

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

The preconditions of the emergence of system activity approach in the history of pedagogical thought

Шептуховский Михаил Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры экологии и географии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.

✉ iogs4p17@mail.ru

Васильев Валерий Юрьевич, аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.

✉ rainbow33333@mail.ru

В статье выявлены отдельные педагогические идеи, детерминированные Великой научной революцией XVI-XVII веков, которые можно рассматривать в качестве далеких предвестников системно-деятельностного подхода. Рассмотренные идеи были попытками решить противоречие между интенсивно накапливающейся в обществе информацией и углубляющейся невозможностью ее освоения школьниками.

The article identifies separate pedagogical ideas, determined by the Great scientific revolution in XVI-XVII centuries, which can be regarded as distant precursors of the system activity approach. The considered ideas were attempts to resolve a contradiction between information that accumulates intensively in the society and a deepening impossibility of its acquisition by schoolchildren.

Ключевые слова: накопление информации, содержание образования, системно-деятельностный подход, постижение всеобщей мудрости, преддверие жизни, предметный метод обучения, иностранный язык как инструмент постижения других культур.

Keywords: the accumulation of information, the content of education, system activity approach, the comprehension of universal wisdom, the threshold of life, the objective method of education, a foreign language as a tool for comprehension other cultures.

В истории науки известен целый ряд гениальных идей, возникших задолго до их «официального» открытия. Довольно часто авторы старинных текстов не просто высказывали инновационные для своего времени мысли, а пытались их как-то обосновать, логически вывести, прибегая к еще более древним текстам философского и религиозного характера. Огромное значение имел педагогический опыт, базировавшийся на анализе личной деятельности авторов. В настоящей статье мы хотим проанализировать особенности и направление

развития педагогических взглядов в далеком преддверии системно-деятельностного подхода, заложенного в основу современного образования школьников.

Под системно-деятельностным подходом мы будем понимать инновационную парадигму, заложенную в основу современного образования, организуемого на основе субъектной позиции обучающихся. При этом позитивные изменения в детях формируются в процессе их личностной познавательной активности, направленной на овладение системой универсальных учебных действий (на формирование умения учиться), под руководством педагога, создающего условия для осуществления этого процесса. Речь идет о действительно инновационном процессе образования, при котором школьники приоритетно учатся умениям познавать окружающий мир природы и общества, «усваивают определенные способы деятельности» [6] и непосредственно в этом процессе овладевают актуальной для них информацией, знанием определенной образовательной области.

В истории образования можно выделить два грандиозных концептуальных скачка. Один из них - появление педагогических идей Я.А.Коменского (1592-1670), которые считаются своевременной европейской реакцией на Великую научную революцию XVI-XVII веков, и оказавшиеся чрезвычайно устойчивым явлением в российском образовании. Другая концепция наиболее отчетливо сформировалась в России в основном благодаря трудам Л.С.Выготского и его последователей, и явившаяся реакцией на эмпиризм в образовании и невозможность дальнейшего развития общества на базе знаниевого подхода.

Можно полагать, что обе указанные концепции имеют принципиально одинаковые корни, связанные с интенсивностью накопления информации в обществе. Время Коменского – это переход от средневековых догм времен застоя, к творчеству, к развитию наук и технологий, что привело к быстрому накоплению полезных для человечества знаний. Время школы Выготского – это крупнейшая за всю истории человечества информационная революция. Если в XVII веке энциклопедизм в образовании еще в какой-то степени и был допустим, то начавшаяся Великая научно-техническая революция уже заложила основы его будущего падения. Это можно обнаружить уже в основной идее пансофического учения Я.А.Коменского, которая ориентировала образование на «постижение всеобщей мудрости». Аналогично, в XX веке лавинообразный поток информации, удачно изображенный Борхесом в виде Вавилонской библиотеки, привел к тому, что накопительно-знаниевый подход уже встретился с непреодолимыми препятствиями.

Ситуация конфликта между количеством накапливающейся информации и возможностью человека овладеть ей, считается типичной уже для взглядов Коменского. Он сетовал: «Какие огромные томы написаны по всем почти вопросам! Если бы их собрать вместе, то получилась бы такая громада, что только на их перелистывание нужны были бы тысячи лет» [3, С.481]. Это привело к дифференциации областей науки («каждая отрасль знания отмежевала себе особое царство» [3, С.482]), так как «уму одного человека невозможно в достаточной степени охватить все» [3, С.482], но старая школа, судя из контекста «Великой дидактики» (1633-38 г.г.), не учитывала этого момента. Объем возросшей информации привел к тому, что в школах ее изучение оказалось непосильным. Школы оказались «полные крика, побоев, синяков» и «превратились в места мучений», причем «жалуются не только дети, изучающие искусства, но и учителя» [3, С.482].

Учение Коменского показывает, что общество впервые так отчетливо встало перед проблемой информационного всплеска. Если энциклопедизм Плиния Старшего в далекой истории общества еще мог быть освоен особенно одаренными людьми, то теперь даже отдельные отрасли наук, техники, искусств перешагнули пограничный барьер доступности. Это состояние общества не могло отразиться на образовании, поэтому и возникает приоритет воспитания «мудрости» над догмами и энциклопедизмом.

Решая проблему избытка информации, Коменский пошел путем отбора в содержание образования наиболее полезных знаний, и пришел к заключению, что человек в «хаотическом разнообразии вещей, среди какого-то океана, в котором легче утонуть, чем его исчерпать» [3, С.487], будучи «выдающимся специалистом в своей области», все может знать лишь «в меру необходимости» [3, С.482]. Таким образом, автор логически приходит к мысли о выделении в образовании некоего минимума, «меры необходимости», «преддверия жизни», реально необходимого каждому образованному человеку. Эти выводы Коменского способствовали появлению такого педагогического феномена, как «принципы отбора содержания» в образовании, а содержание, как определенная сумма сведений, стало ведущим и определяющим его компонентом. Содержание как педагогизированная совокупность/система знаний превратилось в «отчуждённый от учеников опыт человечества» [6]. Нетрудно догадаться, что этот путь должен был прийти к тупику: развитие науки оказалось значительно более продуктивным в производстве новой информации, нежели инертная способность частных дидактик в отборе сведений в программы и учебники.

Читая упомянутые выше тексты Коменского, мы находимся в ожидании того, что вот-вот автор начнет писать, что важнее становится такое образование, когда юноши познают не само накопленное знание, а способы работы с ним, умение получать знание по мере необходимости в каждой конкретной ситуации. Но Коменский до этого не дошел, не сделал никаких указаний. Однако, желая устранить трудности в образовании своего времени, вызванные противоречием между количеством информации и возможностью ее познания, Коменский апеллировал к Священному писанию, которое «рекомендует нам мудрость и изучение мудрости в качестве отрады и радости» [3, С.482]. Понятие о мудрости является одним из основополагающих в учении Коменского. В его трактовке «вершина мудрости - во всем смотреть, (1) что должно быть сделано, (2) какими средствами, (3) каким способом. При начале каждого дела хорошо обдумай цель; посмотри, какими средствами ты мог бы достичь этой цели; наконец, удостоверься в способе хорошо использовать средства» [4]. Как видим, изучение мудрости в понимании Коменским есть изучение некой системы действий, основанных на замысле, и приводящих к реализации цели. В этой идее Коменского мы находим аналогию современного проектного обучения. При этом, на пути к мудрости юноши постигают «внутренние свойства» вещей, обращают внимание на то, «чем является каждая вещь по своей сущности» [3, С.477].

Заметим, что в целом прогрессивная для своего времени дидактика Коменского не содержала прямых идей, свидетельствовавших о чем-то, хоть отдаленно напоминающем современный системно-деятельностный подход. Интуитивно возникшие идеи об овладении мудростью хоть и возникли на огромном педагогическом опыте, но оставались, тем не менее, педагогическим аналогом натурфилософской методологии. Тем не менее, всколыхнув педагогическую мысль XVII века, его теория дала возможность последователям приступить к научным поискам и высказывать более уверенные соображения по поводу перспектив образования молодежи.

В частности, мысль об овладении умением познавать мир уже отчетливо выражена в трудах Ж. Ж. Руссо (1712-1778). Великий французский просветитель считал, что ребёнку необходимо показывать «путь к знанию» и пояснял, что роль педагога - «не знания дать ему, а научить их приобретать» [5, С.242-243]. Современными выглядят его слова о необходимости зародить у ребенка вкус к науке и «дать ему методы, чтобы он мог изучать, когда вкус этот лучше разовьется» [5,195]. В Германии на это обращал внимание А. Дистервег (1790-1866). В книге «Руководство к образованию немецких учителей» он

писал о «новом методе обучения», хотя этот метод следует рассматривать в контексте идей предшественников: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий. Трудностью объясняется редкость его применения. Изложение, считывание, диктовка против него детская забава» [2, С.158]. Хороший учитель, по мнению автора, «показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, возводить здание вместе с ним, учит его строительству» [2, С.158], то есть, учит детей не готовому знанию, а знанию создаемому, «находящемуся в становлении». Крылатой фразой звучат его слова: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» [2, С.158].

Мы полагаем, что есть смысл обратить внимание на слова А. Дистервега об удельном весе «самого трудного» самостоятельного поиска учащимися «сведений науки»: ученик «должен воспринимать истину не как готовый итог, а должен её открыть» [2, С.182]. При этом открытие истины в ходе проектной деятельности не может быть «методической панацеей» и повседневным занятием, что не всегда понимают современные учителя. Оценивая системно-деятельностный подход в контексте «трудности и редкости», мы отметим и еще одну позицию, вытекающую из идей А.Дистервега. Активность учащегося обычно рассматривается психологами вне приуроченности ее к конкретному учебному предмету, по крайней мере, строго не выявлена специфика «запуска» познавательной активности в рамках каждого конкретного учебного предмета. А она принципиально должна существовать, и трудность реализации системно-деятельностного подхода в естествознании может значительно отличаться от таковой, например, в сфере овладения языком.

В этом смысле представляют интерес мысли Коменского, особенно применимые к естествознанию: «нужно учить так, чтобы люди, насколько это возможно приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков, т. е. знали и изучали самые вещи, а не чужие только наблюдения и свидетельства о вещах» [3, С.357]. Мы видим, что, согласно Коменскому, образование может быть организовано совершенно иначе, нежели практикуется в настоящее время. Существует группа школьных естественнонаучных дисциплин, начиная с начального курса «Окружающий мир», где в качестве источника информации могут быть использованы не тексты, а реальные объекты и процессы окружающего мира. Эта мысль впоследствии активно развивалась в трудах ряда отечественных педагогов: А.Я.Герда, В.В.Половцова,

В.П.Вахтерова, И.И.Полянского, Б.Е.Райкова, и с их трудов закрепились, в первую очередь, в естественнонаучном образовании в виде «исследовательского метода». Впоследствии эта идея, как соотношение «слова учителя и наглядности» экспериментально исследовалась Л.В.Занковым и М.А.Зверевой (1954). Можно заключить, что в этом проявляется специфика школьного естествознания, что подробнее нами рассматривалось в [7]. Соответственно, при реализации системно-деятельностного подхода эта идея Коменского может быть для естествознания ведущей, ведь на ее основе там строится проектное обучение. Заметим, что тексты «Великой дидактики» были знакомы отечественным педагогам, и на их основе, в частности В.П.Вахтеров написал книгу «Предметный метод обучения» (1913), где, по сути дела, раскрывается идея Коменского о роли органов чувств в обучении. Его слова: «Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [3, С.384] адекватны текстам В.П.Вахтерова, который писал: «Предметный метод обучения... имеет дело не с одним слухом и не ограничивается двумя внешними чувствами (слухом и зрением): он рассчитан на все внешние чувства» [1, С.270].

Противоположный подход в истории образования давно был очерчен для решения актуальной для нашего времени проблемы познания иностранных языков. Чужой язык в истории всегда изучался прагматично, ради решения определенных экономических, политических, военных, научных и культурных задач, а, значит, мотивированно, поэтому «языковое» образование выходило за рамки «обычного» образования. Уже у Коменского мы видим отчетливо выраженную эту мысль. Педагог писал, что «языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпнуть знания и сообщать их другим» [3, С.397]. Из слов Коменского видно, что процесс изучения языка следует позиционировать с точки зрения овладения учащимися такими действиями, которые позволяют считать их универсальными, дают основания характеризовать освоение иностранного языка в качестве овладения универсальным методом познания другой культуры. Из «Великой дидактики» видна древность и устойчивость идеи познавательной универсальности, лежащей в основе современного системно-деятельностного подхода.

Итак, ускоряющееся накопление информации в обществе поставило перед образованием огромную проблему соотношения ее количества и возможностью познания отдельным человеком. Впервые это было педагогически осознано Коменским в эпоху Великой научно-технической революции. Попытки решить означенную проблему свя-

зывались с Коменским с овладением мудростью, как умением создавать замысел действий и воплощение его в реальности, и с познанием «преддверия жизни» - отбором информации в содержание обучения. Последователи Коменского нашли иной способ овладения массивами информации, предложив приоритетные для обучения, хотя и трудные, способы нахождения учениками нужной информации и последующей работы с ней. Однако, этот путь не мог быть реализован в системе «знаниевого» образования. Вместе с тем, уже с идеей Коменского мы обнаруживаем попытки учета специфики обучения детей в рамках различных предметных областей. Его идеи в этом направлении особенно важны для естествознания и изучения иностранных языков. Для естествознания ученый предлагал путь получения информации от реальных объектов и явлений природы, хотя при этом оставался в рамках книжного обучения. Иностранные языки он рассматривал не как самоцель, а как универсальный путь постижения образованным человеком других культур. И в этих подходах мы также улавливаем мысли, имеющие отношение к современному системно-деятельностному подходу в образовании. Эти отрывочные мысли были в целом изолированы от контекста педагогических идей и практики образования и не могли быть востребованы в силу особенностей времени.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л. Н. Литвин. – М.: Педагогика, 1987.
2. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - В 2-х т. - Т.1. - М.: Педагогика, 1982. - 656 с.
4. Коменский Я.А. Панортосия.
<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st021.shtml>
(дата обращения 7.05.2017).
5. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. - В 2-х т. Т.1 / Под ред. Г. Н. Джигладзе; сост. А. Н. Джуринский. - М.: Педагогика, 1981. - 656 с.
6. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования / Народное образование. – 2003. - №8. - С.107-113.
7. Шептуховский М.В. Начальное природоведение: методы преподавания // Москва: Школьные технологии. – 2003. - №6. С. 59 – 73.