



ТОЛЬЯТТИНСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

---

# **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ**

---

Учебно-методическое пособие

---

Тольятти  
Издательство ТГУ  
2013

---

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Тольяттинский государственный университет  
Гуманитарно-педагогический институт  
Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ  
ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ**

Учебно-методическое пособие

Составитель О.А. Еник

Тольятти  
Издательство ТГУ  
2013

УДК 378  
ББК 88  
К63

Рецензенты:

канд. психол. наук, доцент Балашовского института (филиал)  
Саратовского государственного университета  
им. Н.Г. Чернышевского *О.В. Струговщикова*;  
канд. психол. наук, доцент Тольяттинского государственного  
университета *О.П. Болотникова*.

**К63** Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании : учеб.-метод. пособие / сост. О.А. Еник. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. – 127 с. : обл.

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. В нем раскрываются основные аспекты культурно-исторического и деятельностного подхода в психологии и образовании.

Предназначено для студентов направления 050400.68 «Психолого-педагогическое образование».

УДК 378  
ББК 88

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

© ФГБОУ ВПО «Тольяттинский  
государственный университет», 2013

## ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» включена в базовую часть профессионального цикла ООП.

К исходным требованиям, необходимым для изучения дисциплины «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании», относятся знания, умения и виды деятельности, сформированные в процессе изучения таких дисциплин, как «Философия образования и науки», «Социальная психология образования», а также навыки, приобретенные в процессе прохождения научно-педагогической практики. Курс «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании» является основой для изучения дисциплин «Психология развития личности», «Психология детства», а также для прохождения научно-исследовательской и научно-педагогической практики.

Цели освоения учебной дисциплины: овладение методологией познания и проектирования образования, понимание психологических особенностей и закономерностей развития высших психических функций в онтогенезе, психологических закономерностей и принципов построения образовательного процесса; формирование профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессионально-психологической деятельности.

В структуре дисциплины выделены следующие аспекты: культурно-историческая психология как направление и этап развития отечественной культуры и науки XX столетия. Деятельностный подход в психологии и образовании. Методы исследования развития психики ребенка. Проблемы развития психики в культурно-исторической психологии. Сознание как проблема психологии поведения. Мышление и речь как проблема культурно-исторической психологии. Проблема развития высших психических функций. Механизмы и закономерности психического развития в детском возрасте. Развитие произвольности действий и поведения человека. Культурно-историческая теория эмоций. Проблема обучения и развития, формирования сознания и личности. Культурно-историческая психология и проблема духовности человека. Принципы развивающего образования.

В процессе изучения дисциплины используются не только традиционные технологии, методы и формы обучения, но и инновационные технологии, активные и интерактивные формы проведения занятий: лекции, практические занятия, консультации, самостоятельная и научно-исследовательская работы, лекции с элементами проблемного изложения, разбор конкретных ситуаций (кейсы), деловые игры, тестирование, решение ситуационных задач, тренинги, дискуссии и др.

Изучение дисциплины направлено на формирование следующих общекультурных и профессиональных *компетенций*:

- владение методологией культурно-исторического и деятельностного подходов (ОК-2);
- способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7);
- способность выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития человека и зоной ближайшего развития учащихся (ОПК-1);
- способность разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6);
- способность проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы (ПКНИ-1);
- способность использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем (ПКНИ –2).

Наряду с этим обучающийся должен:

- *знать* механизмы и закономерности развития высших психических функций в онтогенезе; механизмы и закономерности освоения обучающимся социокультурного опыта; принципы развивающего обучения;

- *уметь* организовать учебную деятельность обучаемых, реализовать активные формы учебного взаимодействия, учебное сотрудничество; объективно оценивать собственные личностные и профессиональные возможности;

- *владеть* языком психологической науки, психологической культурой, методами управления собственным поведением, саморегуляцией, способами саморазвития и самовоспитания.

Общая трудоемкость дисциплины – 3 зачетных единицы (108 академических часов). Форма итоговой аттестации – экзамен.

# **Тема 1. КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия)**

## **Вопросы для обсуждения**

1. Л.С. Выготский и его культурно-исторический подход в психологии.
2. Культурно-историческая концепция А.Р. Лурия и нейропсихология.

## **Вопросы для самостоятельной работы**

1. Подготовить проблемный анализ работы Л.С. Выготского «История развития высших психических функций».
2. Влияние культурно-исторической концепции в нейропсихологии А.Р. Лурия для исследования сложных для психологического анализа областей: сознания, личности, эмоциональной сферы и общения больных при редких видах патологии.

## **Комментарии**

При подготовке к *первому вопросу* необходимо определить значение для психологии развития культурно-исторической концепции.

Л.С. Выготский первый высказался о том, что главным аспектом становления психологии человека должен стать исторический подход. Неоценимым вкладом ученого является то, что именно благодаря ему идея историзма природы психики человека, идея преобразования естественных механизмов процессов психики были введены в конкретное психологическое исследование в процессе общественно-исторического и онтогенетического развития. Такое преобразование представляется в качестве результата усвоения людьми продуктов общечеловеческой культуры в ходе их общения друг с другом. В основе исследований Л.С. Выготского лежат две основные гипотезы: одна говорит о том, что психические функции человека имеют опосредованный характер, другая – внутренние умственные процессы происходят из первоначальной внешней и интерпсихической деятельности. Основываясь на гипотезе инте-

риоризации, внешняя деятельность служит первоначальным источником психической деятельности и является местом хранения важнейших ее черт, таких как орудийность и социальность.

Л.С. Выготский сформулировал закон об образовании высших психических функций (ВПФ). ВПФ, по Л.С. Выготскому, – произвольные, целенаправленные, осознанные, опосредованные, исторические, искусственные, системные. Но что способствует тому, что ребенок способен регулировать свою психическую деятельность? Ученый провел аналогию между внутренней и внешней деятельностью. Поскольку внешней деятельности присуща орудийность, то должно существовать и внутреннее орудие, характерное только для внутренней деятельности. Для Л.С. Выготского таковым являлся знак, закрепленный в форме слова и в значении слова. Знак замещает реальный предмет, с которым внешне не похож. Речь выступает универсальной знаковой системой, которая позволяет ребенку овладеть всеми необходимыми познавательными функциями. Когда ребенок овладевает речью, одновременно открывается возможность овладения высшими психическими функциями. Однако ребенок не изобретает речь, поскольку она является культурно-историческим наследием человека. Первоначально ребенок усваивает речь благодаря помощи взрослого.

Л.С. Выготский дает формулировку общего генетического закона культурного развития: *каждая высшая психическая функция проявляется дважды, изначально в качестве интерпсихической функции (функция разделена между взрослым и ребенком, она представляет их совместную деятельность), а потом в качестве самостоятельной интрапсихической функции человека*. Если следовать этому закону, то психическая природа человека представляется комплексом общественных отношений, которые были перенесены внутрь и впоследствии стали личностными функциями человека и формами ее структуры.

Присвоение ребенком общественно-исторических методов внутренней и внешней деятельности служит отображением психического онтогенеза. Благодаря культурно-исторической концепции Л.С. Выготский сформулировал законы психического развития ребенка. Ниже приведены основные из них:

- *закон формирования ВПФ* — гласит, что первоначальное возникновение ВПФ выступает в форме коллективного поведения, выражается через сотрудничество с окружающими, и лишь потом идет становление ВПФ как внутренних индивидуальных функций самого ребенка. Формирование ВПФ происходит при жизни как результат освоения орудий и средств, выработанных в течение исторического развития общества;

- *закон неравномерности детского развития* — говорит о том, что каждая составляющая психики ребенка имеет свой период развития, он носит название сензитивного периода.

В работе «История развития высших психических функций» Л.С. Выготский разработал культурно-историческую теорию развития психики в процессе освоения индивидом ценностей человеческой цивилизации. Психические функции, данные природой («натуральные»), преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»), например, механическая память становится логической, импульсивное действие — произвольным, ассоциативные представления — целенаправленным мышлением, творческим воображением. Этот процесс — следствие процесса интериоризации, т. е. формирования внутренней структуры психики человека посредством усвоения структур внешней социальной деятельности. Это становление подлинно человеческой формы психики благодаря освоению индивидом человеческих ценностей.

Суть культурно-исторической концепции можно выразить следующим образом: поведение современного культурного человека является не только результатом развития с детства, но и продуктом исторического развития. В процессе исторического развития изменялись и развивались не только внешние отношения людей, отношения между человеком и природой, изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа. При этом фундаментальной, генетически исходной основой изменения и развития человека явилась его трудовая деятельность, осуществляемая с помощью орудий. Л.С. Выготский четко дифференцирует процессы употребления орудий человеком и обезьяной. Он соглашается с размышлениями А.Р. Лурия о недопустимости сравнения технической деятельности первых людей («примитивов») с ловкостью



бильярдного игрока, напоминающей во многом действия обезьяны и других животных. Ловкость в большой мере принадлежит к области инстинкта и передается биогенетическим путем. Техническая же деятельность «примитивов» носила надынстинктивный, надбиологический характер, что исключало возможность их биологического исследования. Изготовление лука или топора не сводится к инстинктивной операции: надо выбрать материал, узнать его свойства, высушить, размягчить, разрезать и т. д. Во всем этом ловкость может придать точность движения, но не может ни осмыслить, ни комбинировать.

Тем самым Л.С. Выготский с полным основанием мог заявить, что культурно-историческая теория видит основные факторы психологического развития примитива в развитии техники. Близка к этой идее позиция А.Н. Леонтьева. Отталкиваясь от своего историко-генетического подхода к изучению психики, он рассматривает ее как продукт и дериват материальной жизни, внешней материальной деятельности, которая преобразуется в ходе общественно-исторического развития во внутреннюю деятельность, в деятельность сознания. В какой мере человек создавал технику, в такой же мере она создавала его: общественный человек и техника обусловили существование друг друга. Техника, техническая деятельность обусловили существование культуры.

Согласно Л.С. Выготскому, человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения. Только в процессе общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые потребности, а сами природные потребности человека в процессе его исторического развития претерпели глубокие изменения. Каждая форма культурного развития, культурного поведения, считал он, в известном смысле уже продукт исторического развития человечества. Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс сложного изменения самого типа развития, а отнюдь не простого органического созревания.

В рамках детской психологии Л.С. Выготским был сформулирован закон развития высших психических функций, которые возникают первоначально как форма коллективного поведения, фор-

ма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. Высшие психические функции формируются прижизненно, образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий. Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию общественно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит через присвоение исторически выработанных форм и способов деятельности.

При подготовке ко *второму вопросу* следует отметить, что одним из первых понял и принял концепцию Л.С. Выготского его ученик и последователь А.Р. Лурия (1902–1977), в трудах которого формируются те основания культурно-исторического подхода, в которых культура осознается и изучается как ведущая линия духовного развития человека, как образующая личности. Проблема взаимосвязи личности и культуры являлась одной из ведущих в его творчестве, принимая разные модификации в течение его богатой исследованиями и научными открытиями жизни. Уже в его ранних работах генетический подход сочетался с историческим, причем именно с культурно-историческим подходом к изучению языка и мышления.

Например, А.Р. Лурия считал, что искусство может помочь в формировании нового самосознания, так как, наслаждаясь культурным произведением, человек осознает себя как культурное существо. Так, вызываемые «социальные переживания» помогают социализации человека, регулируя процесс его вхождения в ту культуру, в тот социум, который его окружает. Поэтому творчество основывается на процессе присвоения (а на определенном этапе развития человеческой личности и создания) культурных ценностей и связывается со способностью человека придавать своим

мыслям знаковую форму. Именно такое понимание роли культуры в становлении психики и было принято А.Р. Лурия и развивалось им в его последующих трудах.

При этом и психоанализ рассматривался им как теория, которая поможет найти культурные корни человека, раскрыть роль культуры в его жизни и творчестве. Недаром ему всегда был ближе именно подход К.Г. Юнга, а не классический психоанализ З. Фрейда, так как он давал возможность выявить этнические и культурные возможности содержания индивидуальных образов и представлений людей. Однако, с точки зрения А.Р. Лурия, эти представления не передаются по наследству, но транслируются от взрослых к детям в процессе общения. Материалы психоаналитических исследований невротиков привели уже в то время А.Р. Лурия к мысли о том, что окружающая среда является не условием, но источником психического развития людей. Именно среда, культура формируют содержание и сознательных, и бессознательных слоев психики.

Сформировавшиеся в первые десятилетия научной деятельности идеи во многом остались неизменными, определив те основания культурно-исторического подхода А.Р. Лурия, в которых культура предстает как ведущая линия социализации человека, как фактор, который определяет взаимосвязь человека и общества, формируя сознание и самосознание, его личностную активность.

Позже А.Р. Лурия построил свой подход на соединении психологии с медициной, сформировав новую концепцию в нейропсихологии. Этот подход ориентируется на поиск причин нарушений психического функционирования и способов их компенсации именно в истории культуры и социальных отношений. Концепция А.Р. Лурия базируется на теории культурно-исторического происхождения, структуры и развития высших психических функций, разработанной им совместно с Л.С. Выготским. С помощью этих теоретических представлений А.Р. Лурия провел глубокий функциональный анализ различных систем мозга и детально описал лобный, теменной, височный и другие синдромы нарушений высших психических функций. В своих первых нейропсихологических работах вместе с Л.С. Выготским в 30-е годы А.Р. Лурия заинтересовался болезнью Паркинсона, вызываемой поражением подкорко-

вых ядер мозга. А.Р. Лурия и Л.С. Выготский продемонстрировали преимущества применения опосредствования (создания внешних зрительных опор — культурно-исторических орудий) для восстановления ходьбы у этих больных.

Разрабатывая вопросы о психологических орудиях и механизмах опосредствования, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия говорили о стимулах-средствах, первоначально «повернутых вовне», к партнеру, а затем «оборачивающихся на себя», т. е. становящихся средством управления собственными психическими процессами. Далее происходит интериоризация — вращивание стимула-средства внутрь, т. е. психическая функция начинает опосредствоваться изнутри и таким образом отпадает необходимость во внешнем (по отношению к данному человеку) стимуле-средстве.

Идея интериоризации отражает диалектическую закономерность формирования человеческой психики, сущность развития не только отдельных психических функций, но и всей личности человека в целом.

Применение луриевского культурно-исторического подхода и теории трех функциональных блоков мозга оказалось очень продуктивным для развития нейрогеронтопсихологии, анализирующей перестройки (как негативные, так и позитивные) психического функционирования в старческом возрасте, а также специфические особенности нормального и различных форм аномального старения. Культурно-исторический подход в нейропсихологии, разработанный А.Р. Лурия, оказался очень плодотворным и для исследования наиболее сложных для психологического анализа областей: сознания, личности, эмоциональной сферы и общения больных при редких видах патологии.

А.Р. Лурия считал, что при анализе общения необходимо преодолеть лингвоцентризм, выйти за пределы описания в анализ иной, невербальной смысловой организации мира, что является крайне важным для современного понимания проблемы общения и развития личности в целом. Используя идеи М.М. Бахтина о том, что быть — значит общаться диалогически, можно показать последствия различных выпадений Другого для развития Я и попытаться вновь построить жизненный путь личности.

По словам А.Г. Асмолова, «когда мы говорим о работах Александра Романовича, мы прежде всего должны помнить, что чем бы он ни занимался, его ключевой ориентацией была ориентация на развитие. ...Его исходной установкой была установка на развитие, на поиск в истории культуры причин очень многих психических явлений и там же — способов компенсации дефекта» [3, с. 6].

Идеи Л.С. Выготского, М.М. Бахтина и А.Н. Леонтьева уживаются в рамках современных нейропсихологических исследований и, по мнению Ж.М. Глозмана, «приобретают качества гештальта именно благодаря такой сети координат, как культурно-историческая теория нейропсихологического анализа развития и распада высших форм поведения человека А.Р. Лурия. В ней залог и гарантия дальнейшего интенсивного и экстенсивного развития отечественной нейропсихологии» [6, с. 66].

#### Рекомендуемая литература

1. Асмолов, А.Г. XXI век: психология в век психологии / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 3—12.
2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и этносоциология образования: второе рождение / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 106—107.
3. Асмолов, А.Г. Мир А.Р. Лурия и культурно-историческая психология / А.Г. Асмолов // I Междунар. конф. памяти А.Р. Лурия : сб. докладов. — М., 1998. — С. 5—7.
4. Блинникова, И.В. Культурно-историческая психология: взгляд со стороны / И.В. Блинникова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 3. — С. 127—130.
5. Выготский, Л.С. История развития психических функций // Психология : сб. — М., 2002. — С. 512—755.
6. Глозман, Ж.М. Культурно-исторический подход как основа нейропсихологии XXI века / Ж.М. Глозман // Вопросы психологии. — 2002. — № 4. — С. 62—68.
7. Кудрявцев, В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода / В.Т. Кудрявцев. — Рига, 1999. — Ч. 1.
8. Марцинковская, Т.Д. Путь А.Р. Лурия к культурно-исторической психологии / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. — 2002. — № 4. — С. 44—49.

## **Тема 2. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ИСТОРИЗМА В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ (М. Коул, А.Н. Леонтьев и др.)**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Новое развитие идеи историзма.
2. Культурная психология М. Коула.
3. Культурно-исторический подход в семейной терапии.
4. Эмпирическая этносоциология.
5. Концепция А.Н. Леонтьева и неклассическая психология.

### **Вопросы для самостоятельной работы**

1. Представить проблемный анализ работы: *Глозман Ж.М. Культурно-исторический подход как основа нейропсихологии XXI века // Вопросы психологии. – М., 2002. – № 4. – С. 62–68.* Выделить направления развития отечественной нейропсихологии.

### **Комментарии**

При рассмотрении вопросов данной темы необходимо отметить, что на базе культурно-исторического подхода строится психология развития. В.Т. Кудрявцев предлагает новые пути исследования идеи историзма в психологии [2]. Так, он предлагает новый способ системной интерпретации общественной жизни, выделяя две равноправные и равноценные общественные «подсистемы»: мир детей и мир взрослых. Взаимодействуя и взаимопроникая друг в друга, они порождают вектор целостного движения культуры. Предшествующие психологи не рассматривали коллективную деятельность, ограничиваясь анализом индивидуальной. В.Т. Кудрявцев предпринимает следующий логически необходимый шаг, реализуя динамическую парадигму исследования применительно к совместной распределенной деятельности. Здесь взрослые и дети содействуют друг другу в порождении новых содержаний сознания, они наделяют друг друга сознанием. Соприкосновение двух «миров» фактически ведет к тому, что взрослые расширяют границы собственного сознания и самосознания, например, ощущая себя

носителями особой миссии по отношению к детям (оградить, предотвратить, направить, раскрепостить и т. п.).

В рамках полемики двух российских теоретических школ – С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева – высказывалась идея нередуцируемости развития личности к усвоению извне заданных норм и ценностей. Идея историзма представлена здесь как реализация исторической необходимости развития психологической мысли, психологии развития.

В настоящий момент основные положения психологической теории деятельности и культурно-исторической концепции Л.С. Выготского все больше ассимилируются в западной традиции. Например, М. Коул проделал огромную работу, попытавшись проанализировать факты, полученные как в социо- и этнокультурных исследованиях, так и в области экспериментальной психологии и психологии развития [1]. Он пытается «описать и обосновать один из путей создания психологии, не игнорирующей культуру в теории и практике» [1, с. 16], предлагая строить новую культурную психологию на основе культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и его ближайших коллег – А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева. По мнению М. Коула, культурная психология должна опираться «на идеи российской школы культурно-исторической психологии, американский прагматизм начала XX века и некий гибрид идей, заимствованных из ряда других дисциплин» [1, с. 50].

М. Коул говорит о «необходимости основывать теоретические построения и эмпирические заключения на реальном предмете психологического анализа, соответствующем переживаемым событиям повседневной жизни» [1, с. 249]. В советской психологии задача изучения психики в контексте деятельности официально объявлялась одним из основных принципов психологического исследования – «принцип единства сознания и деятельности». С.Л. Рубинштейн выдвинул этот принцип в 1934 году [6]. Однако в советской психологии, как верно заметил М. Коул, никогда акцент не ставился на анализе повседневной деятельности, речь обычно шла о формально (институционно) организованных видах деятельности: игровой, учебной и трудовой.

Культурно-исторический подход все более актуален в самых различных отраслях психологического знания. В частности, к нему

велик интерес в области семейной терапии, где много внимания уделяется кросскультурным сравнениям, а также изучению специфики психологической работы с семьями в конкретной культуре. Нередко культурно-исторические отсылки в рамках семейной терапии весьма поверхностны с точки зрения теории психологии и не учитывают всю психологическую глубину влияний культуры на развитие личности в семейном окружении. Но есть в западной семейной психологии и серьезные культурно-исторические наработки, использующие так называемые «нарративные» методы работы с семьями и проявляющие очень большой интерес к российской культурно-исторической психологии.

По мнению А.З. Шапиро, из-за непроработанности общепсихологических основ культурно-исторический контекст в теории Л.С. Выготского оторван от конкретно-исторического, прежде всего – от семейного [7]. Культурно-историческая теория действительно не учитывает семейного измерения человеческой жизни, то обстоятельство, что развитие человека (в том числе его психики и личности), как правило, происходит в условиях биологической семьи. «Возможно, именно здесь необходимо увидеть зону ближайшего развития культурно-исторической психологии, так как семья – одна из самых существенных и фундаментальных характеристик социального окружения, отражающая биосоциальную природу человека» [7, с. 125]. Для того чтобы культурно-историческая теория могла быть применима в качестве теоретико-психологической основы в психологической помощи семье и семейной терапии, необходимо ее соотнесение с «субъектным» подходом, целостным взглядом на человека.

В XX веке на методологической базе культурно-исторической психологии получила свое развитие эмпирическая этносоциология. Она ломает границы между психологией, социологией, этнографией, историей и педагогикой, создавая общее проблемное пространство социогенеза образования, стержнем которого является стиль мышления Л.С. Выготского и М.М. Бахтина. Культурно-историческая психологическая этносоциология не только изучает, но и рождает новые реальности, выдвигая на первый план историко-эволюционный и герменевтический аспекты мира детства,



становления социальной и этнической идентичности, порождения образа «Я». Культурно-историческая психологическая этносоциология позволяет с уверенностью сказать, что культурно-историческая методология психологии переживает свое второе рождение как конкретной осязаемой целостной науки, помогающей образованию России идти по пути социализации от культуры полезности к культуре достоинства.

Основываясь на культурно-исторической концепции, А.Н. Леонтьев выдвигает несколько тезисов о будущем психологии как науки. *Первый тезис* состоит в том, что психология тогда и только тогда станет ведущей наукой о человеке, когда она вторгнется в мир и начнет понимать происходящее в этом мире. *Второй тезис* заключается в том, что развитие психологии, рождение новой системы психологических знаний пойдет в перспективе не по отдельным областям, а по проблемам. *Третий тезис* утверждает, что именно с психологией личности, повенчанной с этикой и исторической психологией, А.Н. Леонтьев связывает превращение психологии в ведущую науку о человеке. *Четвертый тезис* кратко раскрывает присущее деятельностному подходу понимание психологии личности как системной и аксиологической психологии. *Пятый тезис* связан со школьной жизнью, ее организацией: делать школу, растящую личность, а не школу как фабрику по выделке голов.

Эти пять тезисов А.Н. Леонтьева могут быть восприняты сейчас как программа создания психологии XXI века. Они привели А.Г. Асмолова к разработке неклассической психологии, «основывающейся на историко-эволюционном подходе, любви к психоистории и попытке изменить, обратившись к организации школьной жизни, психосоциальные сценарии развития общества в эпоху жизненного действия».

Именно историко-эволюционный подход позволяет прогнозировать и структурировать поле проблем и направлений, с которыми связано будущее развитие неклассической релятивистской психологии: рост междисциплинарных исследований, опирающихся на универсальные закономерности развития систем; переход при постановке проблем анализа развития личности от антропоцентрической феноменографической ориентации к историко-эволю-

ционной; появление дисциплин, рассматривающих психологию как конструктивную проектировочную науку, выступающую фактором эволюции общества. Для неклассической психологии, опирающейся на культурно-генетическую методологию (М. Коул), во главу угла ставится вопрос о психологии как науке.

В связи с этим возникают новые ориентиры вариативного образования, которые открывают возможность для построения образования как механизма социогенеза, направленного на развитие индивидуальности личности. Воплощение этих ориентиров в сфере образования как социальной практике позволяет сделать шаг к изменению социального статуса психологии в обществе и раскрыть эволюционный смысл практической психологии как конструктивной науки, «которая обладает своим неповторимым голосом в полифонии наук, творящих человеческую историю».

Таким образом, использование культурно-исторического подхода в психологии в настоящее время открывает новые горизонты не только в различных отраслях психологии, но и в сферах образования, медицины, этносоциологии, семейной терапии и т. д. По словам А.Г. Асмолова, «сегодня нет одной культурно-исторической психологии школы Л.С. Выготского, а есть множество культурно-исторических психологий». Существуют три фактора, без которых нет современной культурно-исторической психологии: *деятельностный стиль мышления, уникальная деятельностьная методология; особый тип эксперимента, доказавший свою состоятельность при изучении памяти, восприятия, других высших психических функций и, наконец, само действие; идея развития, истории, новый недарвинистский эволюционизм.*

На современном этапе развития психологии приобретают большое значение системный и междисциплинарный подходы (нейропсихология, этносоциология). По мнению Р.М. Фрумкиной, главным в концепции Л.С. Выготского было не просто осознание роли культуры и истории в развитии психики, а придание исключительного места и особой роли развитию операций со знаками. «...Мир знаков – вот материал, которым оперирует мышление. В осознании важности мира знаков Выготский стоит рядом с... Бахтиным» [7, с. 44].

В своих записках А.Н. Леонтьев прорисовывает эмбрион психологии XXI века. Эта психология – ценностная этическая драматическая психология. Эта психология насквозь культурно-историческая психология. И, наконец, это психология как социальное конструирование миров. Неклассическая психология, вырастающая из культурно-исторической деятельностной программы школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, имеет неповторимый шанс стать ведущей наукой о человеке XXI века.

### **Рекомендуемая литература**

1. Коул, М. Культурно-историческая психология. Наука будущего / М. Коул. – М., 1997.
2. Кудрявцев, В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода / В.Т. Кудрявцев. – Рига, 1999. – Ч. 1.
3. Марцинковская, Т.Д. Путь А.Р. Лурия к культурно-исторической психологии / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 44–49.
4. Мещеряков, Б.Г. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология. (Критический анализ книги М. Коула) / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 102–117.
5. Петровский, В.А. Идея историзма в психологии развития / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 126–129.
6. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.
7. Шапиро, А.З. Психология, культура, биология / А.З. Шапиро // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – С. 123–126.

## **Тема 3. КАТЕГОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И БАЗОВЫЕ КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИИ**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Анализ категории деятельности.
2. Категория деятельности и психического отражения.
3. Категория деятельности и ее взаимосвязь с категориями личности, сознания, общения.
4. Методологические функции деятельности.
5. Деятельностный подход в психологии: основные направления исследований.

### **Комментарии**

При рассмотрении и анализе категории деятельности необходимо выделить основные положения Л.С. Выготского как направления деятельностного подхода. К ним можно отнести следующие.

1. Разрабатывая проблемы развития психики, происхождения сознания, Л.С. Выготский указывал на важную роль для психологии анализа практической деятельности людей.

2. Сознание Л.С. Выготский рассматривал в тесной связи с трудовой деятельностью.

3. Л.С. Выготский разрабатывал теоретическое положение о детерминации психических процессов (их генезиса и структуры) исторически развивающейся предметно-практической, орудийной деятельностью человечества (трудовой деятельностью). Идея деятельностной детерминации психики пронизывает все творчество Л.С. Выготского.

4. Деятельностная детерминация генезиса и структуры человеческой психики носит опосредствованный характер. В структуре и генезисе психических функций аналогично структуре трудовой деятельности присутствует момент орудийной опосредствованности. В роли проводников детерминации (психологических орудий) выступают продукты культурно-исторической деятельности человечества — знаковые, коммуникационные системы.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, психическое развитие человека осуществляется посредством его воспитания и обучения как

одной из форм присвоения общественно-исторических способностей. Для человека присвоение культуры выступает не как условие, а как источник развития.

Л.С. Выготский сформулировал основной закон развития высших психических функций человека: «*Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая*». Индивидуальная психическая деятельность, таким образом, первоначально задана в социальном общении, в коллективной деятельности.

5. Деятельностная детерминация психики предполагает наличие аналогии в структуре внешней (трудовой) деятельности и психических функций (гипотеза психологических орудий), т. е. имеется, согласно Л.С. Выготскому, принципиальное сходство в структуре трудовой деятельности и психических процессов, существуют аналогии: «*процесс труда – психические процессы*», «*орудия труда – психологические орудия*».

Л.С. Выготский, являясь основателем деятельностного подхода, акцентировал внимание на первой методологической функции деятельности – деятельности как общем объяснительном принципе. Генезис и структура психических функций объяснялись им с использованием категории предметно-практической деятельности (деятельности как надындивидуальной категории).

При рассмотрении вопросов темы обсуждения – деятельностный подход и категории деятельности в психологии нужно выделить *категории деятельности в психологии как основные теоретические ориентиры*.

В отечественной психологии понятие деятельности играет ключевую, методологически центральную роль. Как считают многие исследователи, содержательная неоднозначность категории деятельности порождает на сегодняшний день множественность ее интерпретаций, смешение философского, методологического и собственно психологического планов анализа, не различение специфики проблем, решаемых в каждом из этих планов, а соот-

ветственно, не различение и специфики средств их решения. Так, В.И. Слободчиков отмечает, что недостаточно определен понятийный статус целого ряда терминов, близких к понятию «деятельность», – например, «жизнедеятельность», «поведение», «работа», «труд», «занятие», «практика», «дело» и др. Все эти слова широко используются при характеристике человеческой реальности, но само слово «деятельность» фактически оказывается лишь общим именем разнородных форм человеческой активности.

На сегодняшний день, по мнению В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова, имеются принципиальные расхождения и трудности в трактовке понятия деятельности, выборе оснований для ее классификации, в создании таксономии единиц, предназначенных для ее анализа, в выборе адекватных методов исследования и т. д. Для иллюстрации этих трудностей можно привести далеко не полный перечень различий между формами и видами деятельности, существующих в современной науке: материальная и духовная, внешняя и внутренняя, непосредственная и опосредствованная, произвольная и непроизвольная, творческая и репродуктивная, индивидуальная и коллективная и др. Имеются различия и другого рода: игровая, учебная, трудовая, художественная, спортивная. Деятельность также разделяют на исполнительную и познавательную (перцептивная, мнемическая, умственная или мыслительная). Наконец, можно дифференцировать деятельность по целям, мотивам, предметному содержанию (Е.А. Климов), способам осуществления, результату, условиям (в экстремальных...), в выборе средств (ручной, машинный труд...), степени свободы в постановке цели. Так, одна деятельность может быть описана с помощью многих систем отчета. Основная задача психологического исследования деятельности состоит в разработке теоретического и методического плана данной проблемы с учетом основных черт деятельности, выявления ее собственных, имманентных ей свойств, законов ее движения и самодвижения.

Необходимо остановиться *на теоретических ориентирах в анализе категории деятельности*. Обобщая исследования по психологии деятельности, Г.А. Суворова выделяет следующие теоретические ориентиры в анализе категории деятельности.

### 1. Деятельность характеризует бытие человека

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн определил человека как существо изначально сознательное, способное отдавать себе отчет о сделанном (т. е. рефлексивное), и деятельное, способное к осознанному преобразованию. Сознание и деятельность являются, согласно С.Л. Рубинштейну, суть основополагающими характеристиками человеческого существования, конституирующими самого человека. *«Своеобразное отношение человека к миру, – пишет С.Л. Рубинштейн, – связано с наличием у него сознания. Человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие... осознающий – значит как-то охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, в него проникающий, часть, охватывающая целое...»*. Созерцательность при этом, отмечает С.Л. Рубинштейн, не должна быть понята как синоним пассивности, страдательности, бездеятельности человека. Она, в соотношении с действием, является другим способом отношения человека к миру, бытию, способом чувственного эстетического, познавательного отношения.

На важную роль деятельности как категории, характеризующей бытие человека, указывал А.Н. Леонтьев, подчеркивая, что без данной категории анализ человеческого бытия невозможен.

### 2. Деятельность – форма и проявление активности

Б.Ф. Ломов подчеркивает, что в широком значении слова термин «деятельность» эквивалентен термину «активность» и, безусловно, может применяться при описании и анализе широкого класса явлений, в том числе и психических. В этом смысле деятельность первоначально отождествлялась с разными формами активности человека. Впервые С.Л. Рубинштейн, обозначив две фундаментальные опоры бытия человека в мире (сознание и деятельность), резко проблематизировал отражательно-познавательный образ психики в традиционной психологии. Сознание перестало быть лишь совокупностью знаний человека о мире, соответственно, и деятельность как научно-психологическая объяснительная категория перестала отождествляться с разными формами активности (деятельность  $\neq$  рефлекс, реакция, активность). Деятельность, по С.Л. Рубинштейну, – это всегда отношение человека к миру, она целенаправленна, сознательна.

А.Н. Леонтьев, анализируя основные психические процессы, выделил среди всего многообразия форм человеческой активности – различные типы сложных деятельностей как различные формы отношения человека к действительности (практическая, познавательная, эстетическая деятельность).

### *3. Деятельность – базовая категория психологии*

В качестве категорий, наиболее важных для построения целостной системы психологии как науки о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, А.Н. Леонтьев выделяет категорию предметной деятельности, категорию сознания человека и категорию личности. Категория деятельности отмечается при этом как не только исходная, но и важнейшая.

Б.Ф. Ломов в качестве базовых категорий психологии рассматривает категории отражения, деятельности, личности и общения. Категория – это своего рода «инструмент», орудие, позволяющее обрабатывать психологические явления, объекты. Существует, например, ряд психологических явлений, признаков или объектов, которые мы объединяем в категорию «личность», но свести их при этом к определенному частному объяснению мы не можем. На сегодняшний день нет универсального определения личности, существует множество объяснений, теорий, подходов, в которых в понятие «личность» вкладывается то или иное содержание. Категория, таким образом, представляет собой нечто инвариантное в составе научного знания, накопление некоторых неформализуемых признаков, которые при огромном разнообразии концепций входят в структуру научного разума.

Известно множество теорий рефлекса от Декарта до Павлова, но к категории рефлекса как таковой мы не можем «применить» ни одну из них. То есть категория не идентифицируется с теми теоретическими построениями, в которых она воплощается. Она в них только воплощается. Категориальная система психологического познания образует пять уровней категорий (из которых первый не является собственно психологическим, но остается существенным по отношению к вышележащим психологическим категориям): биологические, протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и экстрапсихологические, охватывающие в целом весь понятийный аппарат психологической науки (табл. 1).



Категориальная система психологического познания

Категории	Ноосфера / кластеры							психосфера
	субстанции-альность	направленность	активность	когнитивность	пристрастность	событийность	действительность	
Экстрапсихологические	личность	идеал	свобода	разум	смысл	со-причастность	мир	
Метапсихологические	Я	ценность	деятельность	сознание	чувство	общение	предметность	
Базисные психологические	субъект	мотив	действие	образ	переживание	интеракция	ситуация	
Протопсихологические	существо	потребность	рефлекс	ощущение	аффективность	сосуществование	поле	
Биологические	организм	нужда	метаболизм	сигнал	избирательность	синергия	среда	
	ноосфера							

Каждая из категорий любой из строк при всей своей специфичности неотделима от каждой другой категории той же строки. Например, категория «образ» (из ряда базисных психологических категорий) неотделима от категорий «субъект», «мотив», «действие», «переживание», «интеракция», «ситуация». Соотношение категорий определяется следующим образом: в каждой категории более высокого уровня раскрывается категория «нижележащего» уровня. В каждой метапсихологической категории раскрывается некоторая базисная психологическая категория через соотношение ее с другими базисными категориями (что позволяет выявить заключенное в ней «системное качество»). В то время как в каждой из базисных категорий любая другая базисная категория существует скрыто, «свернуто», каждая метапсихологическая категория представляет собой «развертку» этих латентных образований. Так, метапсихологическая категория «сознание» рассматривается как развитие базисной психологической категории «образ», а, например, базисная категория «действие» обретает конкретную форму в метапсихологической категории «деятельность» и т. п. Базисную категорию в функции логического субъекта какой-либо метапсихологической категории А.В. Петровский обозначил «категориальным ядром», а категории, посредством которых данная ядерная категория превращается в метапсихологическую, — «оформляющими» («конкретизирующими»). Предлагаемый способ восхождения к метапсихологическим категориям с опорой на категории базисного уровня кратко иллюстрируется авторами на примере их соотношения.

**Образ — сознание.** «Сознание» является метапсихологическим эквивалентом базисной категории «образ». В истории психологической мысли, как отмечают авторы, многие отвергали положение А.Н. Леонтьева о том, что сознание есть «в своей непосредственности... открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния», что сознание есть «отношение к действительности», определяя его как «отношение в самой действительности», «совокупность отношений в системе других отношений», утверждая, что оно «не имеет индивидуального существования или индивидуального представительства». Другими словами, сознание якобы не есть образ — акцент переносится на категорию

«отношение». Подобный взгляд вытекает из ограниченного представления о категории «образ».

Ограниченность подобного взгляда обусловлена тем, что, по мнению А.В. Петровского, упущена связь между понятием «образ» и имеющим многовековую традицию в истории философской и психологической мысли понятием «идея». Определяя идею как образ (мысль) в действии, как продуктивное представление, формирующее свой объект, мы тем самым выявляем в образе то, что характеризует его со стороны действенности (а значит, «мотивов», «взаимоотношений», «переживаний» субъекта). Мы определяем его, таким образом, как «сознание». «Сознание» есть целостный образ действительности (что, в свою очередь, означает область человеческого действия), реализующий мотивы и отношения субъектов и включающий его самопереживание, наряду с переживанием внеположности мира, в котором существует субъект. Логическим ядром определения категории «сознание» здесь является базисная категория «образ», а оформляющими категориями – «действие», «мотив», «взаимоотношения», «переживание», «субъект».

**Мотив – ценность.** На примере развития категории «мотив» через привлечение категории «ценность» также можно проследить идею восхождения от абстрактных (базисных) к конкретным (метапсихологическим) категориям. Мотив сам по себе еще не является ценностью. Когда мы говорим о ценностях человека, мы говорим прежде всего о сокровенных мотивах его поведения. Ценность – это не просто мотив, а мотив, характеризуемый определенным местом в системе самоотношений субъекта («ценность» в обычном словоупотреблении означает значимый, важный, существенный в каком-нибудь отношении). Однако прежде чем мотив выступит перед индивидом как ценность, должна быть произведена оценка. Иначе говоря, для того чтобы мотив был включен субъектом в образ себя и выступил как ценность, субъект должен осуществить определенное действие (ценностное самоопределение). Результатом этого действия является переживание данного мотива субъектом в качестве важной и неотъемлемой части его самого. Вместе с тем ценность есть то, что в глазах данного субъекта ценимо и другими людьми, т. е. обладает для них побудительной силой.

Посредством ценностей субъект персонализируется (обретает свою идеальную представленность и продолженность в общении). Таким образом, категория «ценность» неотделима от базисной категории «взаимоотношения» («интеракция»), рассматриваемой не только во внешнем, но и во внутреннем плане. Ценность – это мотив, который в процессе самоопределения рассматривается и переживается субъектом как его собственная неотчуждаемая «часть», что образует основу «самопредъявления» (персонализации) субъекта в общении».

**Действие – деятельность.** Метапсихологическим эквивалентом базисной категории «действие» является категория «деятельность». Деятельность есть целокупное самоценное действие. Источником деятельности являются мотивы субъекта, ее целью – образ возможного (в качестве прообраза того, что свершится), ее средствами – отдельные действия в направлении промежуточных целей и, наконец, ее результатом – переживание отношений, складывающихся у субъекта с миром.

При характеристике *деятельностного подхода в психологии* следует выделить *основные направления исследований*. Деятельностный подход является основным подходом к изучению закономерностей развития сознания и личности человека в отечественной психологии. Существенный вклад в разработку одной из фундаментальных проблем в психологии – проблемы деятельности внесли многие ученые и исследователи. Традиции в изучении проблемы деятельности заложены в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.

Условно можно выделить три направления исследований деятельностного подхода в психологии:

- 1) знаково-символическое направление в развитии психики (Л.С. Выготский);
- 2) личностное направление: личность формируется в деятельности (С.Л. Рубинштейн);
- 3) деятельность как самостоятельный предмет исследования (А.Н. Леонтьев).

Приоритет переноса философской категории «деятельность» на психологическую почву принадлежит С.Л. Рубинштейну. Именно С.Л. Рубинштейн впервые выделил предметную деятельность

как предмет психологической науки. Он обратил внимание на тот аспект, что формирование идеального плана может осуществляться в САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ человека, результатом которой являются его развивающиеся психические свойства.

А.Н. Леонтьев обратился к проблематике деятельности значительно позже С.Л. Рубинштейна. Но именно ему принадлежит развернутая общепсихологическая теория деятельности. Как отмечает Г.А. Суворова, изучение основ двух методологических функций категории деятельности было начато еще Л.С. Выготским. В своей теории высших психических функций Л.С. Выготский акцентировал внимание на изучении первой методологической функции деятельности — деятельности как общем методологическом принципе, при этом деятельность рассматривалась им как категория надындивидуального, культурного уровня. Идея деятельности как главного объяснительного принципа разрабатывалась С.Л. Рубинштейном, а также присутствовала в исследованиях А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др. Деятельность в качестве особого предмета исследования, т. е. второй ее методологической функции интенсивно изучалась А.Н. Леонтьевым и его последователями. А.Н. Леонтьевым проведен развернутый анализ макроструктуры деятельности, выделены ее формы и виды. Он рассматривал категории психического отражения личности в неразрывной связи с категорией предметной деятельности. В своих работах он подчеркивал, что психическое отражение порождается именно в процессе развития чувственно-практической деятельности и вне целостной ее системы не может быть понято. В то же время данная линия исследований проводилась С.Л. Рубинштейном и его последователями. В работах С.Л. Рубинштейна мы находим общую схему психологического анализа деятельности и ее основных компонентов: мотивов, целей, действий, операций. Идеи, выдвинутые С.Л. Рубинштейном при разработке проблемы деятельности, развивались его учениками и последователями — К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским и др. Данное направление деятельностной проблематики в отечественной психологии получило название субъектно-деятельностного подхода.

На современном этапе в разработку проблемы деятельности внесли большой вклад Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Давыдов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков и др.

### **Рекомендуемая литература**

1. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.
2. Шапиро, А.З. Психология, культура, биология / А.З. Шапиро // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – С. 123–126.
3. Агеев, В. Введение в человеческую уникальность / В. Агеев. – Томск, 2002. – Гл. 2.
4. Нуркова, В.В. Психология / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – М., 2003. – Гл. 3.

## **Тема 4. ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Проблематика субъектно-деятельностного подхода в психологии (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова).
2. Исследования интегральной индивидуальности в трудах В.С. Мерлина, В.В. Селиванова.
3. Человек как субъект профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Ю.К. Стрелков, Л.Г. Дикая и др.).
4. Онтогенетическое развитие субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.В. Селиванов и др.).

### **Комментарии**

Рассматривая тему, необходимо отметить идеи, выдвинутые С.Л. Рубинштейном при разработке проблемы деятельности, которые развиваются на сегодняшний день его учениками и последователями – А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой и другими. Это направление деятельностной проблематики в отечественной психологии получило название субъектно-деятельностного подхода.

Согласно теоретико-методологическим позициям субъектно-деятельностного подхода важная роль в раскрытии механизмов функционирования психических явлений принадлежит такой целостной характеристике активности человека, как «субъектность». В научных трудах, развивающих данное положение, акцент сделан на собственно преобразующей активности субъекта. Разрабатывая свою философско-психологическую концепцию, С.Л. Рубинштейн вводит в качестве ее эпицентра субъекта, занимающего активную, творческую, самостоятельную позицию, окружающая действительность для которого выступает не только как система раздражителей, но и как объект действия и познания. «Уже на самых ранних

стадиях развития ребенок, подросток, начиная выделять себя из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, общения, созерцания и т. д., становится субъектом изначально неразрывного, недизъюнктивного единства природного и социального». Социальность здесь не означает, отмечает А.В. Брушлинский, лишь усвоение и воспроизведение человеком культурного опыта по принципу «от внешнего к внутреннему», а наоборот, представляет изначально социальную, творческую, самостоятельную позицию личности в общении и деятельности в процессе усвоения исторического опыта.

Видоизменяя мир в процессе деятельности, субъект формирует новое знание, осваивает открывающееся ему содержание, преобразуя его в соответствии со своими целями и ценностями, превращая в собственное достояние. Реализуемый здесь известный принцип детерминизма «все внешние причины всегда и изначально действуют только через внутренние условия» позволяет расширить представление о роли внутренних факторов (способа внутреннего преломления) в детерминации психических явлений, поведения и деятельности личности.

Субъектность, раскрываясь в таких характеристиках, как активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию, выявляется, по С.Л. Рубинштейну, в разных отношениях субъекта к миру: познавательном, деятельностном, этическом, созерцательном. Конкретизация отношений субъекта к миру задала, таким образом, методологические ориентиры для дифференциации различных понятий субъектов: субъекта деятельности, субъекта познания, субъекта общения (Б.Г. Ананьев). В.Н. Мясищев рассматривал личность в качестве субъекта разных видов отношений, доминирующими среди которых выступают отношения к другим людям. Психические явления, поступки, поведение личности, ее интересы, жизненная позиция выступают производными от системы отношений личности, главной характеристикой которой является значимая для субъекта направленность на объект, в роли которого могут выступать не только материальные объекты, но и культура, ценности, другие люди и сам субъект. Важную роль в категории



отношения, наряду с субъективной личностной оценкой (позитивной, негативной, выражающей безразличие), играют субъектные характеристики (избирательность, заданная субъектом векторизованность психического акта).

На особенности субъект-субъектных отношений, как раскрывающих специфику общения в отличие от деятельности, обратил внимание в своих работах Б.Ф. Ломов. Деятельность занимает одно из мест в системе отношений субъекта к миру, наряду с познанием и общением. Исследования интегральной индивидуальности в школе В.С. Мерлина, по существу, раскрывают субъектные характеристики личности. Интегральная индивидуальность представляет собой многомерное образование, синтезирующее свойства организма (биохимические, морфологические, нейродинамические), параметры индивидуума (психодинамические), особенности познавательных процессов и характеристики метаиндивидуальности. Значимым здесь является, отмечает В.В. Селиванов, обнаружение многозначных связей между разными уровнями индивидуальности, что обеспечивает своеобразную форму субъектности каждой личности.

В теории А.Н. Леонтьева личность рассматривалась в качестве субъекта предметно-практической деятельности. Деятельность как высший уровень активности, обретающий собственную дифференциацию (мотив, цель, операции, действия, навыки и др.) в развитых общественных отношениях, порождает и образует психические процессы и свойства, которые на основе интериоризации формируются по структуре как аналог внешней деятельности. В традиции исследований, идущих от Л.С. Выготского, специфичность психики человека проявляется в том, что личность осваивает многообразные социальные, культурные предметы и средства, становясь субъектом речи, языка, психических орудий в целом, продуцированных обществом.

На сегодняшний день главной задачей в раскрытии специфики каждого субъекта, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, встает необходимость не оторвать ее от философского значения этой категории – категории субъекта жизнедеятельности. Важным критерием субъекта жизнедеятельности (субъекта психической деятельности), по К.А. Абульхановой-Славской, является способность

к разрешению противоречий, присущих индивиду, личности в ее соотношении с обществом, противоречий самого соотношения индивидуального и общественного. Жизненный путь личности, подчеркивает она, детерминирован как личностью, с одной стороны, так и внешними условиями, требованиями, событиями, с другой, и «никогда субъективные мотивы, цели, возможности личности не совпадают с теми требованиями, которые деятельность предъявляет человеку (труд, профессия, занятия и т. д.). Функция субъекта и состоит в решении этого противоречия, т. е. в реализации этих целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями». Выделяя критерии субъекта, К.А. Абульханова-Славская отмечает необходимость учета субъективной компоненты в организации жизнедеятельности: «Мы учитываем субъективную приемлемость, но не только результата деятельности, но и самого способа ее осуществления, ее качества, степени трудности, которую определяет для себя субъект заранее или постфактум».

Никакое глубокое знание мотивации, воли не поможет понять причин безволия и пассивности, если не учитывать пессимистическое отношение личности к жизни, будущему. Неудовлетворенность и удовлетворенность (определяемая самой личностью) есть та субъективная и объективная результирующая деятельности личности, которая поддерживает ее дальнейшую мотивацию, «питает» силы или разрушает (подобно стрессу, страху), производит определенную деструкцию в дееспособности человека. Именно эта субъективная составляющая проявляется в структурировании субъектом своей деятельности, в определении ее задач, их последовательности, согласовании внешних событий деятельности со своими усилиями, организации ее пространства.

Идеи изучения личности как субъекта жизнедеятельности широко представлены в работах Е.Ю. Коржовой, Л.И. Анцыферовой. Понимание личности в контексте жизненных ситуаций, жизненного пути, отмечает Е.Ю. Коржова, способствует более глубокому постижению процессов ее развития и самореализации. Развитие личности представляет собой смену личностно-ситуационных паттернов взаимодействия, характеризующихся как изменением личности (личностный выбор), так и изменением самой ситуации.

Взаимодействие личности и ситуации, «контакт» с ситуацией, выбор новых жизненных ситуаций происходит через ее личностное «означивание», через придание личностью (как автором) значения жизненной ситуации. Весьма перспективным, по мнению Л.И. Анцыферовой, в понимании деятельного, автономного начала личности в контексте ее жизнедеятельности является изучение «субъективного жизненного пространства», «внутренней позиции личности» (Х. Томэ, К. Левин), способов ответов личности на проблемные моменты действительности. Личность и событие, по Л.И. Анцыферовой, взаимно преломляются, и в зависимости от психологической переработки индивидом разных обстоятельств жизни, их «оценивания» (определения смысла и значения происходящего) вызывают у него разные переживания и реакции, обуславливают выбор субъектом стратегии поведения, деятельности, «совладения» с трудными событиями жизнедеятельности.

Как видно, многие сторонники субъектно-ориентированного подхода, изучая деятельность субъекта, отмечают необходимость учета субъективного компонента при ее характеристике. По мнению С.Л. Рубинштейна, «ситуация является лишь одним из компонентов, детерминирующих действия человека». Однако, отмечая ее объективность, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что само присутствие человека в ситуации изменяет соотношение сил в ней. Отношение человека к ситуации определяет, что он находит в этой ситуации, как он ее воспринимает. Разное отношение людей к одной ситуации зависит от того, какое начало видит в ней и какое содержание вносит входящий в нее человек.

В современной психологии категории субъекта и ее роли в исследовании когнитивных процессов и проблем понимания, а также идеям учета субъективных переменных посвящены работы В.А. Барабанщикова, В.В. Знакова, А.Н. Славской, Т.А. Ребеко и других ученых. Включенность субъекта в бытие, заложенная изначально в его природе неразрывная связь с объектом, раскрывается в единстве субъектных и субъективных характеристик. Наука, культура, знание не существуют обособленно как безличные абстрактные объекты, явления другого, «третьего» мира. Разрабатывая категорию субъекта интерпретации, А.Н. Славская отмечает, что не

существует «текстовой парадигмы», но есть интерпретация и «авторская концепция». Отражая действительность, субъект привносит в нее собственное содержание, наделяя смыслом, ценностями, значением, находя, таким образом, новое место, с которого начинается новое видение бытия. Раскрывая природу субъекта интерпретации, А.Н. Славская отмечает, что в интерпретации познание смыкается с мнением познающего, его отношением, осмыслением. В нем одновременно заключено, согласно М. Хайдеггеру, и «оценивание». Именно через осмысление, «раскрытие жизненного смысла, значения событий для личности» формируется определенное отношение человека к происходящему, изменяется его мотивация и т. д.

Описывая природу субъекта восприятия, В.А. Барабанщиков отмечает, что в процессе восприятия окружающие условия открываются субъекту определенной стороной, в зависимости от установок, потребностей, ценностей личности, образуя тем самым определенную форму единства индивида и среды. В описании данного единства (как взаимодействия) личности и среды В.А. Барабанщиков считает перспективным использование понятий «ситуация», «жизненное пространство» (К. Левин, Д. Магнуссон). Ситуация здесь понимается как способ объединения разнонаправленных «сил» и потенциалов в некоторое целое, в котором главная роль и инициатива принадлежат субъекту. Введенное автором понятие «объект-ситуация» является изначально парадоксальным, включающим одновременно и объект как нечто внешнее и самого воспринимающего субъекта. Как внешние, так и внутренние условия, элементы, свойства, отношения, получившие мотивационное значение для субъекта, образуют актуальную ситуацию взаимодействия личности и среды. Ориентируясь в данном определении на традиции понимания ситуации в интеракционной психологии, В.А. Барабанщиков выделяет в качестве ее ведущего фактора намерения и цели субъекта. Структурной характеристикой объекта в ситуации выступает его значимость для воспринимающего. Любые изменения состояния, позиции или ориентации индивида в среде меняют их соотношение, а следовательно, и ситуацию.

По-видимому, следует различать объективную (пространственно-временную организацию деятельности и жизнедеятельности),

субъектно-личностную (чувственно-деятельный, предметно-практический характер отношений и организации объективной реальности) и субъективную организацию деятельности и жизнедеятельности личности. Содержанием субъективной организации времени жизни личности является, по мнению авторов, осознание, переживание, отношение личности к времени своей жизни, определяемое прежде всего значимостью событий жизненного пути.

Согласно Е.А. Климову, определенные внутренние условия, потребности, установки и т. д., по сути, только «запускают» механизм образования ситуации (являются лишь потенциальными реальностями), формирование которой обусловлено субъективной личностной оценкой события как значимого. Ситуация организуется значимостью событий, условий, обстоятельств, контекста жизнедеятельности для личности. Во взаимодействии с реальностью субъект через означивание, субъективное оценивание определяет границы ситуации. В этом контексте понимания субъект активно взаимодействует со средой, что приводит к выделению из объективной реальности совокупности явлений, которые организуются в некоторое целостное образование лишь в связи с позицией самого субъекта, и может рассматриваться как способ организации субъектом явлений внешнего мира. Субъективная организация жизнедеятельности личности в этом отношении определяет особенности индивидуального проявления субъектности.

Таким образом, психологические исследования человека как субъекта деятельности и жизни нашли широкое распространение в отечественной психологии. Впервые введенная С.Л. Рубинштейном в онтологию, в реальное бытие личности категория субъекта успешно разрабатывалась и разрабатывается его учениками и последователями (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский). Большинство научных школ отечественной психологии имеют богатый опыт исследования субъекта. А.Н. Леонтьевым личность рассматривается прежде всего как субъект предметно-практической деятельности. Согласно положениям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского личность, осваивая многообразные социальные, культурные средства и предметы, становится субъектом речи, языка, психических орудий в целом, продуцируемых

обществом. В концепции жизненного пути личности Б.Г. Ананьева человек рассматривается как система индивидуальных, индивидуальных, личностных и субъектных характеристик. В.Н. Мясищев рассматривал личность как субъекта различных видов отношений, главными среди которых являются отношения к другим людям. В исследованиях интегральной индивидуальности В.С. Мерлин раскрывает субъектные характеристики личности. Интегральная индивидуальность представляет собой многомерное образование, включающее уровни характеристик личности (свойства организма, параметры индивидуума, особенности познавательных процессов и характеристики метаиндивидуальности).

Связь между различными уровнями индивидуальности обеспечивает своеобразная форма субъектности каждой личности. На сегодняшний день накоплен богатый опыт исследования человека как субъекта профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Ю.К. Стрелков, Л.Г. Дикая и др.).

В настоящее время широко исследуются основы онтогенетического развития субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Е.А. Сергиенко, В.В. Селиванов и др.); изучаются особенности субъектного взаимодействия в системе «субъект – среда (природа)» в рамках экопсихологии (В.И. Панов); рассматриваются закономерности личности как субъекта понимания (В.В. Знаков) и субъекта восприятия (В.А. Барабанщиков); выделены составляющие компоненты опыта субъектной активности (А.К. Осницкий); предложена субъектная трактовка способностей как качеств и свойств, обеспечивающих успешное функционирование психических процессов (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин).

### **Рекомендуемая литература**

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 1, 2.
2. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.
3. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М., 1988.

4. Сиротский, В.Е. Жизнь ученого и судьба науки: Петр Яковлевич Гальперин / В.Е. Сиротский // Современная высшая школа : международный журнал. – Варшава. – 1990. – № 2(70).
5. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995.
6. Современная психология. – М., 1999.
7. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М., 1982.
8. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М., 1994.
9. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М., 1985.

## Тема 5. СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Вопросы для обсуждения

1. Характеристика системного подхода и реализация его принципов в изучении деятельности в психологии (Б.Ф. Ломов).
2. Деятельность как сложная динамическая система (А.Н. Леонтьев).
3. Структурный, процессуарный и функциональный анализ деятельности в психологии.
4. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова.

### Комментарии

При рассмотрении темы необходимо определить понятие «системный подход». Под *системным подходом* понимают методологическое направление, разрабатывающее средства познания и конструирования сложноорганизованных объектов. Системный подход исходит прежде всего из качественного анализа целостных объектов (систем). Система представляет собой качественное единство или совокупность, обладающую интегральными свойствами.

Согласно Б.Ф. Ломову, ядро системного подхода образуют шесть принципов или норм описания психических явлений.

1. *Психические явления рассматриваются исследователем в нескольких планах*

*Первый* фиксирует взаимосвязь изучаемого явления с явлениями того же класса. Психика рассматривается здесь следующим образом:

- а) как субъективное отражение действительности, выступающее в ряду других видов отражения (абиотического, биологического и социального);
- б) как регулятор активности субъекта (его деятельности, игры, общения, познания).

*Второй план* определяет всю совокупность психических явлений как относительно самостоятельную целостность (систему). Когда исследуемое явление рассматривается как некоторая система (качественная единица), то главная задача здесь состоит в том, чтобы



выявить «составляющие» этого явления и способ их организации. В качестве компонентов психики выделяются не отдельные процессы, а относительно самостоятельные функциональные образования. Б.Ф. Ломов дифференцирует когнитивную, коммуникативную, регулятивную подсистемы, которые обеспечивают различные формы взаимосвязи индивида с окружающей средой.

*Третий план* рассматривает психические явления в их отношении к системам более высокого уровня. Включаясь в социальную систему, человеческий индивид становится носителем социального качества и выступает как личность; включаясь в систему биологических отношений со средой — носителем природных качеств и выступает как организм; в физической системе отношений индивид открывается как тело, обладающее массой, температурой, плотностью и т. д. Каждая из систем становится основанием разнообразных свойств человека: материально-структурных, функциональных или системных.

*Четвертый план* раскрывает психические явления как движение микросистем, в терминах нейрональных интеграций, психика представляется здесь как отражательная функция мозга.

Целостное описание предполагает сочетание всех планов исследования.

*2. Психические явления многомерны и должны рассматриваться в разных системах координат*

Иногда психические явления рассматриваются в какой-либо одной системе координат, что позволяет охватить лишь одну сторону психических явлений, выявить какой-то один ряд свойств. Так, психофизические исследования восприятия дают нам один срез, психофизиологические — другой, исследования восприятия в контексте деятельности — третий и т. д. Поскольку каждый из этих срезов позволяет обнаружить лишь определенную группу качеств, ни одно из измерений, сколь бы существенным оно ни было, не может охватить всего явления в целом. В представленном случае остаются нераскрытыми такие качества восприятия, как осмысленность, категориальность и т. д. Задача теоретико-методологической работы состоит в том, чтобы объединить различные способы измерения и подходить к исследованию психических явлений как многомерных.

*3. Система психических явлений должна исследоваться как многоуровневая*

Психика, или целое, дифференцируется на подсистемы:

- когнитивную, в которой реализуются функции познания;
- регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения;
- коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми.

В свою очередь, каждая из подсистем имеет вертикальную структуру. Например, когнитивная система включает сенсорно-перцептивный, «представленческий» и речемыслительный уровни. Данный принцип распространяется далее на отдельные психические процессы, свойства, состояния и т. д. Выделение уровней организации позволяет преодолеть упрощенное представление о психике как некоей гомогенной целостности и указать место изучаемого феномена в системе психических явлений.

*4. Необходимо учитывать совокупность разнопорядковых качеств и свойств (материально-структурных, функциональных, системных), которыми обладает человек*

Согласно Б.Ф. Ломову, существует необходимость разработки системной многомерной классификации свойств человека. Свойства человека, по мнению Б.Ф. Ломова, организованы в некоторое целое, напоминающее по своему строению пирамиду: на вершине размещаются общие свойства, в основании – раскрывающие их свойства  $n$ -го порядка, а грани символизируют различные категории свойств.

К свойствам первого порядка относятся свойства индивида, или физиологические свойства (чувствительность анализаторов, свойства нервной системы). Системные свойства существуют постольку, поскольку индивид принадлежит определенным системам. Так, способности как свойства более высокого порядка раскрываются только через анализ деятельности индивида (общественно-исторически сложившейся деятельности, которой овладевает индивид) и не могут быть поняты вне этой системы.

5. *Целостное познание психического явления предполагает выделение системы детерминант*

По Б.Ф. Ломову, за многоплановостью, многомерностью и многоуровневостью психического стоит множественность его детерминант.

Наряду с причинно-следственными связями, в их число входят общие и специальные предпосылки психических явлений, опосредствующие звенья, внешние и внутренние факторы и др. Детерминацию не следует понимать как «линейную» (как это отчетливо выступает в бихевиоризме). Разные детерминанты действуют как параллельно, так и последовательно, имеют ограниченную «зону влияния» и «вес». Детерминация носит динамичный, нелинейный, опосредствованный и гетерохронный характер. Соотношение между детерминантами очень подвижно: то, что в одних условиях выступает в роли предпосылки, в других может оказаться причиной, фактором или опосредствующим звеном, и наоборот. Например, в разных условиях жизнедеятельности человека, на разных этапах его развития (и филогенетического, и онтогенетического), относительно разных уровней и разных измерений психических явлений соотношение социальной и биологической детерминаций складывается по-разному.

6. *Психические явления должны изучаться в их динамике и развитии*

Развитие выражает способ существования психического как системы.

Целостность и дифференцированность психических явлений возникают, формируются или разрушаются в ходе развития индивида, которое выступает, в свою очередь, как полисистемный процесс. «Психическое развитие, — отмечает В.А. Барабанщиков, — это движение его оснований, сменность детерминант, возникновение, формирование и преобразование новых качеств и свойств». С позиций системного подхода развитие предполагает многообразие источников и движущих сил, которое всегда связано с системой противоречий (между разными качествами, уровнями, основаниями, факторами и т. п.) и допускает различные пути их разрешения.

С позиций системного подхода *деятельность* рассматривается как сложное, многоуровневое, многомерное и развивающееся яв-

ление. С точки зрения ее структуры и организации деятельность начала рассматриваться в работах А.Н. Леонтьева. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, деятельность является сложной динамической системой, имеющей свое строение, свои внутренние переходы и свое развитие. На сегодняшний день в изучении деятельности как системы выделяют следующие уровни:

- личностно-мотивационный (значимость деятельности для личности, деятельность рассматривается с точки зрения удовлетворения потребностей личности, с точки зрения ее личностного смысла);
- компонентно-целевой (основные компоненты деятельности);
- структурно-функциональный (анализ структуры, а также функциональных подсистем деятельности как системы, т. е. связей между компонентами деятельности);
- психофизиологический уровень (изучение физиологических систем, задействованных в деятельности);
- индивидуально-психологический уровень (изучение личности во всем многообразии систем существования – природной, социальной, физической, как субъекта деятельности).

Деятельность рассматривается также в единстве ее компонентов: мотивационно-ценностных, когнитивно-информационных, исполнительных (операционно-действенных).

В целом общеметодологические процедуры системного подхода реализуются в изучении:

- законов строения целого – структурный анализ;
- законов образования целого – процессуальный анализ;
- законов развития целого;
- законов функционирования целого;
- отношений явления (системы) с функциональной родовой системой и другими системами, анализом среды.

Перечисленные принципы, представленные в системных исследованиях Б.Ф. Ломова, затрагивают разные стороны познания и замыкаются на представлениях о полисистемности бытия человека и интегральности его качеств и свойств.

Нужно охарактеризовать *структурный, процессуальный и функциональный анализ деятельности в психологии.*

Деятельность – динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа, и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.

### ***Структурный анализ деятельности***

Макроструктура деятельности (по А.Н. Леонтьеву):

деятельность – мотив;

действие – цель;

операция – условия.

### ***Процессуальная характеристика деятельности***

С точки зрения процессуального подхода можно выделить следующие фазы деятельности.

1. Побудительно-мотивационная фаза. Возникновение потребности. Поиск предмета. Определенность потребности (возникновение мотива). Возникновение эмоционального отношения к ситуации.

2. Аналитико-синтетическая фаза. Анализ средств и построение алгоритма деятельности (ориентировочный этап).

3. Исполнительная фаза. Реализация деятельности. Когнитивные действия (познавательный компонент): что нужно делать – знать, помнить, мысленно представить, придумать, заметить, сравнить, различить, ценить, принять решение. Уровень исполнительных действий, движений. Уровень социального взаимодействия: установить контакт, передать информацию, сообщение и т. д. Контроль за результатом и самоконтроль.

### ***Функциональный анализ деятельности***

Суть функционального анализа:

- 1) выявление набора основных функций деятельности как системы;
- 2) каждое действие представляет собой, в свою очередь, функциональную систему, в состав которой входит ряд подсистем.

Функциональный анализ – это анализ подсистем с точки зрения способности выполнять свои функции. В.Э. Мильман выделил следующие функциональные системы в структуре деятельности:

- 1) побудительная;
- 2) инструментальная;
- 3) контролирующая.

Компоненты функциональной системы

Функциональные системы

Функциональные подсистемы

Потребность

Мотив

Объект

Побудительная функциональная система

Цель

Предмет

Условия среды (лимитирующие систему)

Средства

Инструментальная функциональная система

Состав

Контроль

Оценка

Контролирующая функциональная система

Продукт

Условия среды – факторы, которые влияют на систему.

Средства – условия среды, которыми манипулирует субъект.

Состав деятельности – средства, которые непосредственно воплощены в деятельности.

Контроль – отслеживание совпадения предмета с представлением о продукте.

Оценка – соотнесение продукта с целью.

Продукт – воплощенная цель, видоизмененный предмет.

### *Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова*

Центральным понятием в теории системогенеза деятельности является понятие психологической системы деятельности. По определению В.Д. Шадрикова, психологическая система деятельности – это «целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность и которые организованы в плане выполнения конкретной деятельности».

Предметная деятельность предстает перед субъектом в форме нормативно одобренного способа деятельности, который затем в процессе обучения, распредмечиваясь, превращается в индивидуальный способ деятельности. Таким образом, в процессе обучения и освоения деятельности (профессии) происходит формирование внутреннего плана деятельности (психологической системы деятельности).

В.Д. Шадриков предложил модель функциональной психологической системы деятельности, компонентами которой выступают организованные в психологическую систему психологические свойства человека (психические функции и процессы), необходимые для достижения конкретной цели деятельности. Сущностью психологического анализа деятельности является изучение психических процессов и психологических факторов, которые побуждают, программируют и регулируют активность личности, а также свойств личности, через которые эта активность реализуется. Данная модель анализа деятельности универсальна и подходит для анализа любой деятельности (трудовой, игровой, коммуникативной и др.).

В основу разработки теоретической модели психологической системы деятельности положены основные принципы теории функциональных систем П.Я. Анохина. П.Я. Анохин предложил универсальную модель работы мозга и сформулировал центральные механизмы целостных приспособительных актов любой степени сложности. Согласно теории функциональных систем, ведущими в построении функциональных систем являются закон результата и закон динамической мобилизации структур, обеспечивающих формирование функциональной системы и получение данного результата.

По аналогии с понятием функциональной системы В.Д. Шадриков применил понятие функциональной психологической системы деятельности, важными принципами построения теоретической модели которой выступили принцип функциональности и принцип системности. «Принцип функциональности характеризует процесс построения системы деятельности из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель — результат» (для решения задач деятельности в человеке как субъекте труда мобилизуется все, что у него есть)». Принцип системности предполагает, что все индивиду-

альные качества деятельности выступают не изолированно, включены в единую систему, т. е. функционально взаимосвязаны.

Важный критерий освоения деятельности – формирование оперативности всех компонентов психологической системы деятельности.

Оперативность в данном случае понимается как тонкое приспособление всех звеньев психологической системы деятельности к требованиям решаемых задач.

При изучении системогенеза деятельности необходимо учитывать такие важные характеристики, как неравномерность и гетерохронность освоения деятельности.

Исходной структурой для формирования психологической системы деятельности выступает человек во всем многообразии его индивидуальных качеств как субъекта деятельности (потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений и установок, жизненного опыта, особенностей отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности). В процессе формирования психологической системы деятельности индивидуальные качества личности, субъекта приспособляются, изменяются, переструктурируются в соответствии с основными целями деятельности, т. е. приобретают черты оперативности.

Основными компонентами психологической системы деятельности являются следующие функциональные блоки:

- мотивы деятельности;
- цели деятельности;
- программы деятельности;
- принятие решений;
- подсистемы деятельностно важных качеств.

*Мотивы деятельности.* Формирование и трансформация мотивационного компонента деятельности происходит на всем пути освоения деятельности, а также непосредственно в процессе осуществления профессиональной деятельности. Развитие мотивационного компонента в процессе профессионализации идет в двух направлениях:

1) трансформации общих мотивов личности в трудовые мотивы. Важным моментом формирования психологической системы де-



тельности является принятие личностью деятельности, раскрытие ее личностного смысла. В основе этого явления лежит механизм «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев);

2) изменения системы мотивов в соответствии с изменением уровня освоения деятельности. Данное явление получило название «дрейф мотивов» (В.Д. Шадриков). «Дрейф мотивов» представляет собой изменение мотивационной сферы личности в процессе профессионализации (на разных ее уровнях) и включает изменение структуры мотивов, появление новых и инволюцию старых мотивов, изменение значимости отдельных мотивов. На сегодняшний день наиболее полно изучена динамика мотивов профессиональной деятельности на разных уровнях профессионализации представителей различных профессий.

*Цели деятельности.* Если мотив побуждает к деятельности, то цель направляет и определяет способ и характер деятельности. В.Д. Шадриковым выделены два аспекта цели как компонента психологической системы деятельности. Цель деятельности выступает:

1) как цель-результат. В данном случае речь идет о цели как о нормативном результате деятельности. Формирование цели деятельности начинается с формирования представлений о нормативном результате деятельности (цель как образ будущего результата);

2) цель-задача. Здесь цель выступает как задача, как уровень достижения, который ставит перед собой субъект. В процессе формирования цели-задачи (цели-уровня достижения) происходит субъективная трансформация цели нормативно одобренного способа деятельности в личностно значимый для субъекта процесс деятельности.

Эта трансформация происходит на основе взаимодействия мотивов и жизненного опыта личности с нормативным способом и условиями деятельности. В цели-задаче воплощается личностный смысл деятельности.

*Принятие решения* в широком смысле означает процесс выбора одной альтернативы из нескольких возможных. Предметом исследования в изучении принятия решения являются мотивация принятия решения, ответственность за принятие решения, право

выбора при принятии решения, возможность осознания, оценки и коррекции вырабатываемых решений.

*Программа деятельности* отражает структуру деятельности и организует отдельные действия в пространстве и времени (определяет, что должен делать субъект для достижения цели деятельности). В.Д. Шадриков разделяет нормативную и индивидуальную программу деятельности. Нормативная программа деятельности фиксирована в документах (инструкциях и т. д.). В процессе деятельности у субъекта формируется индивидуальная программа деятельности.

Последняя как компонент психологической системы деятельности представлена в виде образа деятельности в форме знаний о последовательности и способах выполнения действий.

*Деятельностно важные качества.* В процессе освоения деятельности, а также на разных стадиях профессионализации индивидуальные качества субъекта формируются в подсистему деятельностно важных качеств или профессионально важных качеств.

Профессионально важные качества — это качества, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Индивидуальные качества субъекта деятельности, обеспечивающие успешность деятельности (эффективность формирования и функционирования психологической системы деятельности) характеризуются как способности.

В.Д. Шадриков выделил три основных направления перехода индивидуальных качеств субъекта в деятельностно важные качества:

- 1) функциональное объединение отдельных качеств, потенциально важных для выполнения деятельности («первичных ПВК»), и проявление их в режиме взаимодействия;
- 2) развитие первичных ПВК в деятельности и приобретение ими качеств оперативности;
- 3) системное проявление структуры первичных ПВК в деятельности.

Как отмечает Г.А. Суворова, данное направление исследований в настоящее время недостаточно разработано.

### Рекомендуемая литература

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 1, 2.
2. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.
3. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М., 1988.
4. Сиротский, В.Е. Жизнь ученого и судьба науки: Петр Яковлевич Гальперин / В.Е. Сиротский // Современная высшая школа : международный журнал. – Варшава. – 1990. – № 2(70).
5. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995.
6. Современная психология. – М., 1999.
7. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М., 1982.
8. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М., 1994.
9. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М., 1985.

## **Тема 6. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОЗНАНИЮ ПОНЯТИЙ «НАУКА» И «ОБРАЗОВАНИЕ»**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Взаимодействие науки и образования.
2. Образовательная система: понятие, виды, функции.
3. А.Я. Данилюк и два вида педагогической деятельности.
4. Знаниевая дидактическая система.
5. Развивающее обучение.

### **Комментарии**

Наука и образование представляют собой два важнейших социокультурных комплекса, встроенных в суперструктуру современного общества, занятых собственным видом деятельности и по-разному институционально и организационно оформленных. Результаты их деятельности в решающей степени определяют направление и темпы цивилизационного развития. В то же время их можно рассматривать как различные элементы единой структуры, занятой производством особого вида продукта – знаний. Таким образом, вопрос об интеграции распадается на два вопроса о том, какова природа концептуально-мировоззренческого единства науки и образования и каковы наиболее эффективные схемы и механизмы их интеграции.

Как показывает В.И. Шарин, исследуя взаимодействие науки и образования, человек оснащен специфическим инструментом, выделяющим его из окружающего мира, – мышлением. Именно мышление позволяет ему моделировать реальность в виде рационально очищенных идеальных образов. Создание и манипулирование такими объектами есть предмет научной деятельности, ее результатом являются знания. Такая деятельность осуществляется в исследовательском, проектном и технологическом режимах и направлена на изучение закономерностей эволюции природы и социума и взаимоотношений между ними. Полученные знания, в свою очередь, подлежат исследованию, классификации и упаковке. В таком виде их можно подвергать социализации и трансляции. Этот тип деятельности осуществляется в рамках специализирован-

ного социального института — образования, элемент которого составляет высшая школа [8].

Наличие единого объекта — знания, производством которого занята наука, а распространением — образование, позволяет говорить о едином научно-образовательном комплексе, лежащем в фундаменте экономико-технологического развития. Успех или неудача в создании этого фундамента определяет место, занимаемое государством на мировой арене, и является частью его политики.

Как и всякая конструкция, суперструктура, состоящая из экономики, науки и технологии, нуждается в грамотной эксплуатации и оптимальной организации. Наука, в частности, должна отвечать на постоянно возникающие вопросы о законах взаимодействия между элементами данной конструкции и логике их развития. В то же время недостатки или перебои в деятельности каждой из основных составляющих болезненно отражаются на отдельных базовых фрагментах. Невыполнение наукой и образованием основной задачи по обеспечению общества современными теоретическими и прикладными разработками и подготовленными кадрами, способными их усвоить и применять, приводит к прогрессирующему отставанию общества по всем параметрам [8].

Рациональное (технологическое) познание разрешает проблему достижения власти над природой, обществом и историей при помощи установления законов, управляющих их развитием. В основе этого процесса лежит возможность идеализации и упорядочения явлений в виде определенных классов объектов.

Концептуальное (методологическое) познание ставит задачу постижения сущностных, а не видимых свойств окружающего мира, границ и проблем идеализации реальности, вопрос о ценности результатов, полученных методами позитивных наук.

Ценностное (метафизическое) познание изучает ценности и приоритеты человеческого бытия. Если не стоять на позиции религиозного отношения к реальности, то ценностное знание есть результат соединения рационального и концептуального знания с предметным бытием человека, с ответом на вопрос: что такое Человек?

Перестройка образования отягощена его оскорбительно низким финансированием, оттоком социально мобильных и актив-

ных, творческих специалистов, традиционной неповоротливостью педагогических чиновников, проводящих кампанию «гуманитаризации и гуманизации» [8].

Образовательная система представляет собой основную форму организации образовательного процесса. Педагог, как правило, изучает не образование как таковое (если только он не находится на грани наук и не рассматривает педагогическую реальность с позиции психолога, философа, социолога и пр.), а процесс образования, локализованный в пространстве и времени. Пространственно-временные границы объекта не устанавливаются им произвольно, а определяются содержательной целостностью учебного материала, его смысловым, методическим, функциональным единством, особым характером взаимодействия субъектов учения и преподавания и т. д. Если процесс образования справедливо считается объектом педагогики, то образовательная система представляет собой ее конкретный предмет.

Понятие образовательной системы, как справедливо замечает А.Я. Данилюк, – это знание ее существенных, фундаментальных характеристик, которые в своем единстве определяют способ ее организации, функционирования и развития. Обособленное теоретическое знание об образовательной системе представлено в известных принципах: единства интеграции и дифференциации, антропоцентризма и культуросообразности, – так что теперь необходимо соединить его в целостное понятие [3].

**Образовательная система** – это основная организационная единица образовательного процесса, воссоздающая некоторый целостный фрагмент культурной реальности и обеспечивающая развитие сознания ученика посредством его интеграции с множеством разноорганизованных культурно-значимых учебных текстов.

Образовательная система состоит из двух основных **подсистем**: сознания и знания. Отношение «сознание ↔ знание» можно рассматривать как ее теоретическую модель. Поскольку образовательная система, несомненно, обладает всеми необходимыми признаками «мыслящего объекта» и являет собой субъект интеллектуальной культурной деятельности, ее модель должна подчиняться принципу симметрии-асимметрии. Действительно, правая

часть модельного представления — «знание» — обозначает знания, хранящиеся в множестве учебных текстов. Эти тексты отличаются друг от друга по языку, содержанию, дидактическим функциям, но вместе они являют развивающемуся сознанию нечто целостное, разумно (научно) организованное по правилам педагогики и самой культуры. Между учебными текстами в процессе взаимодействия с сознанием педагога происходит обмен информацией, и множество учебных текстов в пределах образовательной системы оказывается способным к созданию новых текстов. Все это позволяет утверждать, что сознанию ученика в образовательной системе противостоит, одновременно дополняя его, не просто знание, а именно сознание, нечто отличающееся от него и ему тождественное. Сознание ученика соединяется с сознанием культуры, определенным образом локализованным и представленным в пределах образовательной системы. В образовательной системе представлены два типа сознания: сознание личности и сознание культуры. Наука педагогика нужна для того, чтобы внести сознание во множество знаний, текстов, организовать разрозненную информацию в разумную систему, адекватную культурной реальности и создающую условия для развития сознания ученика. Педагогику можно определить как науку об организации процессов взаимодействия сознания ученика и сознания культуры, обеспечивающих актуальное развитие сознания личности и потенциальное развитие культуры [2, с. 281].

Область в границах образовательной системы, в которой представлено и дидактически организовано сознание культуры, А.Я. Данилюк предлагает называть дидактической составляющей или дидактической подсистемой (системой). Образовательная система состоит из двух подсистем — сознания ученика и дидактической составляющей. Последняя обеспечивает развитие первого. Это кажется очевидным. Новизна, по мнению А.Я. Данилюка, заключается в ответе на вопрос: как принципиально происходит это развитие? Ни знания, ни научные понятия, ни мастерство учителя, ни все другие известные педагогические факторы сами по себе не обеспечивают этот процесс в достаточной мере. Сознание может полноценно развиваться лишь во взаимодействии с другим сознанием. Специфика педагогического процесса заключается в том, что в научно организо-

ванной образовательной системе сознание ученика соединено с сознанием культуры. Это педагогически определенное сознание культуры по своей исторической зрелости, содержательной целостности и глубине, методологической ясности, общекультурной ценности намного превосходит сознание ученика. В образовательной системе возникает разность духовных потенциалов, благодаря которой собственно и происходит развитие одного сознания до уровня другого.

Важнейшим фактором, благодаря которому в дидактической составляющей локализуется сознание культуры, является сознание педагога. Однако в образовательной системе сознание ученика дополняется именно сознанием культуры, а сознание педагога представляет собой динамический, интегрирующий элемент культуры. Встреча двух личностей – носителей индивидуального сознания – может приобретать форму общения, которое не всегда бывает содержательным и, еще реже, педагогически значимым. Общение само по себе не обеспечивает систематическое, глубокое, качественное развитие сознания одной из личностей. В образовательной системе это происходит за счет того, что педагог посредством наработанных за годы учебы и работы профессиональных умений и навыков подчиняет свое индивидуальное сознание сознанию культуры. В образовательной системе во множестве учебных текстов достаточно полно представлено содержание некоторого целостного фрагмента культурной реальности; учебные тексты отобраны и организованы согласно целям, задачам и методам науки педагогики, которая представляет собой часть культуры. Индивидуальное сознание учителя может внести в содержание и методологию образовательного процесса нечто и от себя, но это нечто должно быть подчинено логике культурно-исторического и педагогического процесса, само по себе оно не играет сколь-нибудь значимой роли в образовании. Задача педагога в другом: его индивидуальное сознание проникает и охватывает содержание культуры, с одной стороны, и сознание ученика, с другой; он строит свою деятельность по логике культуры и педагогики, он моделирует культурные процессы сообразно характеру сознания ученика. Педагог подобен пророку: временами он как бы отказывается от своего индивидуального сознания во имя высшего сознания, через него с учеником говорит культура.



Исследуя образовательную деятельность как систему, А.Я. Данилюк различает два вида педагогической деятельности: деятельности по организации и деятельности по проведению процесса обучения [2]. При этом по отношению к деятельности первого рода полагает целесообразным использовать понятие «принцип», а для характеристики деятельности второго рода – понятие «функция». Принцип и функция представляют собой категории, определяющие педагогическую деятельность как таковую в ее наиболее всеобщем, абстрактном виде. Хотя они отражают целостный педагогический процесс и на этой общей основе близки друг другу, для более глубокого, системно-научного осмысления педагогической деятельности необходимо различать эти понятия.

Педагогическая деятельность в структурно-функциональном аспекте включает два основных компонента – педагога и образовательную систему. В свою очередь, основными компонентами образовательной системы являются ученик и дидактическая система, которая также включает сознание (профессиональную мыследеятельность) педагога. Педагог, являясь субъектом образовательного процесса, может занимать в нем различные места и играть разные роли. Это важное обстоятельство позволяет разделять понятия «принцип» и «функция».

Деятельность педагога по созданию образовательной системы в основном определяется тремя принципами: ***единства интеграции и дифференциации, антропоцентризма, культуросообразности***. Эти принципы интеграции образования могут быть названы также общепедагогическими (педагогическими) принципами на том основании, что они предопределяют образовательную систему в целом, составляют ее начало, а следовательно, и начало тех процессов обучения и воспитания, которые реально осуществляются в пределах образовательной системы. Существование педагогических принципов определяется наличием определенного рода дистанции между педагогом и создаваемой им образовательной системой. Педагог может свободно, по своему усмотрению конструировать учебное содержание, выбирать формы и методы организации обучения, ставить и менять его задачи. Перед ним вся культура и вся педагогика, и его дело, как соединить то и другое в образовательной систе-

ме. В этой ситуации свободного конструирования перед педагогом появляется целый ряд разных возможных образовательных систем. Факт их потенциальной множественности открывает свободу выбора и обеспечивает столь необходимую для духовной свободы и научного творчества дистанцию между субъектом и объектом, между педагогом и образовательной системой.

**Педагогические принципы** — это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по организации образовательных систем, в которых реализуется потребность культуры в воспроизводстве и развитии.

Образовательная система полифункциональна и способна осуществлять процесс обучения в единстве трех основных функций:

- 1) информационной;
- 2) знаниево-репродуктивной;
- 3) личностно-развивающей.

Образовательная система должна:

- хранить и передавать информацию (*информационная функция*);
- структурировать знания (информацию) согласно готовности ученика их воспринять и обеспечивать наиболее полное воспроизведение знания в сознании ученика (*знаниево-репродуктивная функция*);
- создавать условия для качественного развития (формирования психических, когнитивных новообразований) сознания (*лично-развивающая функция*).

При этом работа системы в информационном режиме является только необходимым условием ее функционирования как образовательной системы. Достаточные условия для работы образовательной системы достигаются только на знаниевом и развивающем уровне.

**Педагогические функции** — это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по поддержанию определенных режимов работы образовательной системы.

Функции и принципы представляют собой системные понятия, существенно связанные между собой тем, что они теоретически воспроизводят процесс развития целостной педагогической деятельности. По мере ее все более полного осуществления функции переходят в принципы, а принципы — в функции.

Основными компонентами образовательной системы являются сознание ученика и дидактическая составляющая. Профессионально-ориентированное мышление педагога представляет собой часть дидактической системы, оно обеспечивает ее функционирование в определенном режиме. Как и любая другая, дидактическая система навязывает характер деятельности, ее ритм каждой из своих частей. Деятельность педагога оказывается в прямой зависимости от работы дидактической составляющей и образовательной системы в целом.

**Дидактические принципы** — это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по развитию дидактических систем в целях более полного соответствия их развивающемуся сознанию ученика.

Основой для систематизации дидактических принципов являются знаниево-репродуктивная и личностно-развивающая педагогические функции. Каждая из функций генерирует свою последовательность дидактических принципов. Знаниево-репродуктивной функции соответствуют такие дидактические принципы, как научность, системность, систематичность, доступность и последовательность. Совершенствование образовательной системы личностно-развивающего типа происходит в системе иных дидактических принципов: наглядности, связи теории с практикой, внутри- и межпредметной интеграции, развивающего двуязычия, сознательности, активности, прочности обучения. Последовательный переход из режима функционирования в режим развития, дополнение педагогических функций системами дидактических принципов является логическим выражением того известного факта, что всякая хорошо работающая образовательная система должна меняться соответственно развитию педагогики и других наук, индивидуальным способностям и потребностям учеников, особенностям непрерывно развивающейся социокультурной реальности. Дидактические принципы в своем большинстве хорошо известны. Новым, пожалуй, как отмечает А.Я. Данилюк, является их представление как систем понятий, объединенных общими концептуальными педагогическими идеями репродукции знаний и личностного развития. Эти функции обоснованы педагогическими принципами, которые,

в свою очередь, являются конструктивным ответом педагогики на потребность культуры в расширенном воспроизводстве.

Информационная функция дидактической системы, отмечает А.Я. Данилюк, наиболее известна в традиционной дидактике. Она означает, что каждая из дидактических систем содержит знания (учебную информацию) определенного количества и качества, которые ученик должен усвоить в процессе обучения. Информационная функция является необходимой, но недостаточной функцией дидактической системы. Информационная система составляет основу дидактической системы. Последняя надстраивается над первой. Рассмотрение дидактической системы как информационной системы открывает возможность применения в дидактике знаний и методов кибернетики, изучающей процессы хранения, передачи и переработки информации, а также других наук, непосредственно примыкающих к ней по своей исследовательской проблематике. Тем не менее, обещая многое в будущем, информационный подход уже сегодня может помочь переосмыслить, уточнить такие основополагающие дидактические понятия, как знание, учебная информация, учебный язык.

Вопрос о языке имеет для педагогики фундаментальное значение. В центре ее внимания остаются обучение и воспитание, а также составляющие их процессы усвоения знаний, понимания, осмысления, сопереживания и т. д., но в аспекте языковой проблематики они приобретают столь необходимое для современной науки системное единство.

Каждый из текстов, составляющих дидактическую систему, по содержанию, по способу его представления, по языку отличается от других. В конечном итоге именно язык обуславливает отличия между учебными текстами. Одно и то же содержание может представляться по-разному при помощи разных языков.

Общая логика дидактической системы определяется отношением «человек – культура»: вначале культура в духовном плане репродуцирует человека посредством того, что воспроизводит в нем себя, затем развивает его сознание сверх того, что накопила сама, и, таким образом, создает необходимую основу для собственного развития. С педагогической точки зрения человека можно определить

как *существо, живущее в культуре*. Смысл знаниево-репродуктивной функции состоит в том, чтобы привить биологическому человеку необходимые умения и навыки, развить начальные способности жить в культуре. Культура представляет собой знаковую реальность, сложноорганизованную систему языков и текстов. Чтобы человек мог жить в культуре, он должен уметь разговаривать на ее основных языках (общее образование). Для этого требуется усвоить некоторый минимум эталонных, с точки зрения современной культуры, текстов. Интерес человека к какой-то определенной форме культурной деятельности укрепляется и развивается путем изучения широкого круга специальных текстов (профессиональное образование). Образовательная деятельность знаниево-репродуктивного типа обеспечивает усвоение учеником системного культурно-значимого знания: культурные тексты, существовавшие объективно и независимо от ученика, включаются в контекст его сознания. Знаниевая функция есть по сути культурно-репродуктивная — культура в некоторой своей относительно самостоятельной части воспроизводит себя в человеке. Происходит процесс передачи языка (способ мышления), знаний (средства мышления), опыта (апробированные формы деятельности) от одного поколения к другому. Традиционный взгляд на образование как на процесс передачи знаний, умений, навыков правильный, но недостаточный. Сам по себе этот процесс не исчерпывает образование, а решает только одну из его двух основных задач — репродукцию культуры в человеке посредством усвоения необходимого множества культурно-значимых текстов.

Рассмотрим в принципиальном плане организацию дидактической системы знаниевого типа. Дидактическая система надстраивается над информационной. Этот факт позволяет сделать важное заключение: организация дидактической системы не связана с привнесением нового знания, поскольку все знания, необходимые и достаточные для организации обучения, уже содержатся в информационной системе. Информационная система преобразуется в дидактическую, когда информационные массивы перестраиваются согласно педагогически обоснованным правилам с тем, чтобы сделать процесс передачи культурно-значимой информации легким, основательным, кратким и экономичным.

Информационная система составлена из множества **текстов**, созданных культурой в тот или иной период ее исторического развития. Ведущим методом преобразования информационной системы в дидактическую является педагогическая рефлексия: тексты оцениваются, отбираются и выстраиваются педагогом с точки зрения того, насколько они соответствуют достигнутому уровню обученности учеников, их возрастным и индивидуальным психологическим характеристикам и т. д. Человек всегда стоял в центре педагогики, и различные теории обучения, различные способы организации образовательных систем определялись только разным пониманием природы человека. Изначальный человекоцентризм педагогического мышления обуславливает отношение к учебному содержанию как к средству формирования человека и понимание образования в целом как способа развития человека в человеке, становления его как существа, способного жить в обществе и культуре. Для того чтобы социум и культура приняли человека, они должны посредством образования воспроизвести себя в нем в своих основных чертах.

Науки изучают культуру. Они дают точное и объективное знание о той реальности, опосредованной культурно-исторической деятельностью нации и всего человечества, в которой живет человек и в которой он может действовать разумно. Объектом каждой научной дисциплины является та или иная форма культурно-исторической деятельности, направленная либо на освоение природной составляющей культуры (естественные науки), либо на дальнейшее развитие ее духовного потенциала (гуманитарные науки). Как таковая наука — это система понятий, в которой концентрируется весь опыт (смыслы, знания, методы, логика и т. д.) соответствующей культурно-исторической деятельности. Наука не только моделирует (систематизирует, интерпретирует, прогнозирует) определенную форму культуры, но и сама является важной ее составляющей, механизмом ее развития, ее самосознанием. Будучи самосознанием культуры, наука измеряет ее сознанием человека. Она измеряет культуру, духовную реальность мерой человеческого понимания, в масштабе его целей и задач, исходя из потребности человека жить и действовать разумно в той реальности, которая уже охвачена коллективным сознанием человечества.

Системообразующим принципом дидактической системы знаниявого типа является *принцип научности*. Научность решает задачу воссоздания культуры в сознании человека, несмотря на существенное различие их духовных потенциалов. Дидактический принцип научности обладает системной организацией и не сводится к требованию соответствия дидактической системы определенной области научного знания, хотя, безусловно, предполагает его. Данный принцип обладает двойственной природой. В первую очередь ему свойственен научный объективизм: дидактическая система строится по подобию определенной науки, она содержит систему важнейших научных знаний, понятий, методов. Традиционная дидактика следующим образом определяет принцип научности: предлагать учащимся для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовать методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки. Принцип научности определяет изначальное соответствие дидактической системы как изучаемой научной дисциплине, так и современному уровню развития научно-педагогического мышления. Та сторона принципа научности, которая непосредственно обращена к изучаемой науке, условно называемая нами объективно-научной, определяется принципом *системности*. Другая сторона, собственно педагогическая, конкретизируется рядом известных принципов: *систематичности, доступности и последовательности*.

**Системность** — это дидактический принцип, обозначающий содержательное и методическое соответствие дидактической системы изучаемой научной дисциплине.

Принцип системности не входит в перечень классических дидактических принципов. По содержанию он тождественен принципу научности. Для традиционной дидактики системность и есть научность: одно подразумевает другое. Такое понимание верно, если смотреть на образовательную систему только со стороны преподаваемой науки. Научные знания не существуют изолированно друг от друга, они всегда включены в конкретную научную теорию или концепцию, они существуют в некоторой парадигме научного мышления, их последовательность обусловлена историей и подчинена логике развития науки. Научные знания (тексты) системны.

По мнению А.Я. Данилюка, образование обладает формальной и процессуальной системностью. Его формальная целостность реализуется в образовательной системе (предмет педагогики) и дидактической системе (предмет дидактики). Процессуальная целостность заключена в том, что процесс обучения может проходить на двух функционально разных уровнях — знаниево-репродуктивном и личностно-развивающем. По отношению к первому дидактические принципы строго систематизированы: научность, системность, систематичность, доступность, последовательность. Их нельзя переставлять местами, не меняя их содержание, каждый из них играет особую роль в научной организации процесса обучения. При этом принцип научности обучения является основополагающим, системообразующим по отношению к другим принципам. Таким образом, он выражает качественность дидактической системы знаниевого типа.

Принцип системности играет важную роль в формировании и развитии дидактической системы, устанавливая ее на прочный, объективный фундамент науки и культуры.

**Систематичность** — дидактический принцип, устанавливающий организацию научных текстов в пределах дидактической системы с учетом сознания ученика.

Принцип системности обозначает максимальное соответствие дидактической системы изучаемой науке. Принцип систематичности надстраивается над принципом системности и также фиксирует факт соответствия дидактической системы науке, но теперь уже науке педагогике. Системность и систематичность — две стороны дидактического принципа *научности* обучения. Научно организованная дидактическая система по возможности более точно воспроизводит систему научного знания и, вместе с тем, выстраивает ее согласно требованиям педагогики.

Принцип систематичности выражает необходимость логически располагать учебное содержание так, чтобы каждое новое знание выводилось из предыдущего и, в свою очередь, служило основой для последующего, чтобы каждая часть была частью целого и находилась во взаимосвязи со всеми другими частями, а система в целом учитывала бы познавательные силы и способности учащихся на данном этапе обучения.



Принцип систематичности логически надстраивается над принципом системности. Затем он раскрывается в двух других известных дидактических принципах – доступности и последовательности. Значение принципа систематичности как последовательности конкретных дидактических принципов состоит в том, что он в принципиальном плане представляет способ научной организации обучения знаниевого типа.

Алгоритм построения знаниевой дидактической системы может быть описан следующим образом.

1. Избрать в качестве объекта изучения систему знания, существующую в границах той или иной научной дисциплины; скорректировать ее в количественном плане с учетом времени, отводимого на ее изучение (принцип системности).

2. Переструктурировать научные тексты, максимально сохраняя их содержание и научную логику, так, чтобы сделать процесс их усвоения по возможности легким и быстрым (экономия времени и сил), а усвоенные знания прочными (принцип систематичности).

Для этого необходимо:

2.1. Сделать учебный материал изначально доступным для восприятия ученика (принцип доступности).

2.2. Разделить весь учебный материал на части (в основном сохраняя научную системность) так, чтобы каждая новая часть оказывалась доступной для ученика настолько, насколько им усвоена предыдущая (принцип последовательности).

Организация учебных текстов в дидактической системе знаниевого типа должна быть систематической, т. е. доступной для ученика и обеспечивающей последовательное усвоение системного научного знания. Принцип систематичности конкретизируется принципами *доступности* и *последовательности* обучения.

**Доступность обучения** – дидактический принцип, обозначающий процесс усвоения нового знания посредством его перевода на язык, которым владеет ученик.

Научное содержание преобразуется в учебное и становится доступным для ученика посредством создания в дидактической системе ситуации семиотической (языковой) избыточности. К научным текстам присоединяются вспомогательные языковые структуры,

адаптирующие новое научное знание к языку и знаниям, которые уже усвоены учеником. Эти дополнительные тексты вводятся в дидактическую систему и не нарушают общей логики организации системного научного знания. Схематично это можно представить следующим образом. Если есть системное научное знание  $V_{\text{научное}} \rightarrow \Gamma_{\text{научное}} \rightarrow D_{\text{научное}}$  и включенный в обучение субтекст сознания А, то введение дополнительного текста должно сохранить логику организации научных текстов и обеспечить их непосредственную связь с сознанием:  $A_{\text{соз-я}} \rightarrow B_{\text{доп}} \rightarrow V_{\text{науч}} \rightarrow \Gamma_{\text{науч}} \rightarrow D_{\text{науч}}$ . Семиотическая избыточность дидактической системы делает новое системное научное знание доступным для ученика. В представленной схеме-модели доступность обеспечивается наличием дополнительного текста –  $B_{\text{доп}}$ . Содержание дополнительного текста по существу не отличается от содержания ближайшего к нему научного знания  $V_{\text{науч}}$ , в нем фактически говорится то же самое, но на языке, максимально близком к языку ученика. Тексты  $B_{\text{доп}}$  и  $V_{\text{науч}}$  образуют семиотически разнородную систему, в которой одно и то же научное знание воссоздается на разных языках. Перевод научного знания на другой язык, адаптированный к языку ученика, обеспечивает прирост дополнительной информации, так что текст  $B_{\text{доп}}$  содержательно отличается от текста  $V_{\text{науч}}$ , хотя, по существу, в них говорится об одних тех же научных процессах, присутствует общий смысл, в обоих текстах представлены сходные научные понятия.

Принцип доступности имеет ограниченную область применения. Доступное обучение приближает научные знания к сознанию посредством их упрощения, адаптации к еще не вполне развитым языковым структурам ученика. Сознание как бы остается на месте, а язык и содержание научного текста упрощаются до уровня восприятия ученика. Задача образования все же иная – воспроизвести в сознании ученика систему объективного научного знания, развить сознание, обогатить его научными знаниями и способами (языками) научного мышления. Эта задача решается посредством организации последовательного обучения.

**Последовательность обучения** – дидактический принцип, предусматривающий такое разделение учебного материала на части, при котором каждая часть логически вытекает из предыдущей и

является основанием для последующей; при этом, усваивая одну часть, ученик потенциально осваивает и последующую.

Принцип последовательности непосредственно опирается на принцип систематичности, а через него — на принцип системности. Обучение наукам можно организовать последовательно потому, что научное знание системно.

Механизм, обеспечивающий реализацию принципа последовательности обучения, состоит в том, что усвоение одного из системных текстов превращает его в интеграционную форму сознания, которая открывает доступ к следующему учебному тексту.

Принципы доступности и последовательности объединены в границах общего дидактического принципа — принципа систематичности обучения. Доступность полагает принципиальное начало процессу обучения как таковому и последовательно организованному обучению в частности. В свою очередь, принцип последовательного обучения и адекватный ему метод поэлементного усвоения знаний систематически воспроизводят доступность по мере движения процесса обучения: усвоение нового системного знания открывает доступ к последующему.

Принцип последовательности предполагает разделение учебного материала на системные части — тексты, каждый из которых содержит содержательные и языковые элементы, общие с предыдущим и последующим текстом. Первый текст доступен для ученика. Усваивая его, ученик приобретает содержательные и языковые элементы, необходимые для усвоения следующего текста, и т. д. По мере обучения ученик накапливает, интегрирует в сознании все большее и большее количество элементов, с помощью которых в сознании может быть воссоздано объективное научное знание на адекватном ему научном языке. Организуя последовательное обучение, мы по преимуществу работаем с научным содержанием: разделяем его на элементы, выстраиваем из них возможные дидактические цепи, выбираем оптимальную программу обучения, соотнося ее с тем знанием, которым уже располагает ученик. Последовательно осваивая элементы системного научного знания, ученик овладевает научным языком. Второй, последовательный, вариант интеграции делает возможным коммуникацию между сознанием и

научным знанием благодаря тому, что общее языковое пространство создается на основе языка науки.

Образовательная система развивающего типа и ее технологическая составляющая — дидактическая система, вероятно, представляют собой «мыслящий объект», интеллектуальную систему, в которой только и возможно развитие у человека способности к разумной деятельности, интеллектуальному поведению, культу-ротворчеству.

В.В. Давыдов простыми словами определяет кредо **развивающего** обучения: «Школа должна учить мыслить» [3]. Разделяя и развивая эту мысль, А.Я. Данилюк утверждает: *чтобы учить, Школа должна мыслить сама* [2]. Образовательная система способна сполна использовать свои развивающие возможности, когда она представляет собой «мыслящий объект», в нем только и возможно развитие способности ученика к самостоятельному мышлению.

Развитие мышления является целью развивающего обучения. Обучение, развитие, мышление — это процессы, каждый из них должен приводить к определенному результату, который, в свою очередь, является средством продолжения и активизации развития мышления в обучении. Смысл процесса обнаруживается среди его результатов. Процесс развивающего обучения должен иметь определенные формы своего материального воплощения, которые бы позволяли объективно судить о характере его протекания и корректировать его дальнейшее осуществление.

В известной теории развивающего обучения такими средствами-результатами являются теоретические понятия. Правомерно также говорить о новых учебных текстах как зримых воплощениях процесса развития мышления ученика. Представляется, что способность к созданию новых учебных текстов является определяющей и наиболее общей характеристикой развивающего обучения. Между этими двумя позициями нет противоречия, различие определяется только степенью абстрактности представлений. Понятие «новый учебный текст» — более абстрактная, более общая и потому менее конкретная категория в сравнении с категорией «теоретические понятия». Ее значение в том, что она позволяет мыслить развивающее обучение как принцип применительно к образовательной системе и образованию как таковому.

Принципиальное различие между репродуктивным и развивающим обучением состоит в разном отношении к знанию. Его можно рассматривать двояко: как интеллектуальный процесс, который завершается достижением нового знания, и как интеллектуальный продукт, в котором мыслительный процесс снят, свернут в абстрактной простоте объективного всеобщего научного знания. *Развивающее* обучение реализуется через учебную деятельность. «В процессе выполнения учебной деятельности школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались продукты духовной культуры. В учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. Поэтому обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно, — писал Э.В. Ильенков, — в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний». В учебной деятельности процесс получения знаний снят, свернут, но не остановлен. Сама учебная деятельность представляет собой дидактически организованный процесс, воссоздающий в основных чертах логику и историю движения мысли к новому знанию в той или иной области культуры.

В репродуктивной и развивающей системах реализуются два подхода к интеграции образования: *интеграция содержательная и интеграция языковая*.

В основе развивающего обучения лежит принцип семиотической оппозиционности: система развивающего типа соединяет две разные языковые структуры и обеспечивает возможность перевода субъективированного знания на другой язык. Семиотическая оппозиционность является системообразующим принципом развивающего обучения. Данный принцип последовательно раскрывается множеством конкретных дидактических принципов:

- наглядности;
- связи теории с практикой;
- внутрипредметной интеграции;
- межпредметной интеграции;
- сознательности, активности, прочности обучения.

1. *Принцип наглядности обучения*. В числе развивающих принципов наглядность, без сомнения, стоит на первом месте. Такое положение объясняется рядом факторов.

Принцип наглядности достаточно разработан в знаниевой дидактике. Задачей наглядного обучения является развитие мышления учащихся. Существо наглядного обучения состоит в том, чтобы на каждом этапе обучения обеспечить связь между конкретным и абстрактным. Только при правильном взаимодействии слова и наглядных предметов повышается роль каждого из этих средств обучения.

2. *Принцип связи теории с практикой.* Известно, что данный принцип предполагает систематическое усвоение знаний в сочетании с практическим ознакомлением учащихся с соответствующими жизненными, природными, техническими и прочими явлениями и предметами. Основными формами интеграции теории и действительности являются экскурсии, лабораторные и практические занятия, общественно полезный труд учащихся и т. д.

3. *Принцип внутрипредметной интеграции.* Отношение этого принципа к двум рассмотренным ранее принципам развивающего обучения выявляет определенную закономерность в их системной организации. Каждый последующий принцип «снимает» предыдущий, полностью сохраняет в себе его организацию и вместе с тем открывает новые возможности для организации развивающего обучения.

4. *Межпредметная интеграция.* В советской дидактике предпринимались попытки определения межпредметности в качестве дидактического принципа. Однако в силу недостаточного теоретического обоснования и ограниченной области применения межпредметных связей он не был принят педагогикой. Возможность введения принципа межпредметной интеграции в систему развивающих дидактических принципов открывается благодаря теоретическому анализу существующих систем развивающего обучения. В системах Л.В. Занкова и В.В. Давыдова задача систематического формирования у учащихся личностных и культурных смыслов не ставится по причине отсутствия условий для ее решения. Отдельная учебная дисциплина не обладает достаточными возможностями для дидактически организованного перехода сознания учеников на уровень смыслов. Ее языковой потенциал для этого слишком мал. Развивающее предметное обучение преимущественно основано на научном двуязычии. Личностные смыслы спорадически могут возникать у учащихся в силу их индивидуальных особенностей, таланта педагога,

особо удачных образовательных ситуаций и т. д. Однако складывание личностных и культурных смыслов интересует нас, пишет А.Я. Данилюк, как систематический, педагогически управляемый процесс.

5. *Принцип активности, сознательности, прочности обучения.* Четыре развивающих принципа структурно замыкаются пятым принципом развивающего обучения – принципом активности, сознательности, прочности обучения. Он может быть определен как процессуально целевой принцип развивающего обучения, в то время как предыдущие принципы имеют по преимуществу организационный характер. Процессуально целевой принцип характеризует развивающее обучение в целом в плане тех результатов, к которым оно должно привести, и общих условий, которые для этого необходимы.

Развивающее обучение направлено на активизацию, интенсификацию мыследеятельности ученика, его становление как субъекта учения.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996. – С. 3.
2. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М., 1957. – С. 174.
3. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов на-Дону: Изд-во РПУ, 2000. – С. 278.
4. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М., 1990. – С. 32.
5. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1996. – С. 310.
6. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М., 1974. – С. 38, 39.
7. Стрекозин, В.П. Организация процесса обучения в школе / В.П. Стрекозин. – М., 1968. – С. 21.
8. Шарин, В.И. Концептуальное единство науки и образования: уровни интеграции / В.И. Шарин // Интеграция академической науки и высшего гуманитарного образования : материалы Российской научно-практ. конф. Екатеринбург, 20–21 марта 1997 г. – Екатеринбург, 1997. – С. 125.

## **Тема 7. МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Общие положения.
2. Структура компонентов государственных стандартов общего образования.
3. Нормативное сопровождение «Требований к структуре и результатам освоения основных общеобразовательных программ».
4. Нормативное сопровождение «Требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ».

### **Комментарии**

Федеральные государственные образовательные стандарты – один из основных инструментов реализации конституционных гарантий права человека и гражданина на образование. Установление федеральных государственных образовательных стандартов представляет собой конституционную норму. В ст. 43 Конституции России, излагающей содержание и гарантии права на образование, говорится: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования».

Введение государственного образовательного стандарта соответствует также ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах. В контексте прав человека образовательный стандарт является документом, который создает важные условия осуществления права на образование и который по своему содержанию должен соответствовать как правам ребенка, так и правам лиц, занимающихся образовательной деятельностью.

Государственные образовательные стандарты вводятся в систему нормативно-правового обеспечения развития образования на основе закона Российской Федерации «Об образовании». Образовательные стандарты выступают как важнейший нормативный правовой акт Российской Федерации, устанавливающий систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, реализующем основные образовательные программы.



В основе Стандарта лежит общественный договор – новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее полной мере реализует права человека и гражданина. Таким образом, Стандарт приобретает характер конвенциональной нормы. Этот тип взаимоотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования, что с необходимостью подразумевает принятие обеими сторонами взаимных обязательств (договоренностей). С принятием Стандарта не только государство может требовать от ученика соответствующего образовательного результата. Важно и то, что ученик и его родители вправе требовать от школы и государства выполнения взятых ими на себя обязательств. В этом контексте Стандарт – средство обеспечения стабильности заданного уровня качества образования и его постоянного воспроизводства и развития. Будучи стабильным в течение определенного диапазона времени, он в то же время динамичен и открыт для изменений, отражающих меняющиеся общественные потребности и возможности системы образования по их удовлетворению.

Вместе с тем стандарты способны одновременно обеспечить преемственность и обновление системы образования лишь в случае, если они основаны на получивших широкое признание в России и в мире психологических и педагогических подходах и идеях. Именно фундаментальность подходов обеспечивает многообразие и гибкость конкретных решений.

Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижения нового качества его результатов. Особенностью сегодняшнего этапа развития России является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали по времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу; обществу, основанному на знаниях. Главные факторы, влияющие на развитие образования сегодня, – это поворот к личности обучаемых (развитие личности – смысл и цель современного образования) и развитие процессов глобализации. Для России как части мирового сообщес-

тва — это еще и новые требования формирующегося информационного общества к системе образования.

Стратегическая задача развития школьного образования в России — обеспечение инновационного сценария развития страны на долгосрочную перспективу.

Эти во многом принципиально новые требования обуславливают изменение сложившихся ранее представлений о сущности готовности человека к выполнению профессиональных функций и социальных ролей, инновационному поведению и т. д. В настоящее время деятельность человека все в большей степени становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления инновационной системы образования — системы, ориентированной на новые образовательные результаты.

Создание стандартов первого поколения было прежде всего инициировано потребностями решения актуальных в то время задач обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и результатов школьного образования в условиях возникшей в начале 90-х годов ситуации многообразия образовательных систем. Реальная угроза развала единого образовательного пространства страны определила основное назначение стандартов того времени — сохранение единого базового ядра образования в российских школах за счет введения инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Надо отметить, что эту задачу стандарты первого поколения выполнили. Но вместе с тем они (во многом невольно и вопреки самой идеологии их создания) стали фактором не столько стабилизации, сколько консервации школьного образования, направленного на реализацию прежних целей и задач школы, в условиях отсутствия внятной идеологии. Это и создало те противоречия, которые стали причиной их неприятия со стороны части общественности, ряда учителей, рассматривавших все версии стандартов первого поколе-

ния как «тормоз» в развитии инновационных процессов в школьном образовании.

В условиях новых социальных реалий в России, перехода человечества к постиндустриальному, информационному этапу своего развития и экономике, основанной на информационных технологиях и знаниях, образование становится важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития страны. В начале XXI века мир вступил в период глобальных изменений цивилизационного масштаба. Переход к постиндустриальному обществу резко ускорил процессы глобализации, усилил взаимозависимость стран и культур, активизировал международную кооперацию и разделение труда. Новыми нормами становятся жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

Признаком времени является повышенная профессиональная мобильность. Современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии. Это привело к тому, что на смену ведущего при построении и развитии образовательных систем лозунга «Образование для жизни» пришел лозунг «Образование на протяжении всей жизни».

На первый план выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием, – эффекты консолидации общества и формирования гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой), снижения рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального «лифта» и социального «миксера» и достижения социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями.

«Развивающемуся обществу, – подчеркивается в «Концепции модернизации Российского образования», – нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, ...прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, ...способны к сотрудничеству, ...обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание». Образование, таким образом, должно стать важнейшим конкурентоспособным институтом социализации подрастающего поколения, ориентиром в достижении средствами образования идеалов социального равенства и консолидации граждан, благосостояния, стабильности и процветания России.

Россия, провозгласив цели построения демократического общества, живущего в условиях современной рыночной экономики, предъявляет к выпускникам системы образования новые требования, которые лучше всего характеризуют слова Президента Российской Федерации В.В. Путина: «Свободный человек в свободной стране».

Появление новых вызовов времени вынуждает отвечать на них модернизацией школьного образования. Эти вызовы порождают новые требования к образованию и его результатам и поэтому нуждаются в разработке **нового поколения стандартов**.

При подготовке к занятию изучить прил. 1 (разделы 1–2) данного пособия.

## **Тема 8. РАЗРАБОТКА, УТВЕРЖДЕНИЕ, ВВЕДЕНИЕ И КОНТРОЛЬ ИСПОЛНЕНИЯ СТАНДАРТОВ**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Порядок разработки, утверждения и введения стандартов.
2. Контроль исполнения стандартов.

### **Комментарии**

При изучении темы необходимо изучить прил. 1 (раздел 3) данного пособия, в котором представлены материалы концепции государственных стандартов общего образования.

## Тема 9. XXI ВЕК: ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗНЫХ КУЛЬТУР КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ЭВОЛЮЦИИ

### Вопросы для обсуждения

1. Проблема обучения и развития, формирования сознания и личности.
2. Культурно-историческая психология и проблема духовности человека.
3. Принципы развивающего образования.
4. Культура как фактор социальной эволюции образования личности.

### Комментарии

При рассмотрении вопросов темы необходимо выделить приоритеты психологии XXI века.

1. *Необходимость понимания происходящего в этом мире*

**Первый тезис** состоит в том, что психология тогда и только тогда станет ведущей наукой о человеке, когда она вторгнется в мир и начнет понимать происходящее в этом мире.

2. *Развитие психологии по проблемам – перспектива науки*

**Второй тезис** заключается в том, что развитие психологии, рождение новой системы психологических знаний пойдет в перспективе *не по отдельным областям, а по проблемам*. В будущем, прогнозирует А.Н. Леонтьев, произойдет сближение общей психологии с детской, педагогической, социальной и исторической психологией. Психология разных направлений и школ XX века отчетливо распалась на отрасли, стала психологией разных отраслей. Но как только вы сталкиваетесь с реальной жизненной ситуацией, например в школе, вам приходится постоянно отсылать обучающихся с вопросами людей по несуществующим под рукой кабинетам клинической психологии, социальной психологии, детской психологии, психологии управления, педагогической психологии и т. п. Психология, как бы она ни кичилась прощанием с функционализмом, с «психологией функций» в стиле В. Джеймса, прощанием с психологией «уха, горла, носа» в стиле ранней

психофизики и психофизиологии, во-первых, в преподавании и мышлении психологов еще вовсе не избавилась от «психологии отдельных функций», во-вторых, оказалась еще более разорванной «отраслевыми» и «ведомственными» интересами, стала во многом психологией «отраслей». За подобным диагнозом психологии стоит вовсе не описание ее грехов, так как любая наука проходит свою «отраслевую» стадию, а желание вслед за А.Н. Леонтьевым и В.И. Вернадским напомнить, что в перспективе необходимо видеть и развитие психологии «по проблемам», и тем самым предпринять попытку ответить на вопрос А.Н. Леонтьева о необходимости создания новой системы психологических знаний.

### *3. Психология – ведущая наука о человеке*

**Третий тезис** А.Н. Леонтьева является во многом неожиданным для деятельностного подхода в психологии. А.Н. Леонтьев в своих записках о будущем нашей науки с поражающей наглядностью венчает этику и психологию. В беседе с В.Ф. Тендряковым он пишет о губительности для человеческой души последствий «бюрократизации» выполняемых человеком функций – ролей, власти социальных ролей над человеком (подчеркнем, человеком, а не личностью). «Ситуация конвейера уже понята, а эту еще предстоит понять, но она много опаснее с точки зрения сдвига ценностей, который на одном полюсе дает такие явления, как «потребительская психология», а на другом – бунты леваков, хиппи и т. д. И то и другое – *обнищание души при обогащении информацией...*» [6]. Говоря о связи этики и психологии, аксиологии и психологии, А.Н. Леонтьев фокусирует внимание на вершинных проблемах психологии – проблемах развития личности и образования, которое должно порождать личность, а не быть фабрикой общества сделанных голов.

Именно с психологией личности, повенчанной с этикой и исторической психологией, А.Н. Леонтьев связывает превращение психологии в ведущую науку о человеке.

### *4. Школа должна возвращать личность*

**Четвертый тезис**, проходящий через записки А.Н. Леонтьева, кратко раскрывает присущее деятельностному подходу понимание психологии личности как системной и аксиологической психологии. «...Личность (...), ее коперниканское понимание: Я нахожу

свое «Я» не в себе самом (его во мне видят другие), а во вне меня существующем – в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе.

...Психология личности есть психология драматическая. Почва и центр этой драмы – борьба личности против своего духовного разрушения. Эта борьба никогда не прекращается. Суть в том, что существуют эпохи ее заострения. Беглые соображения о культурах как типах путей (или тупиков) глобальных решений всех заострений. Путь отрешения от внешнего – индуизм, дзен, христианство. Путь организации внешнего – социальные концепции общества будущего (...).

Нужно отметить, что в сартровском экзистенциализме интересно схвачены изменения, которые претерпевает личность при переходе от жизненного действия к эпохе устроения, организации жизни» [8]. Эта психология – ценностная этическая драматическая психология. Эта психология насквозь культурно-историческая психология. И наконец, это психология как социальное конструирование миров.

### ***Программа создания психологии XXI века***

1. *Перспективы историко-эволюционного подхода.* Именно историко-эволюционный подход позволяет прогнозировать и структурировать поле проблем и направлений, с которыми связано будущее развитие неклассической релятивистской психологии: рост междисциплинарных исследований, опирающихся на универсальные закономерности развития систем; переход при постановке проблем анализа развития личности от антропоцентрической феноменологической ориентации к историко-эволюционной; появление дисциплин, рассматривающих психологию как конструктивную проектировочную науку, выступающую фактором эволюции общества [7–8].

2. *Наука, производящая историю общества.* Иными словами, для неклассической психологии, опирающейся на культурно-генетическую методологию (М. Коул), во главу угла ставится вопрос о психологии как науке, *производящей историю общества*, о психологии как факторе эволюции общества. Доказательство право-



мерности подобной постановки проблемы о связи психологии и социальной жизни в корне меняет социальный статус психологии в обществе. Попытка изменить этот статус, обосновать претензию неклассической историко-эволюционной психологии на конструирование реальности, а тем самым обрисовать одну из возможностей развития психологии в век психологии, и была предпринята в последнее десятилетие. Масштабный историко-культурный эксперимент показал, что воплощение педологической программы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, задуманной еще в 1928 году, привело к трансформации такой социальной сферы жизни, как образование, а через образование как опосредствующую деятельность, в свою очередь, – к трансформации сознания.

Место этого историко-культурного эксперимента – образовательное пространство России. Время эксперимента – 1988–1998 гг. Ключевое орудие эксперимента – создание в качестве диалогических по своей природе медиаторов, *«thinking device»* (термин Дж. Верча) более 300 миллионов школьных учебников. Именно учебники выступают как уникальное культурно-психологические орудие овладения сознанием целой генерации детей и учителей.

*3. Образование – условия и механизм социогенеза.* Итоги этого эксперимента могут быть переданы следующими тезисами.

*В контексте историко-эволюционного подхода в психологии образование выступает как механизм социогенеза, поддерживающий или элиминирующий проявления индивидуальности личности Я в естественно-историческом процессе, а вариативность образования выступает как способ расширения возможностей развития личности на ее жизненном пути.*

Лейтмотивом этого эксперимента стала мечта о воплощении в социальной практике тезиса о том, что на пороге XXI века психология может выступить как конструктивный фактор эволюции общества.

Необходима реформа социальной организации жизни в системе образования.

Первым направлением решения этой задачи стало осуществление положения о необходимости перехода *от реформы педагогического метода – к реформе социальной организации жизни в*

*системе образования.* В историко-эволюционном подходе образование рассматривается как механизм социогенеза, поддерживающий или элиминирующий проявление индивидуальности личности в социальной системе. В тоталитарных культурах полезности преобладают формы образования, ориентированные на усредненные стандартные программы обучения, социальный норматив «быть таким, как все». Именно через образование тоталитарная культура полезности оттачивает механизмы социального контроля, обеспечивающие в идеальном варианте нивелировку личности, формирование пригнанного к нуждам тоталитарной культуры «социального характера» (Э. Фромм). Иными словами, в культурах полезности социогенетический механизм образования проектируется таким способом, чтобы гасить любые отклонения от нормативного социотипичного поведения. Идеалом учащегося в таких культурах является «средний ученик». В культурах достоинства, главная установка которых «жить, а не выживать», образование поддерживает вариативность личности, готовит ее к решению нестандартных жизненных, а не только типовых задач. В реальности в социальных системах через образование одновременно реализуются тенденции к сохранению и изменению систем. Весь вопрос заключается в том, чтобы отыскать такое оптимальное сочетание этих тенденций, которое, обеспечивая присущий данной цивилизации общенациональный стандарт образования, в то же время открывало бы наибольшие возможности для развития личности.

*4. Шанс на создание новой системы образования.* Происходящие в России изменения дали шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. Рост разнообразия форм жизни, увеличение свободы выбора личности, ослабление традиционных систем передачи знаний вследствие смены ценностных ориентаций у поколения «детей» по отношению к поколению «взрослых» в динамичный нестабильный период истории России стали объективными социальными предпосылками появления вариативного образования.

5. *Новые программы.* В целях перехода от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно ориентированной детоцентристской модели вариативного образования был намечен вектор движения *от социокультурных государственных программ «Неординарные дети в неординарном мире» – к практической психологии и вариативному развивающему смысловому образованию* и были созданы программы «Творческая одаренность», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития» и «Социальная служба помощи детям и молодежи».

Эти программы предназначались для решения следующих задач. Во-первых, исторически они непосредственно исходили из педологических культурно-исторических воззрений Л.С. Выготского и тем самым вели к возрождению присущей педологии детоцентристской ориентации на индивидуальность ребенка. Во-вторых, социально эти программы способствовали расшатыванию мифа об «одинаковости» всех детей, за которым реально стоял партийно-классовый принцип отбора детей в образовательные учреждения. В-третьих, эти программы сформировали в обществе объективную потребность в создании психологической службы образования, нацеленной на профилактическую, диагностическую, развивающую, коррекционную и реабилитационную работу с личностью. Психологическая служба уместна и необходима прежде всего в системе вариативного образования, открывающего веер возможностей для индивидуального развития личности в мире культуры.

6. *Зоны риска в развитии.* Одаренные дети, дети с аномалиями развития и дети с асоциальным поведением находятся как бы на острых углах треугольника, отражающих своеобразные зоны риска, повышенного внимания для системы образования. Разработка указанных программ, нередко ассоциируемых с «треугольником возмущения тоталитарного обезличенного образования», во многом стимулировала переход к активной разработке вариативного образования в разных регионах образовательного пространства России.

В результате разработки комплекса программ «Неординарные дети в неординарном мире» была расшатана модель унифицированного образования. В ходе осуществления этих программ также

были по-иному осмыслены само понятие «образование», цель образования, место педагогики развития в системе вариативного образования. В культуре возникла потребность в практической психологии, ставшей стержнем вариативного образования.

*7. Вариативное образование.* Вариативное образование позволяет апробировать иные необщие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре, оно предоставляет личности веер возможностей выбора своей судьбы. В отличие от альтернативного вариативное образование не просто заменяет принятые нормы образования антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире. Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая обеспечивала бы ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т. е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.

Складывающаяся в системе образования педагогика развития с присущими ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение способами мышления, принятыми в данном обществе и вообще в истории человечества, выступает как основа поиска системы инновационных технологий, расширяющих возможности развития личности. Стратегией поиска этих технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред.

В целом педагогика развития основывается на методологии практической психологии, воплотившей идеи культурно-исторической психологии, общепсихологической теории деятельности и историко-эволюционного подхода к идеологии современного российского образования.

#### *8. Ценностные ориентиры практической психологии образования.*

В арсенале идей практической психологии в целом были обозначены *ценностные ориентиры практической психологии* образования, с учетом которых целесообразно строить стратегию реформы средней и высшей школы: от диагностики отбора – к диагностике развития; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков – к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; от информационной когнитивной педагогики – к смысловой ценностной педагогике; от технологии обучения по формуле «ответы без вопросов» – к жизненным задачам и познавательной мотивации ребенка; от «выученной беспомощности» ребенка – к надситуативной активности и постановке сверхзадач; от урока как авторитарного монолога – к уроку как содействию и сотворчеству; от языка административных «приказов» – к языку «договоров» и «рекомендаций»; от школоцентризма – к детоцентризму и, наконец, от культуры полезности – к культуре достоинства. Весь этот спектр позиций, подаваемых в нарочито экспрессивной форме и воплощаемых через созданные по всей стране курсы переподготовки учителей как практических психологов, через средства массовой информации, директивные управленческие документы как алгоритмы действия больших социальных групп, развивающие программы дошкольного, дополнительного и полного общего образования, способствовал конструированию опирающейся на практическую психологию идеологии развивающегося вариативного смыслового образования. Именно эти ценностные ориентиры, становясь достоянием массового сознания в сфере образования, содействовали становлению такого образования, которое, по выражению Л.С. Выготского, способно перейти от безличных систем к судьбам каждой личности. Вместе с тем практическая психология как методология образования – это только начало, а не конец непройденного пути от культуры полезности к культуре достоинства. Важной вехой на этом пути стало выделение стратегических ориентиров вариативного образования.

*9. Система вариативных инновационных технологий.* К методологическим ориентирам развития вариативного образования, оп-

ределяющим национальную доктрину образования, относятся следующие семь ориентиров.

*1. От отдельных альтернативных научных педагогических школ – к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития.* В развитии вариативного образования важную роль играют «авторские школы». По существу, авторские школы выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре. Инновационные авторские школы при всем их многообразии можно подразделить на два типа: инструментальные и культурологические. В фокусе внимания инструментальных школ находится, как правило, тот или иной конкретный педагогический метод, найденный в практической деятельности благодаря таланту педагога-новатора. Этот метод как инструмент педагогического труда может быть освоен и включен и в традиционную систему образования, и в педагогику развития.

Иное происхождение имеют культурологические, в широком смысле слова, авторские школы. Они рождаются, как правило, на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями. Например, вальдорфская педагогика исходит из философии Р. Штайнера. Особо следует обратить внимание на такие культурологические авторские школы, как «Дидактическая система обучения Л.В. Занкова», «Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова», программа «Развитие» А.В. Запорожца – Л.А. Венгера, «Деятельностная теория обучения П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной», «Школа диалога культур» В.С. Библера.

Весь спектр указанных инновационных направлений гуманистического мышления восходит к таким источникам, как культурно-историческая психология и деятельностный подход Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и методология гуманитарного знания М.М. Бахтина. Во всех этих подходах преодолены долгие годы существовавший научно-практический параллелизм: теория отдельно, технология отдельно.

Одна из важных задач при анализе дальнейшей судьбы вариативного образования – синтез этих направлений в контексте систе-

мы педагогики развития с сохранением неповторимого лица каждой из этих авторских школ.

В целях решения этой задачи были организованы научно-методический центр «ДАР» (Диагностика. Адаптация. Развитие) им. Л.С. Выготского и научно-методический центр «Педагогика развития» им. Л.В. Занкова. Активно работает в Москве Центр лечебной педагогики, который по праву мог бы быть назван Центром А.Р. Лурия.

2. Сосуществование и сотрудничество государственного, негосударственного и семейного образования. *От монополии государственного образования – к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования.* В эволюции образования сочетание государственного, негосударственного и семейного образования представляет наиболее оптимальный веер возможностей для индивидуальную развития личности.

3. Этническая дифференциация образования в системе общего образовательного пространства. *От «безнациональной» унитарной школы – к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России. Национальная школа выступает как один из важных элементов сохранения и развития этнической общности, ее духовного ядра.* В связи с этим крайне важно освоение представителями этнических общностей родных языков, являющихся не только средством общения, но и приобщения личности ребенка к культуре своего народа. Большие резервы развития личности через приобщение к народным обычаям и традициям имеет система дополнительного образования.

4. Образовательные области при построении учебных планов. За переходом от построения учебных планов из конкретных учебных предметов – к образовательным областям, таким как «общественные дисциплины», «естественные дисциплины» и т. п., открывается возможность создания вариантов учебных планов в зависимости от региональных и национальных особенностей, повышения вариативности содержания образования в целом. Это важный, но не единственный резерв вариативности, возникшей вследствие пере-

хода от учебного предметоцентризма к образовательным областям. Еще недостаточно осознанным резервом вариативности, вытекающим из данной стратегии, является открывающаяся возможность междисциплинарных переходов между разными разгороженными учебными предметами.

В традиционном образовании действовал «кукушиный» принцип: каждый новый предмет – информатика, право, экономика – пытался выкинуть из гнезда школьных знаний своих собратьев. При переходе от учебного предметоцентризма к образовательным областям возрастание вариативности становится важным условием рождения курсов, дающих целостную, а не мозаичную картину мира. Переход от учебного предметоцентризма к образовательным областям стимулирует появление интегративных учебных курсов, обеспечивающих приобщение школьников к целостной картине мира.

5. «Смешанные» линии развития видов образовательных учреждений. *От «чистых» линий развития типов образовательных учреждений – к «смешанным» линиям развития видов образовательных учреждений.* Еще недавно казалось незыблемым то, что в обществе существует исключительно эволюция по «чистым» линиям разных типов образовательных учреждений. В дошкольном учреждении – один мир, в школе – другой, в учреждениях дополнительного образования – третий, в профессионально-техническом училище – еще один, в высшем учебном заведении – совсем особый мир. Иными словами, жесткие границы существовали не только между государствами, но и самостоятельными типами образовательных учреждений. Однако эволюция по «чистым» линиям неизбежно приводит к регрессу и препятствует росту разнообразных форм жизни. Особенно быстро вымирают биологические и социальные организмы, программы функционирования которых жестко подогнаны к стандартным неизменным условиям существования (В.А. Вагнер).

На динамической фазе жизни общества неизбежно начинает преобладать эволюция по «смешанным» линиям. Именно поэтому на смену «окаменевшим» типовым положениям, регламентиру-



ющим жизнь школы, идет стремительный процесс скрещивания школы с детским садом (комплекс «школа – детский сад»); школы с вузом (комплекс «школа – вуз»), появляются колледжи, технические лицеи и т. п. Особый интерес вызывает возникновение различного рода школ в системе дополнительного образования, т. е. в той уникальной системе, куда ребенок приходит сам, ведомый своими интересами, своими мотивами к познанию и творчеству.

Эволюция образовательных учреждений по «смешанным» линиям делает более гибкой и устойчивой к разным переменам образовательную систему России. Она позволяет развивающейся личности ребенка более бесконфликтно реализовывать себя в мире непрерывного вариативного образования, а не быть вечным мигрантом, перебегающим с одной чужой территории на другую. Формула «задача рождает орган» (Н.А. Бернштейн) является законом любой эволюции, и поэтому нормально, когда задачи развития общества на динамической фазе его истории приводят к такой дифференциации образования, которая обеспечивает интеграцию образовательного пространства.

Для жизни этих смешанных учреждений более адекватен правовой язык уставов, инструктивных писем, учредительских договоров, а не типовых положений. В связи с этим вряд ли будет оправдана попытка загнать в правовую ловушку типового положения лицеи, гимназии, колледжи, школы-лаборатории, одев тем самым новые, еще сами себя не осознавшие виды образовательных учреждений в одинаковую смирительную рубашку.

6. Необходимость в вариативных учебниках. *От монопольного учебника – к вариативным учебникам.* Расширение возможностей выбора учебников в 1990–1996 гг. является красноречивым фактом, иллюстрирующим переход России от традиционного к вариативному образованию. Обновление содержания учебников идет по меньшей мере по двум направлениям. Первое направление – разработка мотивирующих учебников. Основная задача всего этого цикла учебников – пробудить у ребенка интерес, мотивацию к познанию, воспитать в нем желание учиться. Второе направление – *учебники по метадисциплинам*, сквозным дисциплинам. Но-

вые метадисциплины, к числу которых относятся экология, право и экономика, как это ни парадоксально на первый взгляд, более открыты идеям культурно-исторической педагогики развития. В этих дисциплинах авторы и учителя, не прошедшие тренинга традиционной информационной педагогики в педвузах, приходя из научных институтов и университетов, более дерзко вводят, например, культурно-функциональный подход к экономике в средней школе. Весьма символично, что во многих позициях это новое поколение учителей сходится с истовым сторонником борьбы за преподавание школьной античности Ф.Ф. Зелинским. Ф.Ф. Зелинский отстаивал мысль, что гимназическое образование противно по своему духу профильной дрессуре специалиста и является углублением не в специальные знания, а в культуру. Задачи гимназического образования – это развитие Человека Культуры, который через изучение школьной античности обретает «Большое Я», становится Гражданином Европы. Экономическое и экологическое образование помогает растущему человеку стать гражданином такого Общего Дома, как Земля.

7. Полифункциональные средства и информационные технологии. *От монофункциональных технических средств обучения – к полифункциональным средствам и информационным технологиям.* Происходит постепенное изменение технических средств обучения по их функции и месту в учебном процессе: от наглядно-демонстрационных – к обучающим средствам, от отдельных пособий и приборов – к микролабораториям. Особое место все более явно занимают информационные технологии, которые становятся не просто средством обучения, а приучают ученика жить в информационной среде, приобщают школьников к информационной культуре. Тем самым по своей культурно-психологической функции информационные технологии решают такую задачу вариативного образования, как включение школьника в мировое культурное и образовательное пространство нашего изменяющегося мира.

Выделенные ориентиры вариативного образования открывают возможность для построения образования как механизма социогенеза, направленного на развитие индивидуальности личности.

Воплощение этих ориентиров в сфере образования как социальной практике позволило сделать шаг к изменению социального статуса психологии в обществе и раскрыть эволюционный смысл практической психологии как конструктивной науки, которая обладает своим неповторимым голосом в полифонии наук, творящих человеческую историю в психозойскую эру.

Итак, вслед за Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым В.Т. Кудрявцев показал возможности историко-эволюционного деятельностного подхода к созданию образования с «необщим выражением лица» и обосновал *роль практической психологии как фактора конструктивного вариативного развивающего образования*, а тем самым изменил социальный статус психологии в сфере образования России.

Через *развивающее смысловое вариативное образование* проходит дорога от тоталитарной культуры полезности, культуры «сделанных голов», подавляющей проявления индивидуальности человека и начинающей агонизировать в неопределенных критических ситуациях разных исторических катаклизмов, — к культуре достоинства, поддерживающей индивидуальность человека и обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм. Следуя завещанию А.Н. Леонтьева, необходимо показать роль психолога в водоворотах социальной политики и спрогнозировать то, какие последствия и сценарии влекут за собой те или иные решения, особенно когда они строятся без учета психики, в значительной степени определяющей разыгрывающиеся в истории спектакли.

В табл. 2 отражена структура образования личности в контексте разных культур.

Таблица 2

Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции										
Тип культуры	Образ потребного будучего	Ценностные целевые установки культуры	Образовательная парадигма	Цели образования	Среды обитания	Виды поведения	Способы достижения (операции)	Характер управления	Эффект для социума (нации)	Прогноз ситуации кризиса
Культура полезности	Моноцелевой образ (тогалитаризм: коммунизм, фашизм, религиозный фундаментализм)	Выживание, равновесие, адаптация, потребность, эксплуатация, манипуляция (общадавать многим)	Унитарная, ЗУНовская, информационная	Безопасность	Стационарный мир	Реактивный по схеме «стимул-реакция»	Набор встроенных ригидных инстинктов, подсобных, видотипичных программ поведения	Детерминистский, административно-командный, директивный, «распределительный», мобилизационный, ориентация на функционалирование и оперативное планирование	Сохранение нации в условиях стационарного мира	Деградация культуры
				Комфортность, адаптация к типичным ситуациям, узкая специализация	Мир как набор шаблонов	Репродуктивный	Использование схем прошлого опыта, широкый перебор в долговременной памяти уже существующих вариантов решения задач		Простое воспроизведение популяции	Высокая вероятность инволюции в кризисных ситуациях

Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции										
Тип культуры	Образ потребного будущего	Ценностные целевые установки культуры	Образовательная парадигма	Цели образования	Среды обитания	Виды поведения	Способы достижения (операции)	Характер управления	Эффект для социума (нации)	Прогноз ситуации кризиса
Культура достоинства	Полицейский образ (гражданское либеральное, демократическое, открытое общество)	Развитие, поиск, ориентация на индивидуальность, свобода (быть многим)	Вариативная, развивающаяся, смысловая	Формирование целостной картины мира, обеспечение вашей роли в широком круге определенных ситуаций; универсализация, фундаментализация; саморазвитие личности как условие достижения разности, увеличение мобильности в эволюционном процессе	Изменяющийся мир	Проблемно-поисковый, реактивный	Преобразование мира, надситуативная активность, рождение новых целей и задач, тенденция к постановке сверхзадач	Вероятно-случайный, инновационный, управление качеством, управление рисками, фьючерсный, «конкурсный», программно-целевой, ориентация на развитие, стратегическое вероятностное прогнозирование	Расширение возможностей развития культуры	Повышение конкурентоспособности культуры в кризисных ситуациях, рост вариативности, разнообразия культур

### Рекомендуемая литература

1. Леонтьев, А.Н. Из дневниковых записей / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произв. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 241–246, 278.
2. Леонтьев, А.Н. Психология 2000-го года / А.Н. Леонтьев // Философия психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 276, 278.
3. Лотман, Ю.М. Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) / Ю.М. Лотман // Избр. статьи : в 3 т. – Таллин, 1992. – Т. 1. – С. 296–336.
4. Леонтьев, А.Н. Образ мира // А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произв. : в 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 251–261.
5. Лурия, А.Р. Романтическое эссе / А.Р. Лурия. – М. : Педагогика-Пресс, 1996.
6. Эльконин, Д.Б. Об источниках неклассической психологии / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 475–478.
7. Асмолов, А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук 19.00.01 / А.Г. Асмолов. – М., 1996.
8. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. : Воронеж : Изд-во «Ин-т практ. психол.», 1996.
9. Асмолов, А.Г. У порога неклассической релятивистской психологии / А.Г. Асмолов // Сибирский психологический журнал. – 1998. – Вып. 7. – С. 7–16.
10. Wertsch, J.V., Del Rio P., Alvarer A. (eds.) Sociocultural studies of mind. – Cambridge, 1995.

## **Раздел 1. Общие положения концепции государственных стандартов общего образования**

### **1.1. Стандарт как общественный договор**

Перемены, происходящие в России, требуют активного поиска общественных ориентиров, отражающих как преемственность исторического развития, так и необходимость определения цели, способной соединить государственные, общественные и личные потребности и интересы, достижения мировой цивилизации и самобытность отечественной культуры.

Выдвижение задач развития отечественного образования в ряд **национальных приоритетов** как нельзя лучше отвечает данной задаче. Система образования – сфера жизни общества, в которой в той или иной мере представлены интересы всего населения страны. Общее образование составляет основу – базис системы, включает многие миллионы обучающихся, работников системы образования, людей ее обслуживающих, затрагивает интересы членов их семей, работодателей, различных общественных организаций.

Опыт создания отечественных стандартов образования показывает, что стандарты в состоянии эффективно выполнить свою миссию только в том случае, если их разработка и процедуры принятия будут основаны на **выявлении и согласовании** индивидуальных, общественных и государственных потребностей в общем образовании. Отметим, что периодически возобновляемый в связи с разработкой стандартов процесс выявления и согласования социально-образовательных потребностей вносит большой вклад в консолидацию личности, общества и государства, поскольку прямо указывает на наличие широких областей общих интересов. Поэтому миссия стандарта проявляется еще и в том, что его разработка и реализация рассматриваются в качестве предмета солидарной ответственности главных действующих сил образования. В таком понимании индивидуальные, общественные и государственные потребности и интересы в общем образовании можно классифицировать следующим образом.

**Индивидуальные потребности** личности (семьи) в области общего образования интегрируют потенциал личностной, социальной и профессиональной успешности обучающихся.

*Личностная успешность* – полноценное и разнообразное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей.

*Социальная успешность* – органичное вхождение в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества.

*Профессиональная успешность* – развитость универсальных трудовых и практических умений, готовность к выбору профессии.

**Социальный заказ** – общественные запросы в области общего образования – интегрирует потребности личности и семьи и обобщает их до уровня социальных потребностей. К их числу относятся следующие.

*Безопасный и здоровый образ жизни* – следование принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений.

*Свобода и ответственность* – осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания, умения делать осознанный и ответственный личностный выбор.

*Социальная справедливость* – освоение и принятие идеалов равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей.

*Благосостояние* – активная жизненная позиция, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики.

**Государственные требования** – государственные запросы в области общего образования – представляют собой наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей. Государственный заказ направлен на обеспечение следующих приоритетов.

*Национальное единство и безопасность* – формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности в подрастающем поколении.

*Развитие человеческого капитала* – подготовка поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на знаниях.

*Конкурентоспособность* – фундаментальная общекультурная подготовка как база профессионального образования, прикладная и практическая ориентация общего образования. Формирование компетентности по освоению новых компетенций.

Согласование потребностей и интересов является важнейшим шагом успешности политики вообще и политики в образовании в особенности. Следует признать, что разрыв между образованием и потребностями государства, общества и личности не сокращается, а увеличивается. Причины нарастающей рассогласованности в том, что в сложном дифференцированном обществе не может быть полного единообразия интересов в отношении образования.



*Государственный интерес* в этом случае заключается прежде всего в решении остро стоящей задачи обеспечения доступа к качественному образованию всех слоев общества вне зависимости от их социального и имущественного положения, территориальных или иных различий. Это позволит не только снять возможные будущие социальные конфликты, но и решить вопросы национальной безопасности, государственной стабильности, государственного авторитета в мире. Кроме того, принципиально необходимым является последовательная ориентация на соблюдение **принципа вариативности образования** путем создания «личных пространств» для принятия самостоятельных решений различными участниками образовательного процесса – учениками и педагогами, профессиональными и национальными сообществами.

Среди важных направлений работы по согласованию потребностей и интересов следует отметить также гласность, развитие соответствующей законодательной базы, формирование институтов зрелого гражданского общества, общественно-педагогическую экспертизу проектов стандартов общего образования.

Стандарт как инструмент организации деятельности субъектов образовательной системы требует четкой фиксации предмета организации. Таким предметом являются цели деятельности, процесс деятельности, результаты деятельности. Соответственно, и Стандарт может потенциально регламентировать цели, процесс, результат, а также и более частные составляющие образовательного процесса – условия, средства, ресурсы и т. д. В принципе все три уровня предметов регламентации возможны и необходимы, поскольку модернизация системы образования состоит в переходе к системному управлению, приоритетным является регламентация целей и четкая фиксация требований к результату с одновременным принятием процедур оценки результата. Учитывая вариативный характер системы образования, необходимо четко указать границы (рамки) возможных вариаций и ясно заявить о том, что не подлежит изменению.

Только в этом случае Стандарт может пониматься как базовый комплексный государственный документ, определяющий совокупно систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, как принципиальная основа финансового управления системой образования, как форма «общественного договора».

Таким образом, Стандарт может быть инструментом правового регулирования отношений субъектов системы образования, с одной стороны, и государства и общества – с другой, при условии, что в нем определены цели этой системы и операционализированы результаты

деятельности субъектов системы (т. е. описаны процедуры измерения и заданы критерии достижения требований к результатам).

Принципиально, что в таком Стандарте на первое место выходят требования к результатам образования, а также квалификационные процедуры подтверждения соответствия реально достигнутых результатов ожидаемым, потому что именно результаты образования могут быть предметом диалога как внутри системы, так и между обществом и государством.

*Образовательные результаты*, представляющие собой, по существу, декомпозицию *целей образования*, неразрывно связаны с *условиями*, в которых осуществляется образовательный процесс, причем условия отражают *возможности* общества (государства) в обеспечении образования.

Определение целей (потребностей) без учета условий их достижения (возможностей) может привести к резкому увеличению потребности системы общего образования в ресурсах, которые не могут быть удовлетворены.

Этими соображениями предопределяется роль условий осуществления образования как ресурсных ограничений системы, имеющих приоритетный характер. Сама же задача разработки Стандарта в этой связи может быть классифицирована как «задача на оптимизацию», предполагающая одновременное утверждение в государственных образовательных стандартах и результатов образования, и наиболее общих (рамочных) черт современного образовательного процесса, и условий его осуществления.

В качестве обязательного условия разработки федеральных государственных стандартов общего образования должно стать его широкое общественное обсуждение.

Правовая форма закрепления данного требования может выразиться в установлении обязательности опубликования Стандарта в официальных средствах массовой информации за определенный Правительством Российской Федерации временной промежуток до их утверждения в установленном порядке.

## **1.2. Назначение и функции стандартов нового поколения**

Новые задачи, поставленные сегодня перед школьным образованием, значительно расширяют сферу действия и назначение образовательных стандартов.

Как уже отмечалось, стандарты первого поколения были ориентированы в основном на решение достаточно локальных по своему характеру задач обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и планируемых предметных результатов школьного образования в условиях легализации в начале 90-х годов многообра-

зия образовательных систем. Это определило основное назначение и приоритетные функции стандартов того времени – сохранение единого образовательного пространства страны, обеспечение доступности образования в пределах минимального достаточного уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Однако сегодня все более значимым становится развивающий потенциал образовательных стандартов, обеспечивающий развитие системы образования в условиях изменяющихся сегодня запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования.

В настоящее время стандарты должны выступить:

- инструментом организации и координации системы образования, служить ориентиром ее развития и совершенствования, критерием оценки ее адекватности новым целям и ценностям образования (развитие личности как цель и смысл образования);
- средством обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования;
- нормативно-правовой базой регулирования взаимоотношений субъектов системы образования (учащихся, их семей, преподавателей и руководителей образовательного учреждения), с одной стороны, и государства и общества – с другой;
- ориентиром создания современной инфраструктуры образования.

Вместе с тем новая версия Стандарта должна создать условия для более эффективной реализации традиционных функций стандартов как средства нормативно-правового регулирования деятельности системы образования.

К числу основных следует отнести следующие функции Стандарта.

**Функция обеспечения права на полноценное образование.** Она заключается в обеспечении посредством Стандарта гарантированных Конституцией РФ «равных возможностей» для каждого гражданина «получения качественного образования», т. е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования.

**Функция обеспечения единства образовательного пространства страны.** Переход к многообразию образовательных систем и типов учреждений образования требует наличия механизма регулирования, призванного стабилизировать систему образования в стране. Эту стабилизирующую и регламентирующую роль должны сыграть стандарты образования. Не ограничивая развития специфических

региональных подходов, наличия различных типов школ, вариативных программ, образовательные стандарты фиксируют объем и уровень полноценного базового образования. Реальные учебные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от Стандарта и по объему и по глубине предлагаемой ими подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень, не ниже задаваемого Стандартом. Это позволяет обеспечить внутри страны гарантированное качество подготовки выпускников школы, на которое можно опереться при организации последующего обучения. Стандарт явится важнейшим фактором решения многих демографических и социальных проблем в условиях возможной миграции населения, станет основой признания эквивалентности документов об образовании, полученных в различных регионах, и т. п.

**Функция обеспечения преемственности** основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

**Критериально-оценочная функция.** Она проистекает из сущности Стандарта как ориентира, равняясь на который, развивается система образования. Отдельные компоненты Стандарта несут в себе требования к содержанию образования, объему учебной нагрузки, процедурам оценки образовательных результатов выпускников, образовательной деятельности педагогов, образовательных учреждений, системы образования в целом.

**Функция повышения объективности оценивания.** Реализация этой функции связана с возможностью коренной перестройки существующей системы контроля и оценивания качества образовательных результатов на основе критериально-ориентированного подхода к оцениванию и использования системы объективных измерителей качества подготовки выпускников и эффективности деятельности образовательных учреждений, системы образования в целом, определяемых Стандартом.

Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создаст условия для принятия обоснованных управленческих решений на всех уровнях — от учителя (выбор оптимальных методик, своевременная коррекция, дифференциация и индивидуализация обучения и др.) до руководителей народным образованием (разработка и принятие мер по улучшению состояния образования на региональном и федеральном уровнях, внесение изменений в программы и учебники, совершенствование организации и управления образованием).

### 1.3. Деятельностный подход к построению образовательных стандартов

Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов.

Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматривается образование, его главные цели. В отечественной психолого-педагогической науке глубоко разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

*Культурно-исторический системно-деятельностный* подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной. В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определенный тип мышления – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии, прежде всего через содержание. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий.

Особенностью реализации деятельностного подхода при разработке стандартов образования является то, что цели общего образования представляются в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности (такое построение

целей позволяет обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи).

Если приоритетом общества и системы образования является способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще не известные задачи, то результат образования «измеряется» опытом решения таких задач. Тогда на первый план, наряду с общей грамотностью, выступают такие качества выпускника, как, например, разработка и проверка гипотез, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений и т. п. Они и становятся одним из значимых ожидаемых результатов образования и предметом стандартизации. «Измеряется» такой результат нетрадиционно – в терминах «надпредметных» способностей, качеств, умений.

Актуализация деятельностного подхода при разработке концепции стандартов общего образования второго поколения обусловлена тем, что последовательная его реализация повышает эффективность образования по следующим показателям:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;
- возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;
- существенное повышение мотивации и интереса к учению;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся и формирования универсальных способов учебных и познавательных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования.

Содержание ключевых задач отражает направления формирования качеств личности и в совокупности определяет результат общего образования. Основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навы-

ками, компетентностями личности, способностью, мобилизацией и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

**Личностное развитие** – развитие готовности и способности учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, высокой социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и компетенции «*уметь учиться*»; формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора; развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты; целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; формирование нетерпимости и умения противодействовать действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

**Социальное развитие** – формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений; освоение основных социальных ролей, норм и правил.

**Познавательное развитие** – формирование у учащихся научной картины мира; развитие способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью; овладение методологией познания, стратегиями и способами познания и учения; развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии.

**Коммуникативное развитие** – формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках.

Деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;

- от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач, т. е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов;

- от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации и планомерного формирования;

- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Соответственно, в рамках деятельностной парадигмы ***результаты общего образования должны быть прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме.***

Это, в частности, означает, что результаты общего образования должны быть выражены не только в предметном формате, но прежде всего могут иметь характер универсальных (метапредметных) умений. В этом проявляется тенденция усиления общекультурной направленности общего образования, универсализации и интеграции знаний. Безусловно, предметный контекст по-прежнему важен (поскольку задает границы возможных решений), но этот базовый контекст уже недостаточен. На первый план начинают выходить задачи, требующие для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В формирующемся информационном обществе такие задачи становятся приоритетными.

Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов заставляет включить в состав основных образовательных программ и программу формирования универсальных учебных действий. Основу развития личности ребенка составляет умение учиться – познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса.



#### **1.4. Стандарт как инструмент реализации государственной политики в области образования**

Изложенное выше в целом позволяет сформулировать основные направления государственной политики в сфере образования, реализуемые посредством образовательных стандартов.

1. Создание условий равных возможностей осуществления права граждан (обучающихся) на образование, соответствие стандартов как правам обучающихся, так и правам лиц и коллективов, занимающихся образовательной деятельностью.

2. Взаимное согласие общества и государства в области разработки, принятия и исполнения государственных образовательных стандартов. Конкурентность разработки, демократический характер обсуждения, принятие стандартов как государственной нормы на основе общественного согласия.

3. Достижение нового качества общего образования в Российской Федерации, недопущение его снижения. Создание условий постоянного повышения качества образования для полноценного развития личности, продолжения образования, интеграции личности в национальную и мировую культуру.

4. Баланс взаимоотношений и баланс требований в области государственных образовательных стандартов. Обязанность государства обеспечить зафиксированный Стандартом, достаточный для полноценного образования уровень образования. Обязанность обучающихся соответствовать требованиям Стандарта в части их учебных достижений.

5. Государственный контроль и ответственность за полноценность образования, получаемого гражданином (обучающимся) в пределах государственных образовательных стандартов.

6. Гуманистический характер содержания Стандарта, ориентированность на свободное развитие личности, человека и гражданина, становление и проявление его индивидуальных, субъективно значимых эквивалентов норм и правил, морально-этических, социальных и правовых ценностей, принятых в демократическом обществе.

7. Сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации. Развитие национально-региональных образовательных систем как условие устойчивого развития образования многонационального российского государства.

8. Обеспечение защиты обучающихся от некачественного обучения, а педагогических работников — от необъективной оценки их труда.

## **1.5. Статус государственного Стандарта общего среднего образования**

Высокая миссия Стандарта как государственной нормы, установление которой отнесено к компетенции Российской Федерации (ст. 43 Конституции РФ), т. е. высших органов законодательной и (или) исполнительной власти, требует определения статуса Стандарта и его места в системе нормативно-правовых документов системы образования.

Характеризуя статус Стандарта, необходимо отметить, что в системе существующего законодательного поля системы образования **Стандарт становится важнейшим нормативным правовым актом**, устанавливающим от имени Российской Федерации определенную совокупность наиболее общих норм и правил, регулирующих деятельность системы общего среднего образования.

На основе (с учетом) образовательного Стандарта проводится разработка:

- примерных (базисных) образовательных планов и программ;
- системы оценки соответствия содержания и качества подготовки обучающихся государственным образовательным стандартам в процессе аттестации выпускников в различных формах;
- положения о рекламации на качество образования и (или) несоответствие качества образования установленным требованиям;
- экспертизы учебников для общеобразовательной школы;
- системы аттестации педагогических работников в части соответствия уровня подготовки их выпускников требованиям государственных образовательных стандартов;
- контрольных измерительных материалов для объективной оценки и мониторинга образовательных достижений обучающихся в рамках национальной системы оценки качества образования;
- подходов и методики расчета механизмов бюджетного финансирования системы образования, тарификации педагогических кадров.

## **Раздел 2. Модель построения государственных стандартов общего образования**

### **2.1. Общие положения**

Согласно п. 4 статьи 7 Закона «Об образовании» (с изменениями и дополнениями, внесенными в 2007 г.) федеральные государственные образовательные стандарты включают требования:

- 1) к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной

части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) результатам освоения основных образовательных программ.

Исходя из необходимости выбора оптимальной формы представления стандартов общего образования (с учетом широкого круга «пользователей» Стандарта) целесообразно установить уровень общекультурного описания содержания компонентов Стандарта, понимание которого не требует специальных профессиональных знаний. Иными словами, из содержания стандартов предлагается исключить вопросы, которые уместно обсуждать лишь специалистам, сосредоточив содержание на принципиальных широких вопросах содержания, результатов и условий осуществления общего образования. Тем самым целевые установки общего образования, заданные стандартами, окажутся понятными широкой общественности, которая сможет принять участие в их обсуждении и согласовании.

Аналогичным образом в содержание стандартов предлагается не включать вопросы, относящиеся к педагогической реализации стандартов. В частности, стандарты не должны устанавливать образовательные технологии, методы, приемы и средства обучения, содержать организационные, медицинские и финансовые ограничения образовательных программ, регулировать формы и способы получения образования. Решение этих задач следует регламентировать подзаконными актами, иными нормативными и рекомендательными документами, которые дополняют образовательные стандарты и обеспечат их исполнение.

Анализ опыта разработки стандартов в нашей стране и за рубежом, учет общих тенденций развития системы отечественного образования позволяют достаточно уверенно определить пакет документов, которые наиболее важны для представления в качестве нормативов.

Среди них нижеперечисленные.

1. Требования к структуре основных общеобразовательных программ.
2. Требования к результатам общего образования (к результатам освоения основных общеобразовательных программ).
3. Требования к условиям реализации основных общеобразовательных программ.

Этот пакет естественным образом разделяется на две группы. Первую из них образуют документы, регулирующие результат об-

щего образования и процесс его достижения, вторую – документы, определяющие условия получения общего образования. В каждой из рассматриваемых групп выделяются ведущие документы, фиксирующие наиболее существенные положения. Для первой группы это «Требования к структуре основных общеобразовательных программ» и «Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ»; для второй – «Требования к условиям реализации основных общеобразовательных программ». Эти документы имеют достаточно общий характер и для своего восприятия и понимания не требуют специальных профессиональных знаний.

**Требования к структуре основных общеобразовательных программ** включают указания на состав программ, рамочное описание базовых компонентов образовательных программ начального общего, основного общего и полного среднего образования, а также требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, в том числе к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса.

**Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ** представляют собой описания целевых установок общего образования, выделенных на основе согласования потребностей личности, общества и государства в общем образовании. Они характеризуют и регулируют планируемые результаты общего образования.

**Требования к условиям получения общего образования** представляют собой интегральное описание совокупности условий (материальных, финансовых, учебно-методических, кадровых и других ресурсов), необходимых и рекомендуемых для обеспечения реализации соответствующих образовательных программ.

Другие нормативные, инструктивно-методические и рекомендательные документы, конкретизирующие и дополняющие ведущие компоненты Стандарта, образуют систему их **нормативного, инструментального, технологического и информационно-методического сопровождения**. Обсуждение этих документов требует направленной профессиональной подготовки его участников.

Весь пакет нормативных и рекомендательных документов – собственно стандарты и примыкающие к ним дополнительные нормативы, обеспечивающие исполнение стандартов, – разрабатывается комплексно и представляет единое целое. Это обеспечивается общим координационным руководством разработкой и исполнением Стандарта со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации.

## 2.2. Структура компонентов государственных стандартов общего образования

**Требования к структуре основных общеобразовательных программ** являются основой для разработки примерных основных образовательных программ и образовательных программ учреждений общего образования, регламентирующих содержание и педагогические условия обеспечения образовательного процесса.

Статья 7, п. 6. Закона «Об образовании» (с изменениями и дополнениями, принятыми в 2007 г.) устанавливает, что «основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного Стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся».

**Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ** структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают предметные, метапредметные и личностные результаты.

**Предметные результаты** образовательной деятельности выражаются в усвоении обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, — знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности, ценностей.

Под **метапредметными результатами** понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Под **личностными результатами** понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся — к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

В отличие от образовательных стандартов первого поколения, которые были ориентированы в основном на задание уровня подготовки выпускников и индивидуальную оценку учебных достижений отдельного школьника, стандарты второго поколения предусматривают прежде всего задание **ориентиров развития** системы

образования, ожидаемые государством, обществом, личностью **результаты образования**. Поэтому стандарты выступают как основание для анализа и оценки **состояния и тенденций развития** общероссийской, региональной и муниципальной систем образования, а также **индивидуальных достижений школьников** по освоению основных общеобразовательных программ.

Соответственно, и требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ рассматриваются:

- как **обязательное основание** для организации и осуществления образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, в том числе — для организации системы текущего и промежуточного оценивания обучающихся, организации системы внутришкольного контроля;

- **ориентир** для разработки программ, учебно-методических и дидактических материалов, при подготовке и переподготовке педагогических кадров, при оказании информационно-методической поддержки их деятельности, для деятельности других инфраструктур, осуществляющих поддержку образовательного процесса;

- **основа** для нормирования и экспертизы условий осуществления образовательного процесса как обеспечивающих достижение планируемых результатов образования;

- **основа для итоговой аттестации** выпускников учреждений общего образования, для разработки процедур, материалов и формата итоговой аттестации;

- **основа для аттестации** работников системы общего образования;

- **основа для аккредитации** учреждений общего образования;

- **критериальная база оценки** состояния и тенденций развития системы общего среднего образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Описание названных групп образовательных результатов предполагает использование различных форм и способов их представления, а оценка достижения требований стандарта — адекватных им процедур и методов измерений.

Эти формы описания и процедуры оценки отражают возможный арсенал средств современной педагогики и педагогической психологии, а также зависят от назначения оценочных процедур.

Совокупность требований к результатам освоения основных общеобразовательных программ, направленных на *оценку состояния и тенденций развития системы образования*, является основой для разработки программ развития образования, принятия различных управленческих решений.

Совокупность требований к результатам освоения основных общеобразовательных программ, направленных на *индивидуальную оценку учебных достижений школьника*, является основой для определения условий выдачи документов о достигнутых уровнях образования.

К результатам, которые **подлежат оценке в ходе итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения содержания отдельных учебных предметов**, относится способность к решению учебно-практических задач:

- на основании системы научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах;
- умений учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности; обобщенных способов деятельности;
- коммуникативных и информационных умений;
- умения оценивать объекты окружающей действительности с определенных позиций.

К результатам, которые **не подлежат оценке в ходе итоговой аттестации выпускников**, относятся;

- ценностные ориентации выпускника, которые отражают его индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.);
- характеристика социальных чувств (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.);
- индивидуальные психологические характеристики личности.

Оценка этих и иных результатов образовательной деятельности (в том числе – поддержание и укрепление здоровья обучающихся) ведется в ходе неперсонифицированных мониторинговых исследований, результаты которых являются основанием для принятия управленческих решений при проектировании региональных программ развития, программ поддержки образовательного процесса, иных программ.

**Требования к ресурсному обеспечению (условиям) получения общего образования** представляют собой интегральное описание совокупности условий, необходимых для реализации соответствующих образовательных программ, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения общего образования:

– **кадровое обеспечение** – характеристика необходимой квалификации педагогических кадров;

– **финансово-экономическое обеспечение** – параметры соответствующих нормативов и механизмы их исполнения;

– **материально-техническое обеспечение** – общие характеристики инфраструктуры общего образования (включая параметры информационно-образовательной среды);

– *информационное обеспечение* – необходимая нормативно-правовая база общего образования и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса.

### **2.3. Нормативное сопровождение требований к структуре основных общеобразовательных программ и результатам их освоения**

#### **Фундаментальное ядро содержания общего среднего образования**

Фундаментальное ядро содержания общего среднего образования – базовый документ, необходимый для создания базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий. Назначение этого документа в системе нормативного сопровождения стандартов – определить основные понятия и состав ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям Стандарта к результатам образования применительно к содержанию учебных программ и организации учебной деятельности по отдельным учебным предметам.

С этой целью в Фундаментальном ядре содержания общего образования фиксируются:

– основополагающие научные знания, имеющие методологический и системообразующий характер: ключевые факты, понятия, идеи, методы, теории, имеющие универсальный характер или относящиеся к отдельным наукам, отраслям знания и культуры, которые предназначены для обязательного изучения в общеобразовательной школе. Это те элементы научного знания и функциональной грамотности, без освоения которых или без знакомства с которыми уровень общего образования, достигнутый выпускником российской школы начала XXI столетия, не может быть признан достаточным для полноценного продолжения образования и последующего личностного развития;

– универсальные учебные действия, на формирование которых направлен образовательный процесс. К ним относятся личностные универсальные учебные действия; ориентировочные действия; конкретные способы преобразования учебного материала; коммуникативные действия.

Идея выделения Фундаментального ядра исходит, в частности, из тезиса о необходимости разделения проблемы обобщенных требований к результатам образования и проблемы конкретного содержания школьных предметов.

Перечни ключевых фактов, понятий, идей, законов, методов и теорий распределяются по циклам, традиционно выделяемым в содержании общего образования.



*Гуманитарный и социальный цикл*      *Естественно-математический цикл*

Русский язык	
Иностранные языки	Математика
Литература	Информатика
Искусство	Физика
История	Химия
География	Биология
Обществознание	

**Базисный образовательный план**

Базисный образовательный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации является важнейшим нормативным документом по введению общеобразовательных стандартов в действие, определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав учебных предметов и направлений внеучебной деятельности, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, учебным предметам, опираясь на опыт, практику и традиции отечественной и мировой школы, а также выступает в качестве внешнего ограничителя при расчете бюджетного финансирования.

Базисный образовательный план должен включать три части, ориентированные на ступени общего образования: начального, основного общего и среднего (полного) общего образования.

В структуре Базисного образовательного плана должны быть выделены три раздела: инвариантная часть, вариативная часть, а также внеучебная деятельность учащихся, осуществляемая во второй половине дня.

Содержание образования, определенное инвариантной частью, должно обеспечивать приобщение обучающихся к общекультурным и национально-значимым ценностям, формировать систему предметных навыков и личностных качеств, соответствующих требованиям Стандарта.

Вариативная часть должна обеспечивать региональные особенности содержания образования и индивидуальные потребности обучающихся.

Использование раздела «Внеучебная деятельность» позволит в полной мере реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Занятия по направлениям внеучебной деятельности должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса в школе.

Часы, отводимые на внеучебную деятельность учащихся, должны использоваться на различные формы ее организации, отличные от урочной системы обучения, — экскурсии, кружки, секции,

круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д.

Образовательные учреждения должны предоставлять учащимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника.

### **Учебные программы**

Примерные (базисные) учебные программы по предметам призваны обеспечить возможности вариативной реализации содержания образования.

Поскольку примерные учебные программы регулируют педагогический процесс, их положения должны иметь ориентирующий и некатегоричный характер. Это означает, что при наличии надлежащих оснований (например, при реализации экспериментальной или авторской образовательной программы) образовательным учреждениям разрешается отступать от рекомендаций базисных программ при обязательном исполнении требований Стандарта, относящихся к результатам образования.

Базисные учебные программы дополняются *программами развития универсальных учебных действий*, которые призваны регулировать различные аспекты освоения метапредметных умений.

Разработка примерных учебных программ опирается на представление о структуре основных общеобразовательных программ, представление о структуре и составе результатов общего образования, а также на конкретизацию понятия образовательных результатов, отраженную в Фундаментальном ядре содержания общего образования.

### **Модель системы оценивания результатов освоения основных образовательных программ**

Место и роль системы оценивания определяются основными подходами к пониманию и формированию стандартов общего образования.

Новый подход, согласно которому стандарты выступают как общественный договор, отражающий целевые установки функционирования и развития системы общего образования, предопределяет в качестве объекта системы оценивания качество образования в широком его понимании. Предметом оценки при этом выступают:

- потребности личности, общества и государства в общем образовании и степень их согласованности как основа всей системы образовательного стандарта;
- адекватность отражения этих потребностей в основополагающей системе требований стандарта;

- условия реализации общеобразовательных программ начального, основного (неполного среднего) и полного среднего образования и их соответствие требованиям стандарта;
- ресурсное обеспечение образовательного процесса (в том числе — его кадровое обеспечение) и их соответствие требованиям стандарта;
- реализуемые в образовательном процессе и достигаемые учащимися результаты освоения основных общеобразовательных программ и их соответствие планируемым результатам образования как на уровне требований стандарта, так и на уровне его ресурсного обеспечения.

Такой подход предполагает разделение ответственности между участниками образовательного процесса и требует использования широкого спектра процедур — от социологических исследований и экспертизы до традиционных аттестационных процедур.

С позиций формирования системы оценивания это означает необходимость разграничения отдельных аспектов оценивания с выделением как минимум трех независимых моделей оценки:

- 1) модели системы оценки согласованности потребностей личности, общества и государства в общем образовании,
- 2) модели системы оценки условий реализации основных общеобразовательных программ,
- 3) модели системы оценки результатов освоения основных общеобразовательных программ.

Модель системы оценки результатов освоения основных общеобразовательных программ рассматривается как неотъемлемая составная часть общероссийской системы оценки качества образования.

С учетом принятого подхода к стандарту как общественному договору, реализуемому в системе вариативного образования, **оценка становится одним из ведущих элементов всей конструкции стандарта.**

Именно оценка начинает выполнять функцию обратной связи и регулирующего (управляющего) элемента системы, в значительной мере способствующего поддержанию единства всей системы образования. Более того, система оценивания перерастает узкие рамки модели контроля качества образования и становится принципиально необходимым элементом *модели обеспечения качества образования*. К функциям системы оценивания должна быть добавлена функция ориентации образовательного процесса на реализацию и достижение планируемых результатов обучения, воспитания и развития, т. е. та функция, которая традиционно выполнялась учебными планами, программами, учебниками и поурочными разработками.

Это, в свою очередь, определяет ряд особенностей системы оценивания.

Система оценки результатов освоения образовательных программ может быть реализована только посредством изучения образовательных результатов, демонстрируемых учащимися. Однако разделение ответственности между субъектами образовательного процесса за достижение результатов образования, определяемых требованиями стандартов, предполагает использование как персонифицированных (аттестационных), так и неперсонифицированных (мониторинговых) процедур оценки.

Система оценивания, формируемая в рамках модели обеспечения качества образования, предполагает использование наряду с внутренней оценкой педагога и школы системы внешних оценок, которые наиболее целесообразно использовать на этапе итоговой аттестации, а также в процессе аттестации образовательных учреждений. Соотношение внутренней и внешней оценок в итоговой оценке может различаться на разных ступенях обучения.

Обеспечение качества образования посредством системы оценивания означает, что как внешняя, так и внутренняя оценка должна строиться на критериальной основе, адекватно отражающей основные требования стандарта к результатам образования на данной ступени обучения.

Ориентация стандарта на деятельностный подход, на формирование обобщенных способов деятельности превращает процедуру оценивания в важнейшее условие формирования контрольно-оценочной деятельности учащихся. Это, в свою очередь, требует включения в содержание образовательного процесса формирования таких элементов, как навыки рефлексии, самоанализа, самоконтроля, самооценки, а также вовлечения в процесс оценивания процедур самооценки. Формируемая модель оценки результатов освоения основных образовательных программ тем самым предполагает создание такой системы оценивания, которая бы естественным образом оказалась «встроенной» в образовательный процесс.

Главным условием успешности разработки является необходимость выражения требований в таких формах, которые понимались бы предельно однозначно всеми участниками образовательного процесса и по возможности не требовали бы дополнительных толкований.

Для достижения данной цели необходимо задать требования в предметно-деятельностной форме, а также подобрать (разработать) их таксономию, включающую такие действия или деятельности, которые возможно зафиксировать, измерить и оценить.

## **2.4. Нормативное сопровождение требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ**

Требования к условиям получения общего образования представляют собой интегральное описание совокупности ресурсов, необходимых для реализации основных образовательных программ, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения общего образования.

**Гигиенические требования** – требования системы здравоохранения к организации образовательного процесса. Применительно к стандартам второго поколения при их разработке следует учесть данные о состоянии здоровья учащихся. Гигиенические требования в части учебной нагрузки должны допускать дифференцированный подход с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, характера учебных предметов и видов деятельности, используемых при обучении.

**Кадровое обеспечение** – укомплектованность кадрами, имеющими необходимую квалификацию.

В процессе разработки и введения государственных образовательных стандартов второго поколения, обновления содержания образования, изменения потребностей личности, общества и государства в образовании формируется социальный заказ системе педагогического образования, выражающийся в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному процессу образования в течение всей жизни.

Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности, и могут конкретизироваться по ступеням общего образования в соответствии с возрастными особенностями ученика, типом и видом учебного заведения, особенностями педагогической теории, лежащей в основе организации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

**Финансово-экономическое обеспечение** – параметры соответствующих нормативов и механизмы их исполнения, обеспечивающие переход от финансирования затрат учреждений общего образования к финансированию результатов их деятельности.

**Материально-техническое и учебно-материальное обеспечение** – общие характеристики инфраструктуры общего образования (включая параметры информационно-образовательной среды), соответствующей санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам и строительным нормам и правилам.

## **Требования к комплектности и качеству учебного и учебно-наглядного оборудования**

### **Обеспечение:**

- санитарно-гигиенических условий процесса обучения (температурный, световой режим и т. д.);
- комфортных санитарно-бытовых условий (наличие оборудованных гардеробов, туалетов, мест личной гигиены и т. д.);
- выполнения требований пожарной и электробезопасности, охраны труда, выполнения необходимых объемов текущего и капитального ремонтов;
- образовательной среды, адекватной развитию ребенка (эстетические условия, оформление школы, кабинетов, пришкольной территории).

**Информационное обеспечение** – обеспечение каждого субъекта образовательного процесса широким доступом к информационно-методическим фондам и базам данных, сетевым источникам информации, по содержанию соответствующим полному перечню учебных предметов, предполагающим наличие методических пособий и рекомендаций по всем видам деятельности, а также наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов.

Установление четкой взаимосвязи и взаимообусловленности планируемых результатов освоения основных образовательных программ, элементов образовательного процесса, ресурсного обеспечения позволяет создать систему эффективного управления качеством образования в общеобразовательном учреждении.

**Ресурсные требования** – требования к учебно-материальной базе общеобразовательного учреждения общего среднего образования, которые представляют собой систему нормативных документов, регламентирующих создание информационно-предметной среды обучения и жизнедеятельности средней школы с учетом достижения целей, устанавливаемых государственным образовательным стандартом в плане качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

*1. Перечни рекомендуемой учебной литературы и списки цифровых образовательных ресурсов* – данный документ должен содержать список таких элементов, которые необходимы для реализации образовательной программы общего образования.

*2. Перечни учебного оборудования для общеобразовательных учреждений общего образования* – номенклатура этого документа должна быть адекватна требованиям стандарта и покрывать потребности реализации как основных, так и дополнительных образовательных программ.

*3. Требования к оснащению учебных и административных помещений общеобразовательных учреждений* – данный документ может содержать также требования к экспертизе (аттестационные листы или карты) каждого учебного кабинета, на основании которых можно было бы проводить оценку предметных кабинетов не только по показателям полноты комплекта оборудования, но и по параметрам эргономико-дидактической приспособленности материальных условий кабинета к реализации государственного образовательного стандарта.

*Критерии оценки условий получения общего образования* представляют собой инструментальную базу оценки исполнения требований к условиям получения общего образования и служат основой аттестационных процедур.

### **Раздел 3. Разработка, утверждение, введение и контроль исполнения стандартов**

#### **3.1. Порядок разработки, утверждения и введения стандартов**

Государственные стандарты общего образования разрабатываются Министерством образования и науки Российской Федерации. С этой целью не реже чем раз в 10 лет министерство объявляет и проводит конкурс научных и педагогических коллективов.

Как уже отмечалось, весь пакет нормативных и рекомендательных документов – собственно стандарты и примыкающие к ним дополнительные нормативы, обеспечивающие исполнение стандартов, – разрабатывается комплексно и представляет единое целое.

Введению стандартов должно предшествовать их широкое обсуждение, предусматривающее:

– *обязательность опубликования в открытой печати* проектов стандартов общего образования и отчетов об их обсуждении, полноту представления информации о ходе и порядке вносимых изменений, а также доступность иных сведений по процедурам разработки стандартов общего образования;

– *обязательную открытость* для общества и средств массовой информации процедур рассмотрения и принятия решений по проектам стандартов общего образования, в том числе по вопросам, вызывающим разногласия как внутри законодательных органов государственной власти, так и между законодательным и исполнительными органами государственной власти либо между государственными органами власти и органами местного самоуправления, общественными организациями (объединениями), иными объединениями юридических лиц (ассоциаций и союзов).

Проекты стандартов общего образования должны подлежать обязательной *научно-педагогической, общественной и правовой экспертизе* с целью обеспечения:

- методологического единства всех разрабатываемых документов;
- научной и правовой обоснованности предлагаемых решений, ориентирования их на использование новейших достижений науки, техники и технологии;
- национальной, экологической, технологической и общественной безопасности и экономической целесообразности решений, связанных с выполнением стандартов общего образования и использованием научных и научно-технологических результатов в практической образовательной деятельности;
- защиты прав интеллектуальной собственности на результаты научно-педагогической деятельности и авторских прав.

**Государственные стандарты общего образования утверждаются Федеральным собранием Российской Федерации.**

Нормативное сопровождение стандартов разрабатывается и утверждается на основе соответствующего распределения ведомственной ответственности, схема которой должна быть разработана и утверждена Министерством образования и науки Российской Федерации, Рособразованием, Рособнадзором, Российской академией наук и Российской академией образования.

Необходимые региональные документы разрабатываются органами управления образованием субъектов Федерации и утверждаются в порядке, установленном Законом «Об образовании».

Государственные стандарты общего образования и сопровождающие их нормативные документы вводятся в массовую практику общеобразовательных учреждений Постановлением Правительства Российской Федерации не ранее чем через год после их утверждения. При этом с целью создания необходимых условий исполнения стандартов предусматривается пятилетний период мягкого введения стандартов, в течение которого требования стандартов исполняются общеобразовательными учреждениями на добровольной основе с учетом имеющихся условий осуществления образовательной деятельности.

### **3.2. Контроль исполнения стандартов**

Контроль исполнения *требований к структуре основных образовательных программ и результатам их освоения* осуществляется Рособнадзором, органами управления образованием и образовательными учреждениями по результатам освоения программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.



Контроль исполнения *требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ* осуществляется преимущественно в ходе аттестации образовательных учреждений.

### **Научно-методическое обеспечение введения ФГОС в регионах, муниципальных образованиях и образовательных учреждениях**

Система мероприятий, реализуемых *в регионе*:

1) анализ, экспертиза и подготовка программы введения ФГОС в регионе;

2) обучение (подготовка) кадров:

– через очные региональные (выездные) и федеральные (на базе ИСИО РАО) консультационные семинары;

– через дистанционное обучение;

3) организация сети проектных площадок;

4) дистанционный консалтинг.

В перечень услуг по *разработке комплексных программ развития образовательных систем* в условиях введения ФГОС включены виды деятельности, которые отражают спектр насущных потребностей органов, осуществляющих управление в сфере образования, и образовательных учреждений по реализации стандарта:

1) проведение мониторинга готовности образовательных систем к переходу на ФГОС (уровни: региональный, муниципальный, ОУ):

– нормативно-правовой базы;

– кадровых, финансовых, материально-технических и других условий;

– научно-методического и информационного обеспечения;

2) разработка комплексных программ, моделей и регламентов введения ФГОС в регионе, муниципальном образовании, ОУ;

3) разработка программ повышения квалификации работников образования (учителя, методисты, руководители);

4) разработка основной образовательной программы школы;

5) разработка финансового механизма реализации ФГОС на всех уровнях;

6) разработка рекомендаций по проектированию информационно-образовательной среды ОУ;

7) разработка критериев и показателей деятельности ОУ по введению ФГОС и реализации основных образовательных программ, соответствующих ФГОС;

8) разработка критериев и показателей эффективности деятельности педагогов с учетом динамики достижений выпускников (используемых в том числе при формировании системы оплаты труда).

*Консультационный семинар* преследует цель систематизации знаний слушателей о федеральном государственном образователь-

ном стандарте общего образования, формирования мотивационной готовности участников к педагогической и управленческой деятельности по реализации стандарта и включение участников в наработку практических навыков его введения.

Семинар построен как система образовательно-деятельностных модулей. Каждый модуль программы имеет одинаковое количество часов, но различается по содержанию, которое выстраивается в соответствии со спецификой целевой аудитории, для которой предназначен.

*Инвариантный модуль* раскрывает концептуальные основы, структуру и содержание ФГОС общего образования, является основой для каждого из вариативных модулей.

*Первый вариативный модуль* рассчитан на руководителей региональных и муниципальных органов, осуществляющих управление образованием. Его содержание ориентировано на информационно-методическое и нормативно-правовое сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования, характеристику новых требований к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования. По заявке слушателей увеличен объем информации по финансово-экономическим механизмам реализации ФГОС.

*Второй вариативный модуль* разработан для руководителей общеобразовательных учреждений (директора и заместители директора). В его рамках раскрываются проблемы проектирования ООП школы на основе требований федерального государственного образовательного стандарта; мониторинга готовности школы к введению ФГОС; мониторинга образовательных достижений учащихся в соответствии с планируемыми результатами общего образования.

*Третий вариативный модуль* предназначен для подготовки преподавателей ИРО и ИПК работников образования, специалистов муниципальных методических служб. Основное внимание для этой категории слушателей уделяется деятельности региональных и муниципальных методических служб в условиях перехода к федеральному государственному образовательному стандарту общего образования; методическому обеспечению деятельности руководителей образовательных учреждений и учителей в условиях перехода к ФГОС.

*Четвертый вариативный модуль* предусматривает подготовку педагогов общеобразовательных учреждений. Данный модуль нацелен на раскрытие содержания программы формирования универсальных учебных действий учащихся и системы оценки достижения планируемых результатов общего образования. Значительное место уделяется отбору учебно-методических комплектов, максимально

полно реализующих требования федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Обучение слушателей в рамках консультационного семинара строится на основе акмеологического и компетентностного подходов. Поэтому структурирование семинара и отбор форм обучающего взаимодействия осуществлялись на основе заранее сформулированных результатов обучения слушателей в форме компетентностей, что соответствует методологической сущности нового стандарта.

Для реализации деятельностной составляющей семинара разработан *методический практикум* «Организация введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Практикум строится таким образом, чтобы его участники могли получить навыки:

- разработки ООП школы;
- разработки рабочих программ педагогов по учебным предметам на основе Примерных программ начального общего образования;
- разработки сценариев уроков, реализующих цели формирования универсальных учебных действий.

Опыт проведения 21 семинара в 30 регионах РФ показал, что компетентностно ориентированный семинар способствует активизации личностных теоретических и практических ресурсов участников введения ФГОС в их дальнейшей профессиональной деятельности.

**Проектная площадка ИСИО РАО** – форма сотрудничества учреждения Российской академии образования «Институт стратегических исследований в образовании» (далее – Институт) с образовательными учреждениями, научными и иными организациями в целях осуществления опытно-экспериментальной деятельности Института. Основными направлениями работы проектных площадок являются:

- экспертиза, апробация, общественное обсуждение концепций и программ развития, теоретических моделей образовательных систем и их ресурсного и организационного развития, новых образовательных технологий, натуральных моделей компонентов образовательных систем разных типов и видов;

- разработка проектов документов, отражающих опыт развития образовательных систем соответствующего уровня в условиях смены стратегии деятельности, в том числе в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

На сегодняшний день созданы и осуществляют свою работу две проектные площадки ИСИО РАО по сопровождению введения ФГОС – в МОУ «Гимназия № 24» г. Ижевска и в муниципальном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Центр развития образования городского округа Самара», в стадии оформления находятся еще несколько. Планы деятельности этих площадок предполагают использование среди прочих и вышеназванных форм научно-методического сопровождения введения ФГОС (информационно-консультативные семинары и дистанционный консалтинг).

**Дистанционный консалтинг** образовательных учреждений, органов, осуществляющих управление в сфере образования, региональных институтов повышения квалификации работников образования осуществляется на основе предоставления *пакета пользователя*. В интернет-консалтинг входит:

- предоставление доступа к информационным ресурсам консалтингового центра <http://fgos.isiorao.ru/seminar/forum> и ежесменная рассылка информационного дайджеста;

- оказание информационно-консультационных услуг (осуществление консультаций) по основным направлениям ФГОС.

Дистанционное консультирование введения ФГОС, осуществляемое ИСИО РАО, выявило свою высокую эффективность.

Во-первых, благодаря индивидуализированности процесса консалтинга значительно расширился круг желающих получить навыки организации образовательного процесса в соответствии с ФГОС.

Во-вторых, благодаря специально организованным мерам по увеличению адресности и конкретности влияния на формирование мотивации к самосовершенствованию, личностному самоопределению участников консалтинга в будущем процессе реализации нового стандарта вырос рост числа заявок на проведение консультационных семинаров и организацию проектных площадок. Контент-анализ частоты посещаемости консалтингового центра ИСИО РАО выявил среднем 35–100 посетителей каждой проблемно ориентированной страницы.

**Вопросы к экзамену**

1. Л.С. Выготский и его культурно-исторический подход в психологии.
2. Культурно-историческая концепция А.Р. Лурия и нейропсихология.
3. Категория деятельности в психологии: основные теоретические ориентиры.
4. Взаимосвязь категории деятельности и психического отражения.
5. Взаимосвязь категории деятельности, общения и личности.
6. Методологические функции деятельности.
7. Деятельностный подход в психологии: основные направления исследований.
8. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как направление в развитии деятельностного подхода.
9. Общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева.
10. Общая характеристика строения деятельности в исследованиях А.Н. Леонтьева.
11. Человек как субъект деятельности и жизнедеятельности. Общая характеристика субъектно-деятельностного направления в психологии.
12. Разработка проблемы деятельности в трудах С.Л. Рубинштейна.
13. Психология субъекта. Разработка субъектно-деятельностного подхода в трудах А.В. Брушлинского.
14. Классификация видов и форм деятельности.
15. Трудовая профессиональная деятельность как предмет изучения в психологии.
16. Характеристика системного подхода и реализация его принципов в изучении деятельности в психологии.
17. Структурный, процессуальный и функциональный анализ деятельности в психологии.
18. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова.
19. Взаимодействие науки и образования.

20. Образовательная система: понятие, виды, функции.
21. А.Я. Данилюк и два вида педагогической деятельности.
22. Знаниевая дидактическая система: характерные особенности.
23. Модель построения государственных стандартов общего образования.
24. Разработка, утверждение, введение и контроль исполнения стандартов.
25. Проблема обучения и развития, формирования сознания и личности.
26. Культурно-историческая психология и проблема духовности человека.
27. Принципы развивающего образования.
28. Культура как фактор социальной эволюции образования личности.

## Содержание

Введение.....	3
Тема 1. Концепции культурно-исторического развития в психологии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).....	5
Тема 2. Развитие идей историзма в настоящее время (М. Коул, А.Н. Леонтьев и др.).....	13
Тема 3. Категория деятельности и базовые категории психологии.....	19
Тема 4. Человек как субъект деятельности и жизнедеятельности. Общая характеристика субъектно-деятельностного подхода в психологии.....	30
Тема 5. Системная методология в разработке проблемы деятельности.....	39
Тема 6. Системный подход к познанию понятий «наука» и «образование».....	51
Тема 7. Модель построения государственных стандартов общего образования.....	71
Тема 8. Разработка, утверждение, введение и контроль исполнения стандартов.....	76
Тема 9. XXI век: образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции.....	77
Приложения.....	94

Учебное издание

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ  
ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Учебно-методическое пособие

Составитель *Еник Оксана Алексеевна*

Редактор *Г.В. Данилова*

Технический редактор *З.М. Малявина*

Вёрстка: *Л.В. Сызганцева*

Дизайн обложки: *Г.В. Карасева*

Подписано в печать 08.05.2013. Формат 60×84/16.

Печать оперативная. Усл. п. л. 7,38.

Тираж 60 экз. Заказ № 1-37-12.

Издательство Тольяттинского государственного университета  
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14



