

ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКА УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

A POLYSUBJECT MODEL OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A BASIS OF FORMING LEARNING
SKILLS IN A STUDENT

Самоненко Ю.А.

Профессор факультета психологии МГУ
им. М.В. Ломоносова,
доктор педагогических наук
E-mail: m.academia@mail.ru

Жильцова О.А.

доцент Московского института открытого
образования, кандидат химических наук
E-mail: joa_msu@mail.ru

Самоненко И.Ю.

Начальник отдела научно-методической
поддержки сферы общего образования МГУ
им. М.В. Ломоносова,
кандидат социологических наук
E-mail: m.academia@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и методы основного общего и полного среднего образования. В работе представлены результаты исследований группы специалистов МГУ им. М. В. Ломоносова, на протяжении последних десятилетий занятых разработкой проблем совершенствования образования на основе культурно-исторического и системно-деятельностного подходов.

Samonenko Y.A.

Professor at the Faculty of Psychology
of the Lomonosov Moscow State University,
Doctor of science (Education).
E-mail: m.academia@mail.ru

Zhiltsova O.A.

Docent of the Moscow Institute of Open
Education, Candidate of science (Chemistry).
E-mail: joa_msu@mail.ru

Samonenko I.Y.

Head of the Department of Scientific
and Methodical Support of General Education
at the Lomonosov Moscow State University,
Candidate of science (Sociology).
E-mail: m.academia@mail.ru

Annotation. This article examines the content and methods of general education. Also presented are the results of the research conducted by a team of MSU scientists, who, over the past several decades worked on improving the educational system, from the viewpoint of cultural and historical and systemic and activity-based approaches.

Ключевые слова: умение учиться, развивающее обучение, деятельностный подход, системный анализ, полисубъектная модель деятельности.

Keywords: learning skills, developing education, activity-based approach, system analysis, polysubject model of activity.

В докладе «Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века» на Общем собрании РАО 18 декабря 2012 г. академик РАО Д.И. Фельдштейн обозначил ряд направлений, имеющих особую актуальность для современного образования. Как отмечал автор, «...речь идет не о каких-либо поправках, не о внесении чего-то нового, а о преобразовании образования, о формировании новых принципов, условий и форм его организации – предметно-содержательных, структурных, смысловых». В числе приоритетных направлений развития образования были названы:

- выявление особенностей и тенденций развития исторической ситуации, в условиях которой будут востребоваться результаты образования;
- глубокое изучение восприятия мира растущего человека, прежде всего условий развития его мыследеятельностных способностей;
- критическое рассмотрение реалий современного образования, определение его «провальных» участков;
- разработка новых принципов организации современного образования;
- развитие «интегрального» мышления, позволяющего человеку осуществлять отбор полезной информации, поступающей из различных источников: СМИ, интернет-ресурсов [11, с. 63].

Авторами статьи был проведен цикл исследований, результаты которых, по нашему мнению, могут быть использованы в решении ряда задач, намеченных Д.И. Фельдштейном в упомянутом докладе. В изложении будем придерживаться той же последовательности рассмотрения проблемных областей.

1. Культурно-историческая перспектива контекста образования

Предмет изысканий в этой сфере требует комплексного, междисциплинарного подхода. Особая трудность изучения данной проблемы заключается в динамичности самого предмета изучения. Изучение данного вопроса тесно связано с исследованиями в области психологии труда, для которой описание реального состояния, а тем более выявление перспективных линий развития трудовой деятельности, представляют далеко не простую задачу.

Известный специалист в этой области С.А. Маничев замечает, что в настоящее время использование стандартных схем психологического анализа и формального описания деятельности усложняется рядом обстоятельств. В их числе возрастающая доля малых предприятий в бизнесе, высокий темп смены технологий, изменение психологического

контракта (неписанного договора, взаимных ожиданий работодателя и работника), наступление «века командной работы». Кроме того, получает широкое распространение деятельность многофункциональных проектных команд, автономных рабочих групп, появляются виртуальные офисы и сетевые компании, в которых сотрудник имеет переменный функционал и переменное рабочее место – или вовсе работает дома. По словам исследователя, «...бизнес вступил в очередную стадию своего развития – стадию творческих компаний, конкурентное преимущество которых – уникальность и быстрое обновление продукта или услуги, что резко снижает потенциал стандартных методов анализа деятельности, так или иначе основанных на стандартном тезаурусе описания (инвентари задач, функций, навыков и т.д.)» [5].

Сделаем небольшое отступление. Определяя контекст образовательной политики, мы помним, что трудовая деятельность человека не является единственной областью нематериального бытия человека. Многие ценностные ориентиры выходят за рамки прагматических смыслов существования человека. Более того, приходится учитывать, что в современном обществе многие люди, находящиеся в трудоспособном возрасте, по разным причинам активно не участвуют в воспроизводстве материальных и духовных ценностей. У названной категории людей нередко складываются весьма искаженные образы мира и самого себя, а мышление не обладает такой характеристикой, как разумность. В связи с этим выдающийся отечественный психолог П.Я. Гальперин иронично заметил, что в природе «неразумно» действующее животное вскоре погибнет; в отличие от него, неразумный человек может прожить долгую и даже счастливую жизнь. Эту иронию разделяют и авторы популярного издания «Физики шутят», приводящие свою «статистику» деятельно и праздно настроенных людей: «20% населения делают 80% работы».

Отмеченное ставит нас перед проблемой: на какие запросы и слои общества должно откликнуться «преобразование образования», о котором говорит Д.И. Фельдштейн? С одной стороны, мы имеем деятельную, но находящуюся отнюдь не в абсолютном большинстве, часть населения. Но именно эта часть будет обеспечивать общепринятый современной цивилизацией императив – устойчивое общественное развитие. С другой стороны, имеется достаточно широкий круг людей, для которых сфера образования лишь сеть учреждений для получения «услуг», своеобразных прихотливо меняющимся потребностям заказчика. Для удовлетворения таких потребностей появляются многочисленные «академии оккультных наук», «мистические» центры духовного развития и тому подобные предприятия духовного обслуживания населения.

Авторы настоящей работы солидарны с позицией, согласно которой именно трудовая деятельность была и остается источником развития всех деятельных способностей человека. Трудовая деятельность по своей природе носит коллективный характер, а потому является источником формирования у человека общественно значимых идеалов и установок. Этот тезис возвращает нас к необходимости направить вектор образовательной политики в сторону усиления «ресурса» способностей человека, ответственных за созидательную перспективу общественного бытия. Такая установка обусловила интерес к анализу процесса труда в двух аспектах. С одной стороны, шел поиск наиболее общих для различ-

ных видов труда *инвариантных* характеристик содержания труда, не подверженных быстрым временным изменениям. С другой стороны, исследование ставило целью выявить основания для классификации видов труда, качественно отличающихся типами мыслительной деятельности «инструментария», необходимого для их осуществления. Теоретической основой анализа послужили:

- культурно-исторический подход к описанию источников психического развития человека (научная школа Л.С. Выготского);
- деятельностная теория психики (научная школа А.Н. Леонтьева);
- методология системного подхода к описанию социокультурных и психических процессов.

Итоги работы в этой части оформились в виде *четырёхполюсной модели трудовой деятельности*. Ее культурно-исторические основания позволяют утверждать, что каждый человек, включенный в систему деятельностных общественных отношений:

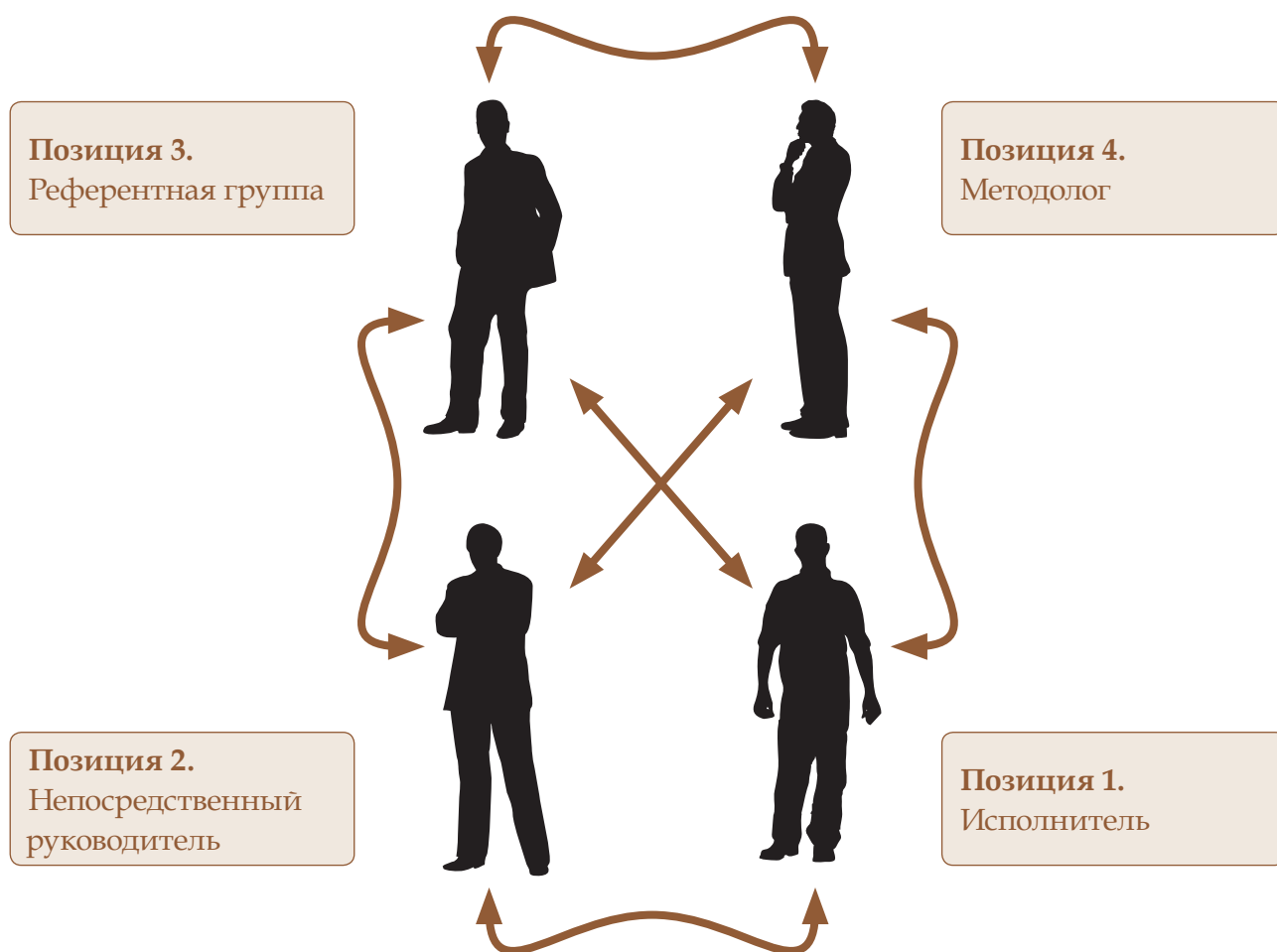
- *исполняет* (или исполнял ранее) действия и операции в рамках целесообразной, востребованной другими членами общества, деятельности;
- имеет (или имел ранее) *непосредственного руководителя*, который помогает (помогал) планировать и реализовывать замысел;
- подчиняет (или сделал это ранее) свою социальную активность *авторитетному* началу, задающему значения и смыслы его активности;
- реализует свою общественную активность, опираясь на принятые им *принципы, методологию и нормы* деятельности.

Названные позиции сложились как естественная форма бытия людей, независимо от их воли и сознания. Каждую из них в жизни человека выполняла конкретная персона, общественная структура или государственный институт, олицетворяющий эту функцию. В зрелом возрасте эти позиции «интериоризируются», становясь внутренними основаниями в процессе решения человеком его жизненных, в первую очередь профессиональных, задач.

В бесконечном разнообразии задач можно выделить относительно небольшое число их типов. Классификацию проблемных ситуаций в теории познания принято проводить на основе фиксации их предметных областей и характерных методов, используемых для решения проблем данного типа. На этих основаниях в реальном бытии людей можно выделить *житейские (обыденные), проектные, научные, художественные и нравственные задачи*. Структура взаимодействий субъектов, выполняющих соответствующие функции, представлена на схеме 1.

Предложенная схема является *инвариантной основой* для описания содержания большого разнообразия видов трудовой деятельности. Показано, что на базе нее может быть произведен анализ многих затруднений профессионала, обусловленных недостаточным освоением функций, закрепленных за той или иной позицией. Осознанное ориентирование в содержании и инструментальном оснащении трудовой деятельности позволит существенно усилить ее продуктивность, повысить *рефлексивную* составляющую труда и его творческий компонент. Кроме того, более обоснованно может быть установлен вектор *профессионального развития* и карьерного роста субъекта труда.

Схема 1. Четырехполюсная модель семантического пространства субъекта деятельности (Культурно-исторические основания модели)



2. Растущий человек и условия развития и изучения его мыследеятельностных способностей

Проблема изучения глубинных закономерностей становления и развития психики человека всегда была одной из центральных в общей и педагогической психологии и, естественно, затрагивалась в работах по педагогике. Одним из самых продуктивных инструментов изучения психики человека, как было убедительно показано П.Я. Гальпериным, является метод *формирующего эксперимента*. Значение того или иного психического свойства человека может быть обстоятельно изучено только в процессе его формирования в интересующих нас условиях проявления и может быть определено только в зависимости от его значения для обеспечения запланированного нами качества действия. Использование формирующих методов исследования позволяет избежать неопределенности в трактовке хаотического массива данных, получаемых с целью установления перспективы ребенка обрести ту или иную способность, включая такую важную характеристику, как уровень развития мышления.

В наших исследованиях изучались содержание и дидактические условия формирования одной из главных способностей растущего человека – его *умения учиться самостоятельно*. Мы исходим из того, что стержень данного умения образуют *мыслительные способности* ребенка. Руководящая идея этой части разработки состояла в том, что развитие мышления определяется степенью овладения школьником учебной деятельностью. Эта идея близка положениям теории *учебной деятельности* Эльконина-Давыдова.

Вместе с тем имеются и существенные отличия. В модели учебной деятельности названной научной школы явно выступают лишь два «полюса» активности, соответствующие диспозиции основных участников образовательного процесса – учителя и учеников. Как нам представляется, такая модель несет в себе принципиальные ограничения, что мешает получить желаемый эффект при использовании ее в качестве конструктивной основы вовлечения школьника в процесс самообразования. Основная концептуальная трудность состоит в том, что умение учиться самостоятельно по своей сути предполагает выход ребенка за пространство «учитель – ученик».

Ограниченность двухполюсной модели не столь заметна на ступени начального образования школьников. Здесь учитель может уверенно брать на себя не только функцию непосредственного управления учебными действиями – педагог готов решать и другие задачи, волнующие школьника: интерпретировать и доводить до сознания ученика значения и смыслы его деятельности, намечать перспективу учебной работы и осуществлять ее коррекцию, давать оценку учебным достижениям школьника. Более того, для многих младших школьников учитель является авторитетным источником информации и примером для выработки жизненных ориентиров, прямо не связанных со школьными делами. Однако при переходе в основную, а тем более в старшую школу положение меняется. Особенно заметной «теснота» пространства «учитель – ученик» становится в ходе активного профессионального самоопределения школьника. Здесь семантическое пространство школьника должно обрести и другие измерения. Примером может служить *модель учебной деятельности*, базирующаяся на описанной выше четырехполюсной модели трудовой деятельности.

Таким образом, наша модель учебной деятельности нацелена на решение двуединой задачи. Во-первых, она может служить *инструментом исследования*, в том числе диагностики мыслительных способностей ребенка. Во-вторых, и это самое главное, может стать методологической базой организации *управления развитием ребенка*, а в дальнейшем и основой саморазвития человека. Учебную деятельность, с нашей точки зрения, можно рассматривать как *особенный* вид деятельности. Ее *всеобщей* формой, как было выше отмечено, является трудовая деятельность. В связи с этим модель учебной деятельности должна иметь ту же инвариантную структуру, что и четырехполюсная модель трудовой деятельности. Содержательное наполнение ее компонентов и связей, естественно, будет иным.

Позиции участников образовательного процесса и соответствующие функции являются отражением сложившейся в ходе исторического развития общественной, прежде всего образовательной, практики. С некоторой степенью условности они могут быть определены следующим образом:

- Позиция 1 – «ученик», ребенок, включенный в систему школьного образования;
- Позиция 2 – «учитель» как непосредственный руководитель деятельности ученика;

- Позиция 3 – «авторитетное лицо» (группа лиц), раскрывающее ученику значения и смыслы выполняемой деятельности;
- Позиция 4 – «методолог», специалист, обеспечивающий участников учебного процесса познавательными инструментами и средствами оценки его результатов.

Согласно предложенной модели умение учиться формируется по мере освоения учеником функций каждой из четырех названных позиций. Этот процесс имеет поэтапный характер. Вначале учитель берет на себя функции и непосредственного руководителя, и методолога, и высшего авторитета, открывая школьнику направления и способы достижения его жизненных целей. Затем, по мере взросления ребенка, потребность в осознании значений и смыслов социальных ситуаций, в которые он все более вовлекается, обуславливает необходимость обращения к иным персонам или инстанциям для поиска актуальных для этого возраста источников информации или образцов для подражания.

Задача школьного педагога – содействовать ребенку в освоении новых позиций, укрепляющих его миропонимание, адекватное задачам общественного развития, а также его готовность действовать самостоятельно и ответственно. Степень «*интериоризации*» функций, исторически закрепленных за названными позициями, позволяет судить о социальной зрелости молодого человека. Диагностика должна быть нацелена на определение меры овладения учащимся этими функциями на каждом возрастном этапе. Вместе с тем реализация данного подхода предполагает частичный выход за рамки установок, которые в настоящее время заданы нормативными документами, регламентирующими деятельность школы (прежде всего, Федеральными государственными образовательными стандартами).

3. Цели и реалии современного школьного образования. Стандарты образования

Необходимость реформирования школы обусловлена кризисом мирового образования, назревшего к концу прошедшего столетия. Сходный по остроте и масштабу *кризис* европейское образование преодолевало в середине XVII в. Работы выдающегося педагога Я.А. Коменского способствовали перестройке технологии образовательного процесса, переходу от ремесленно-цеховой модели обучения к современной предметной, классно-урочной системе, пригодной для массового обучения подрастающего поколения. Знаменательно, что многие положения теории учения, сформулированные в «Великой дидактике», и поныне остаются руководящим началом при разработке методик школьного обучения. Вместе с тем система образования, ориентированная на получение в образовательном учреждении знаний, необходимых и достаточных для дальнейшей жизни и трудовой деятельности, исчерпала себя. Анализ передового опыта и эмпирические пробы по совершенствованию системы образования как метод, на который модернизация образования опиралась на протяжении столетий, не открыли перспективных путей для достижения новых целей образования.

В конце XX столетия стала очевидной необходимость разработки и освоения школой новых образовательных моделей, выстроенных на иных *теоретических* основаниях.

Эта попытка предпринята в исследованиях педагогов, психологов, философов, специалистов других областей, предметом которых стали условия проектирования технологий образования, имеющих целью всестороннее *развитие* учащихся. Достаточно широкую известность получили системы Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина. В большинстве своем это были экспериментальные программы, рассчитанные на начальную школу. Зарекомендовавших себя с положительной стороны программ и учебных материалов для основной и полной средней школы значительно меньше.

Заметный успех деятельности школ, работающих по названным системам, побудил к более энергичному освоению школьной практикой этих достижений. Нормативной основой перестройки содержания образования стал Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – Стандарт). Однако процесс его освоения массовой школой оценивается неоднозначно. В системе повышения квалификации учителей, на научно-методических конференциях, педагогических советах, интернет-порталах и в СМИ проходят оживленные дискуссии по вопросам внедрения образовательных стандартов. Учителя *сетуют на трудности* в понимании как смысла новых понятий, так и путей достижения связанных с ними результатов. Возникает вопрос: имеем ли мы дело с «картофельными бунтами», или недопонимание учителей имеет объективные основания?

С нашей точки зрения, причиной конфликта является не только консервативность учителей. Многие понятия были введены в педагогику и психологию образования относительно недавно. В их числе такие понятия, как системно-деятельностный подход, метапредметные знания, компетенции, универсальные учебные действия и др. Содержание и статус этих понятий далеки от однозначного толкования – как учеными-теоретиками, так и педагогами-практиками, которых обязали опираться на эти «мудреные» понятия для достижения требуемых образовательных результатов. Как нам представляется, для преодоления этих затруднений необходимо:

1) раскрыть (предварительно адаптировав для всех участников образовательного процесса) фундаментальную базу системы *психологического* знания, положенной в основу разработки Стандарта;

2) «перевести» психологические понятия, имеющие отношение к обоснованию Стандарта, на привычный для учителя *язык дидактики*;

3) разработать *методические рекомендации* и дидактические материалы по освоению требований Стандарта, предназначенных для основных участников образовательного процесса (учителей, авторов учебных пособий, учащихся, родителей);

4) дать с помощью открытых уроков, мастер-классов и в иных наглядных формах *примеры* освоения этих понятий в конкретных учебных ситуациях.

Трудность решения поставленных задач обнаруживается с первой же позиции. В тексте Стандарта заявлено, что этот документ разработан на основе «системно-деятельностного подхода». На наш взгляд, этот краеугольный тезис должен быть содержательно раскрыт пользователю – иначе старания педагогов реализовать требования Стандарта будут лишены самого главного – сознательности их выполнения. Оба понятия, объединенные в данном словосочетании, – и системный подход, и деятельностный подход, – являются достаточно сложными философскими и психологическими категориями.

Разработчики Стандарта отсылают читателей к основоположникам знаменитых научных школ, провозгласившим основные постулаты, с деятельностных позиций описывающие закономерности становления и развития психики человека. Однако в истории психологии хорошо известно, сколь несопадающими, или, по крайней мере, разноаспектными, были взгляды этих мэтров науки на кардинальные вопросы психологической сущности человека.

Как во всех этих первоисточниках разобраться педагогу-практику? Несмотря на то что с момента ухода из жизни основателей соответствующих научных школ прошли десятилетия, о создании целостной теории деятельности, способной стать конструктивной основой разработки теории учения, пригодной для массовой школы, пока говорить не приходится. Современные исследователи, работающие в области развивающего образования, подчас «соскальзывают» с теоретического рассмотрения проблемы на описание проявлений психики ребенка в их связи с системой складывающихся общественных отношений. Многочисленные публикации обращают внимание педагогов на особенности работы с различным контингентом школьников: от детей со специальными нуждами до учащихся с различной степенью одаренности. В основном проблематика этих исследований направлена на поиск критериев выявления соответствующей группы детей и создания образовательной среды, адекватной этому контингенту. По сути это «адаптационная» образовательная модель.

В значительной мере эта парадигма проникла и в концепцию Стандарта. Более того, этот документ фактически уводит проектировщика обучающих технологий от наиболее значимых, фундаментальных понятий, на рассмотрении которых было сфокусировано внимание классиков психологии. Прежде всего, речь идет о понятии, задающем наиболее важную характеристику растущего человека, о понятии мыслительных способностей. Слово «мышление» – одно из наиболее часто встречающихся в текстах научных трудов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина.

Проблематика мышления выступала как центральная проблема психологии развития и для многих известных отечественных и зарубежных психологов более позднего времени. Достаточно вспомнить работы В.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, З.А. Решетовой. Мышление является ключевым понятием в трудах методологов-«системщиков». Теперь зададимся вопросом: как часто понятие «мышление» употребляется в одном из основных документов Стандарта – «Концепции фундаментального ядра содержания общего образования»? Оказывается, ни разу! Не спасает положения и «мыследеятельностная» парадигма, привнесенная в Стандарт через освоение научного наследия Г.П. Щедровицкого в рамках метапредметного подхода.

Острые дискуссии по проблематике «деятельностного» понимания мышления и вообще психики между представителями «мыследеятельностного» подхода и научной школы А.Н. Леонтьева так и не окончились компромиссом. Но без «осмысления мышления» с позиций современного уровня развития наук о человеке теоретическое ядро Стандарта утрачивает конструктивную ясность, необходимую всем участникам образовательного процесса, которые должны опираться на данный документ.

Зато другие понятия, употребление которых не характерно для классиков образования, упоминаются неоднократно. Так, известный специалист в области психологии разви-

тия О.А. Карабанова дает следующий комментарий к термину «универсальные учебные действия» (УУД): «Близкими по значению к понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «обще познавательные действия», «общие способности деятельности», «надпредметные действия»» [4].

Психологи творческого объединения Образовательная система «Школа 2100» выделяет свою совокупность умений, которую сравнивает с системой УУД. Вместо понятия личностных, регулятивных, познавательных действий, включенного в текст Стандарта, авторы «Школы 2100» вычленяют группы нравственно-оценочных, организационных и интеллектуальных умений.

Свою систематику общеучебных умений предлагает профессор В.Г. Воровщиков [2]. В связи с многозначностью терминов, обозначающих этот вид учебной активности ребенка, их толкование нередко дается на уровне здравого смысла (усидчивость, аккуратность, общительность, ответственность и т.п. качества). Безусловно, формирование этих и подобных качеств – важная задача школьных педагогов. Но для ее решения наука должна выполнить свою задачу – оснастить учителя знаниями, опираясь на которые учитель сможет воспринять требования Стандарта, выражаясь словами этого же документа, как «...конкретизированные и операционализируемые цели образования». Пока со стороны практиков в этом отношении имеются *обоснованные претензии*.

4. Разработка полисубъектной модели организации развивающего образования

При разработке нашего варианта модели развивающего образования мы выдвинули ряд общих требований. Модель должна:

- строиться на основе положений деятельностно ориентированных концепций развития человека, а также с опорой на методологию системного подхода, которые зарекомендовали себя в социологии, психологии и философии образования;
- конкретизировать и операционализировать для технолога образования (методиста, автора учебных материалов, учителя) пути достижения образовательных результатов, определенных целями современного образования;
- быть доступной для осознания и использования со стороны школьника в качестве основы саморазвития и, прежде всего, овладения умением учиться самостоятельно;
- обеспечить такой уровень учебных достижений учащихся, который бы превысил существующие требования к результатам образования.

При разработки модели мы руководствовались рядом теоретических установок, о которых говорилось выше в связи с анализом возможных затруднений в освоении требований Стандарта. Речь идет о необходимости достаточно жесткого выстраивания конструкции модели по вертикали. Наиболее высокий статус в этой модели присваивается теоретическому знанию о сущности и закономерностях развития психики человека. Такие знания должны быть спроецированы на более «низкий» уровень, где концептуальные положения социологии, психологии и общенаучная методология познания будут интер-

претерпены с помощью языка дидактики. Далее новые дидактические принципы и рекомендации должны воплотиться в частные методики, в которых исходные теоретические понятия в «снятом виде» получают свое воплощение в предметном материале. Самый «нижний», но очень важный уровень – материальная реализация модели в конкретных условиях школьного обучения. Результаты разработки модели обучения, удовлетворяющей этим общим и специфическим требованиям, состоят в следующем.

Теоретический конструкт модели. Исходная идея модели – четырехпозиционность субъекта в системе его деятельностных отношений с миром. Положение о четырехпозиционности является не только результатом «культурологического» взгляда на разделение трудовых функций в человеческом обществе: наличие четырех позиций не могло не отразиться и в деятельностно ориентированных психологических концепциях.

Так, по А.Н. Леонтьеву, в структуре «преобразующего действия» выделяется: 1) функция целеполагания и 2) функция выполнения операций, состав которых определяется конкретными условиями выполнения действия. Здесь налицо две субъектные позиции. Но в случае «нештатной» ситуации, когда возникают трудности в достижении запланированного результата, включается *рефлексивный* уровень. Последний также предполагает наличие двух субъектных позиций и соответствующих им функций (применим сквозную нумерацию): 3) формирование установки на поиск причин неполадок в выполняемой деятельности и 4) проведение процедур анализа ситуации, состав которых будет зависеть от цели рефлексивного действия. Выполнение каждой функции требует всего того, чем характеризуется любая деятельность человека: ее побудителя, целеполагания, предмета, средств, технологии преобразования, продукта. Выполнению каждой из функций может сопутствовать свой «эмоциональный фон». В этом смысле можно говорить о «*полисубъектности*» действия, осуществляемого одной персоной.

Следующий компонент знаний, составляющий остов теоретического конструкта модели, представляет собой описание основных принципов *системного подхода* и процедур *метода системного анализа*, а также общих характеристик тех объектов, в отношении которых целесообразно данный метод применять. Одним из таких объектов является сама человеческая деятельность. Ее системное описание представляет собой органическое единство концепций, разработанных в рамках деятельностной парадигмы развития психики.

Дидактический уровень модели призван обеспечить участников учебной деятельности более четкими ориентирами для того, чтобы обеспечить реализацию функций, закрепленных за каждой позицией.

Учащийся. Поначалу ученик вступает в двухполюсное семантическое пространство «ученик – учитель». Здесь он осваивает функцию исполнителя. Для первоклассника это непростое дело. Приходится преодолевать спонтанность поведения, свойственную периоду игровой деятельности. Но, действуя под руководством учителя, ребенок обретает новые умения, что является значительным подкреплением его мотивации к познанию и преобразующей деятельности. Внешними стимулами является одобрение со стороны взрослых за его усердие и учебные достижения, сколь бы скромными они ни были. Постепенно, при наличии благоприятных обстоятельств, ребенок начинает освоение функций, закрепленных за другими позициями.

Учитель. Его функция – управлять познавательными действиями ребенка, опираясь на понимание закономерностей развития ребенка, целей и условий обучения, с учетом индивидуальных возможностей ученика. В этой части технология работы учителя достаточно изучена. В качестве одного из эффективных инструментов исполнения данной функции в нашей модели выступают положения научной школы П.Я. Гальперина.

Методолог. Технология освоения этой позиции школьником разработана недостаточно, несмотря на то, что необходимость усиления инструментальной стороны учения в психологии образования обсуждается давно. За рубежом эта идея прорабатывается в трудах психологов когнитивного направления. Заметные усилия в этом направлении были сделаны в концепции учебной деятельности Эльконина-Давыдова. Центральное место здесь отводилось понятию «содержательное обобщение». В то же время статус многих других понятий, входящих в содержание общенаучного инструментария, остается за пределами рассмотрения технологов образования. Не решает проблемы и развиваемая в рамках «мыследеятельного» направления концепция «метапредметных» знаний (Громыко и др.). Отметим несколько сущностных ее положений, выделенных авторами. Исходный постулат данной концепции состоит в том, «...что в рамках имеющихся предметных форм обучения культивировать практику мышления во всей своей теоретической полноте невозможно. Поэтому и были разработаны и созданы *метапредметы*». Еще один штрих: «метапредметы – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов». И далее: «...успешное обучение по метапредметам предполагает хорошее знание материала традиционных учебных предметов» [1].

С нашей точки зрения, такой подход к формированию мышления учащихся, предполагающий выполнение ими «двойной» работы, встретит затруднения при реализации в массовой школе.

В нашей модели мы шли *другим путем*. Для нас принципиально важным является обеспечение *органического единства* предметного и методологического компонента знаний на протяжении всего процесса формирования у школьника познавательного или преобразующего действия. Принцип «опосредованности» деятельности соблюдался с первых шагов знакомства ученика с материалом учебной дисциплины.

Среди методологических понятий, которые должны быть освоены школьником, ведущим является понятие *системы*. Как и любое полноценное знание, представление о системе может быть сформировано только в ходе такой работы с объектом, при которой системные свойства последнего с необходимостью открываются ученику как результат его собственных усилий. Такими объектами для школьника должны быть учебные предметы. Реализация этой идеи потребовала существенной перестройки *структуры учебного предмета* и способа его усвоения. Системный подход воплотился в виде особого дидактического средства – *концептуальных схем*, задающих ученику контуры и структуру будущего знания. Для разных разделов научного знания эти схемы различны, но выполняемые ими дидактические функции являются сходными.

Концептуальная схема:

- задает границы изучаемого предмета, демонстрирует учащимся его внутреннюю упорядоченность;

- фиксирует основные элементы содержания учебного предмета, их связи и отношения в виде законов предметной области;
- раскрывает перспективы изучения представленного материала, позволяя обозначить возможные траектории познавательного продвижения в нем;
- является ориентировочной основой преобразовательных действий в решении задач соответствующей предметной области;
- выступает эффективным инструментом для актуализации учащимися уже усвоенных знаний.

Концептуальная схема представляет собой опору, которая логически связывает новые для учащегося знания в общую *систему учебного предмета*. Рациональное использование концептуальной схемы в ходе учебного процесса направлено на то, чтобы учащийся не «потерялся» в частностях учебного предмета, а сумел встроить и интерпретировать каждый элемент предметного знания в систему его базовых понятий. Такая ориентировка обеспечивает *понимание* учащимся материала учебного предмета, а не только воспроизведение им предметных знаний, которое, как правило, выполняется преимущественно с опорой на память.

Тем самым становится возможным реализовать важное требование теории развивающего обучения: «от целого – к части», «от общего – к конкретному».

В систему знаний, подлежащих усвоению, нами были также включены познавательные средства, принадлежащие к различным уровням методологических знаний: операциональному («сервисному»), предметно-специфическому (конкретно-научному), общенаучной методологии.

Важной функцией субъекта в методологической позиции является осуществление контроля действия и в случае необходимости его коррекция. Это необходимый компонент *рефлексивной* стороны мышления. Для формирования данного умения в нашей модели учебной деятельности находят применение специальные дидактические средства – учебные карты, предложенные в свое время З.А. Решетовой для целей развития профессионального мышления учащихся. Учебная карта – это обобщенная схема системного анализа ситуации в каждой из названных позиций. Учебная карта материализует содержание и структуру действия в его всеобщей, особенной и конкретной форме, являясь удобным инструментом освоения учеником модели учебной деятельности [7].

Обретение учеником умения учиться самостоятельно предполагает различные типы деятельности по освоению функций, возложенных на «полюса» модели. В соответствии с названными выше позициями, мы дали им условные названия: «я виртуозный исполнитель», «сам себе педагог», «сам себе методолог», «моя руководящая идея». Для освоения этих функций предусмотрены различные формы учебной работы школьника в рамках основного и дополнительного образования, внеурочной и самостоятельной работы, а также другие формы творческой активности ребенка.

Методический уровень модели. Дидактические требования полисубъектной модели учебной деятельности были воплощены в образцах учебного материала, предназначенного для достижения генеральной цели – овладения школьником умением учиться самостоятельно.

В рамках *основного образования* речь идет о модификации программ школьных дисциплин естественнонаучного цикла. Для крупных разделов школьной физики, химии, экологии, а также отдельных тем других дисциплин были разработаны концептуальные схемы, задающие системную ориентировку в изучаемом предмете. Использование концептуальных схем потребовало существенного изменения «задачной» составляющей процесса усвоения предметного и методологического компонента знаний.

Помимо задач традиционного типа разработаны задания типа «придумай задачу», способствующие «погружению» школьников в состояние эвристического поиска. Школьнику предлагается придумать сюжет и вопрос задачи, решение которой потребовало бы обращения к тому ли иному общенаучному понятию, в той или иной мере знакомому ученику, например задачу «на аддитивность», «на симметрию», «на обратимость», «на метод индукции».

Для *дополнительного образования* в рамках модели была разработана концепция *интеграции* его в общее образование, ориентированная на овладение компетенциями, олицетворяющими каждую из субъектных позиций. Наиболее эффективной формой учебной работы в рамках дополнительного образования является проектная и исследовательская деятельность школьника.

Именно для такого рода учебной деятельности были разработаны соответствующие рекомендации. Для формирования позиции «исполнителя» это структурирование знаний требуемого исходного уровня, а также повышение готовности к педантичному выполнению необходимых операций.

Для формирования позиции руководителя рекомендациями задаются формы активности по планированию работы и ее распределению между участниками проекта. Отдельные рекомендации касаются провозглашения общественного и личностного смысла работы на конкурсах, конференциях, в публикациях и иных формах презентации ее результатов. Рекомендации касаются также проведения школьниками экспертной оценки. Соответствующие нормативы образуют канву для обсуждения методологической (технологической) составляющей исследования или проекта на всех этапах работы, а по ее завершении – на этапе рефлексивного анализа.

Уровень практического освоения полисубъектной модели учебной деятельности. Экспериментальная и внедренческая работа по освоению школьной практикой основных положений модели ведется свыше тридцати лет. С самого начала ведения разработок овладение умением учиться, повышение эвристических возможностей учащихся связывались с формированием системной ориентировки в предмете (З.А. Решетова, Ю.А. Самоненко). Работы осуществлялись на экспериментальных площадках факультета психологии МГУ.

Во второй половине 1990-х гг. внедренческая работа получила дальнейшее развитие в школах ряда областей в рамках Федеральной программы «Дети Чернобыля». В настоящее время экспериментальными площадками являются образовательные учреждения г. Москвы, Московской и Калужской областей. Знакомство учителей с концептуальными положениями полисубъектной модели обучения осуществляется в рамках системы повышения квалификации учителей в МГУ им. М.В. Ломоносова. Работы по освоению модели студентами классических университетов при их подготовке успешно опробованы на физическом факультете МГУ. Существенное улучшение качества проведения проектной

и исследовательской деятельности школьников на базе нашей модели стало возможно в рамках работы Малой академии МГУ им. М.В. Ломоносова. Эти результаты отражены в ряде наших публикаций [4, 6, 8, 9, 10]. Особо отметим существенные сдвиги в развитии у школьников качеств, выделенных как существенные в упомянутой доктрине академика РАО Д.И. Фельдштейна.

5. Развитие «интегрального» мышления, отбор полезной информации, поступающей из различных источников

Изучению развития социальной, в том числе и педагогической культуры учащейся молодежи в современной информационной среде был посвящен специальный цикл работ нашего авторского коллектива. По итогам исследования была защищена кандидатская диссертация (Самоненко И.Ю.).

Были выделены три группы учащихся на основании степени их приобщенности к информационно-компьютерным технологиям (ИКТ), условно названные «игроки», «школяры» и «созидатели». Для первой группы ИКТ являются источником развития игромании – одного из опасных видов психической зависимости. «Школяры» добросовестно используют возможности ИКТ для выполнения обычных учебных заданий, оставаясь при этом в рамках репродуктивной модели обучения. «Созидатели» наиболее разумно сочетают традиционные виды общения с общением в среде Интернет; при этом ИКТ выступают как одно из средств самостоятельной творческой деятельности. Показано, что современная информационная среда не оказывает негативного влияния на развитие культуры общения этих детей, не препятствует формированию их рефлексивных способностей. Все компоненты социальной культуры у них развиваются в русле реализации творческих, деятельностно ориентированных отношений с миром.

Однако спонтанное становление «созидателей» происходит редко. Самые благоприятные условия оптимизации работы с потоками информации появляются по мере формирования у школьника умения учиться. Эта способность выражается не только в повышении интеллектуальных или технических возможностей усвоения знаний. Происходит *перестройка мотивационной* стороны личности школьника. Так, вовлечение молодых людей в проектную или исследовательскую деятельность приносит безусловную пользу с точки зрения развития их самосознания, формирования культуры общения, освоения механизмов рефлексивной деятельности. Участие в работе творческого коллектива, усилия которого направлены на создание социально значимого продукта в научной, культурной, учебной, бытовой сфере, позволяют молодому человеку реализовать свои потребности в общении со значимыми, референтными группами сверстников, преподавателей, взрослых специалистов.

Таким образом, многолетний опыт работы на основе нашей модели развивающего образования показал возможность существенной перестройки содержания и технологии школьного обучения, которая бы на деле отвечала поставленным в Стандартах требованиям к образовательным результатам. Освоение этой модели является посильной не только для педагогов, но и для самих учащихся.

Список литературы:

1. Громыко, Н. В. Метапредметный подход как ядро российского образования / Н. В. Громыко, М. В. Половкова // Учитель года. Всероссийский конкурс [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv.
2. Воровщиков, С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции / С. Г. Воровщиков // Эйдос : Интернет-журнал [Электронный ресурс]. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.
3. Жильцова, О. А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников / О. А. Жильцова. – М., 2011.
4. Карabanова, О. А. Универсальные учебные действия / О. А. Карabanова // Учебно-методический комплекс для начальной школы «Перспектива» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250.
5. Маничев, С. А. Организационная психология: психологическое описание деятельности как коммуникация / С. А. Маничев // Вестник СПбГУ. Серия 16. Вып. 2. – 2012. – С. 31–41.
6. Решетова, З. А. Системный тип ориентировки в предмете и эвристические возможности учащихся / З. А. Решетова, Ю. А. Самоненко // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». – 1982. – № 1. – С. 15–24.
7. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М.: МГУ, 1985.
8. Самоненко, И. Ю. Развитие социальной культуры учащейся молодежи в современной информационной среде / Илья Юрьевич Самоненко : автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2009.
9. Самоненко, Ю. А. Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьников / Ю. А. Самоненко, О. А. Жильцова, И. Ю. Самоненко // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 26–31.
10. Самоненко, Ю. А. Учителю физики о развивающем образовании / Ю. А. Самоненко. – М., 2011.
11. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования : электрон. журнал. – 2012. – № 6. – Режим доступа: www.pmedi.ru, свободный.
12. Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / под ред. проф. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

Spisok literatury:

1. Gromyko, N. V. Metapredmetnyj podhod kak jadro rossijskogo obrazovanija / N. V. Gromyko, M. V. Polovkova // Uchitel' goda. Vserossijskij konkurs [Elektronnyj

- resurs] – Rezhim dostupa: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv.
2. *Vorovshhikov, S. G.* Obshheuchebnye umenija kak dejatel'nostnyj komponent sodержanija uchebno-poznavatel'noj kompetencii / S. G. Vorovshhikov // *Jejdos : Internet-zhurnal [Jelektronnyj resurs]*. – 2007. – 30 sentjabrja. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.
 3. *Zhil'cova, O. A.* Integracija obshhego i dopolnitel'nogo obrazovanija shkol'nikov / O. A. Zhil'cova. – M., 2011.
 4. *Karabanova, O. A.* Universal'nye uchebnye dejstvija / O. A. Karabanova // *Uchebno-metodicheskij kompleks dlja nachal'noj shkoly «Perspektiva» [Jelektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250.
 5. *Manichev, S. A.* Organizacionnaja psihologija: psihologicheskoe opisanie dejatel'nosti kak kommunikacija / S. A. Manichev // *Vestnik SPbGU. Serija 16. Vyp. 2.* – 2012. – S. 31–41.
 6. *Reshetova, Z. A.* Sistemnyj tip orientirovki v predmete i jevristicalicheskie vozmozhnosti uchashhihsja / Z. A. Reshetova, Ju. A. Samonenko // *Vestnik MGU. Serija 14 “Psihologija”*. – 1982. – № 1. – S. 15–24.
 7. *Reshetova, Z. A.* Psihologicheskie osnovy professional'nogo obuchenija / Z. A. Reshetova. – M.: MGU, 1985.
 8. *Samonenko, I. Ju.* Razvitie social'noj kul'tury uchashhejsja molodezhi v sovremennoj informacionnoj srede / Il'ja Jur'evich Samonenko : avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. – M., 2009.
 9. *Samonenko, Ju. A.* Psihologicheskie uslovija formirovanija vnutrennego dialoga u shkol'nikov / Ju. A. Samonenko, O. A. Zhil'cova, I. Ju. Samonenko // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. – 2012. – № 2. – S. 26–31.
 10. *Samonenko, Ju. A.* Uchitelju fiziki o razvivajushhem obrazovanii / Ju. A. Samonenko. – M., 2011.
 11. *Fel'dshtejn, D. I.* Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka (doklad na obshhem sobranii RAO 18.12.2012) / D. I. Fel'dshtejn // *Problemy sovremenного obrazovanija : jelektron. zhurnal*. – 2012. – № 6. – Rezhim dostupa: www.pmedu.ru, svobodnyj.
 12. *Formirovanie sistemnogo myshlenija v obuchenii : ucheb. posobie dlja vuzov / pod red. prof. Z. A. Reshetovoj.* – M.: JuNITI-DANA, 2002.