесь прослеживается известная диалектическая схема «тезис – антитезис – синтез». Однако в рамках самого бихевиоризма возникали такие противоречия, которые подвергли сомнению правомерность фундаментальных выводов, изначально находившихся в основе этой психологической концепции. То есть главным оппонентом бихевиоризма стал сам бихевиоризм, но достигший определённой стадии своего развития. Поясним на примере возникновения теории социального научения канадского исследователя А. Бандуры. Его взгляды традиционно относят к разряду постнеклассического бихевиоризма. В терминологии автора это звучит как социально-когнитивная теория психологии, хотя выше мы назвали это направление социо-бихевиоризмом. Сам А. Бандура с недоумением вопрошал, почему же авторы научных текстов неправильно описывают его подход, как имеющий истоки в бихевиоризме. Видимо, историки науки увлеклись диалектикой и не смогли оторваться от «синтеза» су-

существующих ранее бихевиоризмов. А как сам автор интерпретирует свою социально-когнитивную теорию? Для начала он пояснил, что термин «научение» не является однозначным культурным маркером бихевиоризма. Действительно, на своё «законное» место в научении может претендовать и когнитивная теория У. Найссера, Дж. Брунера, Д. Миллера, и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, и другие содержательные концепции. Сейчас уже появились и постсовременные теории бихевиоризма: модулярный У. Тимберлейка, интенциональный Г. Фоксала, – при желании список можно расширить. Это всё ещё третий этап? Что произойдёт, если появятся очередные концепции? Возможно, классическая триада просто непригодна для описания всей динамики научной мысли, которую мы только что представили.

Такое научно-историческое введение понадобилось нам, чтобы ответить на сугубо педагогический вопрос. Насколько обоснован акцент Федерального государственного стандарта общего образования (ФГОС) на системно-деятельностный подход? [7]. На первый взгляд, присутствие его в нормативном документе оправдано заявкой на решение следующих задач: формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование (видимо, педагогами) развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность; активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся [7].

Но о какой именно концепции деятельности идёт речь? Таких теорий достаточно много, они не всегда находятся в оппозиции друг к другу, хотя и в оппозиции тоже. Почему-то подразумевается, что ссылка на идею деятельности и даже системной деятельности автоматически решит задачу проектирования развивающей образовательной среды. Хотя даже среди отечественных исследователей нет единства в понимании деятельности как психолого-педагогической категории. Так, С.Л. Рубинштейн считает, что деятельность – есть форма отношения человека к окружающему миру с целью его преобразования на основе имеющихся у индивида культурных представлений. Такое понимание не снабжено педагогическим инструментарием для использования в

системе общего образования, хотя проясняет смысл «деятельности вообще», так как содержит следующие компоненты: а) субъектность и включённость в ход жизни каждого отдельного человека; б) особо существенное влияние индивидуальных психических свойств личности; в) значительную роль эмоционально-волевых аспектов мыслительной деятельности; г) специфичность мотивации, способствующую поиску путей выхода из затруднительной ситуации. И, наконец, по мнению С.Л. Рубинштейна, именно деятельность знаменует собой подлинную социальность субъекта.

Более педагогично, если так можно выразится, выглядит концептуальная схема деятельности А.Н. Леонтьева. Дело в том, что механизм «сдвига мотива на цель» традиционно связывают как с расширением круга мотивов, так и с появлением новых предметов деятельности, в том числе учебной, что для саморазвития школьника просто необходимо. Действительно рождение новых высших мотивов и формирование соответствующих им новых специфических потребностей учащегося происходит в форме сдвига мотивов на цели обучения и их осознания.

Для обзора представим ниже краткие концептуальные схемы деятельности известных российских учёных.

А.Н. Леонтьев – мотив, цель, условие.

С.Л. Рубинштейн – мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка.

В.В. Давыдов – потребность, мотив, задача, способ действия.

Г.П. Щедровицкий – цель, задача, исходный материал, средства, процедура, продукт.

О.А. Конопкин – цель, модель условий, программа, критерий успеха, результат, корректировка.

В.Д. Шадриков – мотив, цель, программа, информационная основа, принятие решения, компетентность.

Г.В. Суходольский – потребность, направленность, мотив, цель, результат, оценка.

Как видим, все они насколько похожи по структуре базовых компонентов, настолько мало пригодны для самостоятельной работы учителей по внедрению в педагогический процесс системно-деятельностного подхода.

Однако содержательное наполнение системно-деятельностного обучения несколько проясняется, если рассмотреть полифункциональность образовательной деятельности,

исходя из логики, предложенной В.П. Зинченко [3, с. 81–82]. Следуя функциям деятельности вообще, выделенным в своё время Э.Г. Юдиным и структурированным В.П. Зинченко, отметим, что образовательная деятельность выступает как объяснительный принцип, что связано с универсальным способом освоения мира участниками педагогического процесса. Для учителя это связано с его знаниями предмета, методикой его преподавания и далее с технологической культурой. Для родителей – это возможность войти в культурный мир своего ребёнка, совместно проживать учебные ситуации, по возможности анализировать и корректировать процесс культурного взросления школьника. Такие возможности развиваются от домашнего контроля к налаживанию оперативной системы обратной связи с учителями и далее к мотивационной способности по отношению к своему ребёнку.

Образовательная деятельность может выступать как предмет объективного научного исследования, т. е. как нечто расчленимое и воспроизводимое в теоретической картине определённой научной дисциплины в соответствии со спецификой её задач и совокупностью её понятий. Осмысление деятельности в таком понимании наполняет как функциональную грамотность, так и проектно-технологическую культуру педагога.

Образовательная деятельность является предметом управления, т. е. тем, что подлежит организации в систему функционирования и развития на основе принятых данным педагогическим сообществом принципов. Собственно управление такой деятельностью в большей мере относится к компетентности педагога или менеджера образования. Но существуют модели, в которых самоуправление допустимо даже на уровне школьников.

Образовательная деятельность как предмет проектирования допускает выделение способов и условий оптимальной реализации преимущественно новых видов деятельности, приводящих к инновационным результатам. Такая способность относится к методологической культуре учителя и является посредником между теорией обучения и практикой реализации инновационных идей образования, в частности, по реализации идей, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте [8].

Образовательная деятельность проявляет-

ся как ценность в различных культурных сферах и представляет собой продвижение участников образования к высоким уровням компетентности в принятой таксономии. По отношению к ученику – это способность к личностному саморазвитию. Для успешности такого процесса самому обучающемуся нужны некоторые знания, традиционно называемые педагогическими. Но они должны быть переписаны заново, во-первых, для возможности их усвоения учеником, во-вторых, для моделирования конкретной ситуации, в которой находятся все участники образовательного процесса. Уникальность такого рода представления педагогической теории необходима и учителю, и родителям школьников, и другим заинтересованным лицам. Проектирование дискурса в значительной мере снимает психологические барьеры в системе взаимоотношений «учитель – ученик – родитель». Однако состояние оппозиционности заменяется «творческим напряжением» всех участников, причём само «напряжение» также направлено на развитие компетентности и включено в него [2, с. 12–15].

При реализации системно-деятельностного обучения знания представляют собой не цель, а средство, необходимое для овладения культурными образцами мышления. И это помогает выстраивать собственные стратегии для освоения и присвоения культурных образцов. Из вышесказанного не следует, что не надо учить никаким фактическим знаниям. Ясно, что любые способы деятельности интериоризируются через результативную деятельность с конкретными знаниями, т. е. объектами деятельности. Деятельность вообще – это некая «вещь в себе». Важно выделять реально необходимый минимум фактов, без знания которых взаимодействие с миром будет затруднено [1, с. 154]. В самом Стандарте большое внимание уделено универсальным учебным действиям, что вполне оправдано в эпоху доступности любых информационных ресурсов. Хотя присутствие такого рода опыта в теории обучения в своё время было оформлено как общеучебные навыки. Ниже имеет смысл соотнести классический взгляд с требованиями Стандарта.

Продуктивная работа по определению комплекса общеучебных навыков была проделана С.Г. Воровщиковым и Д.В. Татьянченко [6], хотя сами эти умения, разумеется, не

претендуют и не исчерпывают всего опыта взаимодействия с миром.

Этими исследователями произведён анализ достоинств и недостатков перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Авторы считают, что данный перечень универсальных учебных действий не может претендовать на корректность. В нём не соблюдены некоторые правила, принятые при классификации базы данных по каким-то основаниям. В частности, такое основание должно быть одно. В Стандарте признак классификации, выделенный в начале, подменяется другими. Кроме того, необходимо придерживаться правила соразмерности, в соответствии с которым сумма видов должна равняться делимому роду.

Правило исключения, по мнению авторов, также не учтено. Каждый представленный в классификации объект должен входить только в один класс. Поэтому некорректно одновременно включать учебное действие «постановка и формулирование проблемы» и в группу общеучебных универсальных действий», и в категорию постановки и решения учебной проблемы. По крайней мере, это нуждается в комментариях, без которых учитель может не понять глобальный замысел.

Правило непрерывности предполагает переход к ближайшим видам классификации. Заметим, что понятие «ближайший» достаточно субъективно, поэтому данное правило пусть будет благим пожеланием для проектирования стандартов следующего поколения.

Следует внимательно отнестись к предостережению С.Г. Воровщикова, о том, что несколько опрометчиво обязывать младшего школьника осуществлять такое действие, как «самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера». Российские исследователи И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, А.В. Хуторской отнесли самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, и наоборот, видение новой проблемы в уже известных сведениях, самостоятельное комбинирование стандартных способов деятельности к опыту учащихся старших классов [4]. Вряд ли социальная ситуация развития современных школьников привела к радикальным новообразованиям в их психическом и интеллектуальном развитии. Пока такое требование

Стандарта выглядит как искусственно привнесённая дань инновациям. На наш взгляд, к таким неточностям изложения не следует относиться снисходительно. Всё-таки ФГОС – это нормативный документ, который не допускает «философского осмысления» себя.

Ниже представим своё видение содержательного наполнения образовательной компетентности, которое не претендует на роль «чистой культуры», но предлагает вариант решения задач, поставленных ФГОСом.

Некоторые элементы компетентности школьника свободно вписываются в уже зарекомендовавшую себя культурологическую концепцию содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера. На уровне общего теоретического представления о составе, структуре и функциях социального опыта в его педагогической трактовке строится представление о компетентности, которое соответствовало бы стратегическим целям образования, содержащимся в Стандарте.

Четыре основных элемента педагогически адаптированного социального опыта являются достаточно традиционными и вполне способны решить задачи, поставленные государством системе образования.

1. Опыт познавательной деятельности, зафиксированный в виде фактических сведений, информационной базы данных о конкретных явлениях природы, общества, о человеке. Такую базу учебных данных чаще всего называют собственно знаниями, несколько искусственно отделив их от умений, понимания и эмоционального сопровождения, что вполне могло быть объединено в категорию «метазнание». По-видимому, культурологическая модель выполняла задачи структурирования содержания образования, и этот нюанс не представлял для неё большого значения.

2. Опыт осуществления известных способов деятельности. Появление в дидактике образовательной компетентности во многом обязано именно способности/готовности участников образования действовать в тех или иных педагогических условиях, причём такого рода деятельность не теряет своего значения за пределами образовательного пространства.

Если деятельность вообще – есть форма отношения человека к окружающему миру с целью его преобразования на основе имеющихся у индивида культурных представлений, то образовательная деятельность с необходи-

мостью включает ещё и самопреобразование участников процесса. Готовность действовать (в рамках образовательной компетентности) указывает на способность носителя компетентности менять как окружающий мир, так и самого себя, благодаря интерактивному характеру деятельности всех участников образования.

3. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. С самими ценностями в воспитании возникает несколько парадоксальная ситуация. С одной стороны, правильно считать, что цели воспитания вторичны и даже третичны по отношению к ценностям. С другой стороны, ценностные отношения являются составной частью содержания образования, т. е. подчинены глобальным педагогическим целям. Имеет смысл нагрузить эту составляющую компетентности школьника деятельностной характеристикой субъекта воспитания. Так получаем название для компонента компетентности: опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. В достижении этого уровня компетентности заключается педагогическая задача, которая носит прикладной характер по отношению к ценностям социума и не претендует на превосходство над ними. Рассуждая о ценностях воспитания, исследователи, как правило, приводят перечень этих ценностей. Только Н.Д. Никаноровым представлен список из 46 наименований. Дублировать его нет смысла, тем более, что желательнее все ценности сопроводить комментариями в контексте темы нашего исследования. А это уведёт нас далеко в область аксиологии образовательной деятельности, и вернуться оттуда к компетентности будет сложно. Ограничимся общим представлением о рассматриваемом нами структурном компоненте компетентности школьника. Осуществление эмоционально-ценностных отношений предполагает умение находить личностные смыслы в образовательной ситуации. При этом устоявшиеся вопросы к дидактике «Чему учить?» и «Как учить?» дополняются новой, ценностно-ориентированной парой: «Зачем?» и «Кто учит?». Ответ на первую пару вопросов устанавливает логические и предметно-знаковые связи в содержании обучения, но эти связи-отношения лишь посредники между высокой компетентностью личности и новыми – смыслообразующими – связями, в которых ведётся совместный поиск ответов на вторую – ценностную – группу вопросов. Способность формировать такие умения ха-

рактеризует и мастерство педагога, который открывает своим воспитанникам-коллегам не только и не столько мир знаний, но и свой собственный мир, выражая через учебные факты и факторы своё отношение к нему. Высокая компетентность педагога требует от него способности ценностно доопределять сугубо природное явление или «сухой» научный факт, изучаемый на уроке. Если такой процесс состоялся, то он, непременно, будет взаимонаправленный, т. е. ценностно-значимый.

4. Опыт творческой деятельности. Переход от ценностей к следующему компоненту компетентности, связанному с творческой деятельностью, ещё более плавный, чем предыдущий. Действительно, творческое отношение к делу – это ли не ценность? Однако имеет смысл обозначить конкретные проявления творчества в предметной и межпредметной сфере. Это перенос знаний в другую когнитивную ситуацию, использование знания на межпредметном уровне; определение новых свойств в уже изученных ранее явлениях с помощью других методов исследования, а также путём обобщения, преобразования, трансляции материала из одной формы выражения в другую; нахождение неизвестных ранее свойств изучаемого объекта; нахождение нескольких способов решения учебной задачи и сопоставление результатов; конструирование принципиально нового способа решения задачи, не являющегося комбинацией уже известных; применение адекватных знаковых систем.

Сделаем основной вывод, связанный с содержательным наполнением понятия «компетентность». Компетентность рассматривается нами, во-первых, как интегральный результат, принадлежащий всем участникам образования, во-вторых, как управляющее воздействие на самоорганизующуюся систему, каковой является современное российское образование и, в-третьих, как ценность, обогащающая педагогическую культуру.

В перспективе можно выделить построение развёрнутой модели, включающей компетентность работодателей и других социальных партнёров. В XXI веке возможно участие партнёров через интерактивные формы обучения, открытые интернет-порталы и совместную деятельность в социально значимых проектах.

Возвращаясь к началу статьи, обобщим некоторые утверждения, связанные с проек-

тированием такого сложного и важного документа, каковым является ФГОС. Во-первых, выделение в нормативном документе одного из педагогических подходов, пусть даже системно-деятельностного, может привести к противоречию с другими, не менее содержательными концепциями (культурологическим, личностно ориентированным, гуманистическим и др. подходами). Не говоря уже о том, что в рамках самого системно-деятельностного подхода нет и не может быть единства. История науки имеет тому красноречивые примеры, которые не следует забывать.

Во-вторых, построение нормативной базы следовало бы начать с научно-педагогической концепции, раскрывающей во всех деталях замысел образовательной политики государства. А уже затем закреплять всё это на законодательном уровне. Сейчас мы наблюдаем обратную ситуацию, когда Стандарт содержит лишь перечислительный ряд основных понятий, из которого не совсем ясно, в частности, почему регулятивные универсальные учебные действия не могут быть личностными. Возможно, для нормативного документа это вполне допустимо, но для практиков возникнет затруднение, так как выполнение государственных требований может иметь самые разнообразные варианты. Педагогическим работникам всех уровней предоставляется возможность самостоятельно находить приемлемые для конкретных условий решения поставленной задачи. Хочется верить, что создатели Стандарта очередного поколения учтут организационно-педагогические казусы, отмеченные выше рядом исследователей, так как в этом важном деле объединение усилий всего профессионального сообщества действительно необходимо.

Дахин Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, dakhin@mail.ru.

Материал статьи подготовлен в рамках Государственного задания № 2014/366 на выполнение НИР «Методология и технология формирования математической компетентности в специализированных инженерно-технологических классах среднего общего образования».

Литература

1. Гузеев, В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
2. Дахин, А. Н. Моделирование как педагогическая задача / А. Н. Дахин // Сибирский учитель. – 2011. – №1 (74) апр. – С. 11–17.
3. Зинченко, В.П. Деятельность. Знание. Духовность / В.П. Зинченко // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 81–91.
4. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Лакатос, И. История науки и её рациональные реконструкции / И. Лакатос // Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003. – С. 455–524.
6. Татьянченко, В.С. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / В.С. Татьянченко, С.Г. Воронцовиков // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42–55.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. В ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014, № 1645.
8. Фёдоров, А.А. Об иррелевантности истории психологии и философии науки // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 98–105.

Поступила в редакцию 3 октября 2016 г.

STANDARDS AND OUTCOMES OF GENERAL EDUCATION

A.N. Dakhin, dakhin@mail.ru

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

The article discusses the content of the pedagogical category “competence” based on the requirements of the Federal State Educational Standard. The main purpose is to analyze the legitimacy of representation of educational outcomes as universal educational actions contained in the standard. The logical analysis of the list of universal educational actions required for students to participate in system-activity-training showed that a simple “list” of such actions is not sufficient for comprehending as there are numerous contradictions and various positions of authoritative scientific schools in the system-activity approach itself. The main result of the article is a number of author’s proposals on modeling education results.

Keywords: system-activity approach, universal study activities, education competence, Federal Education Standard, education activity.

The paper was written as part of the State task №2014 / 366 on research “Methodology and technology of formation of mathematical competence in specialized engineering and technical grades of secondary education”.

References

1. Guzeev V.V. *Effektivnye obrazovatel'nye tekhnologii: Integral'naya i TOGIS* [Effective Educational Technologies: Integral and TOGIS]. Moscow, NII Shkol'nykh Tekhnologiy Publ., 2006. 208 p.
2. Dakhin A.N. [Modeling as a Pedagogical Objective]. *Siberian Teacher*, 2011, no. 1 (74) April, pp. 11–17. (in Russ.)
3. Zinchenko V.P. [Operations. Knowledge. Spirituality]. *Higher Education in Russia*, 2003, no. 5, pp. 81–91. (in Russ.)
4. Kraevskiy V.V., Khutorskoy A.V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika* [Learning Fundamentals. Didactics and Methodology]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 352 p.
5. Lakatos I. [History of Science and its Rational Reconstructions]. *Tomas Kun. Struktura nauchnykh revolyutsiy* [Thomas Kuhn. The Structure of Scientific Revolutions]. Moscow, AST Publ., 2003, pp. 455–524. (in Russ.)
6. Tat'yanchenko V.S., Vorovshchikov S.G. [Organizational-Methodological Conditions for the Development of the Skills of Pupils]. *School Technology*, 2002, no. 5, pp. 42–55. (in Russ.)
7. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego obshchego obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 29.12.2014, № 1645* [The Federal State Educational Standard of Secondary Education. Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 29.12.2014 No. 1645].
8. Fedorov A.A. [About Irrelevance History and Philosophy of Science]. *Problems of the Psychology*, 2014, no. 1, pp. 98–105. (in Russ.)

Received 3 October 2016

ОБРАЗЕЦ ЦИТИРОВАНИЯ

Дахин, А.Н. Стандарты и результаты общего образования / А.Н. Дахин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9, № 1. – С. 22–28. DOI: 10.14529/ped170103

FOR CITATION

Dakhin A.N. Standards and Outcomes of General Education. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2017, vol. 9, no. 1, pp. 22–28. (in Russ.) DOI: 10.14529/ped170103