

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

The peculiarities of the formation and the implementation of the ideas of the system-active approach in teaching schoolchildren

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

 rainbow33333@mail.ru

В статье обосновывается периодизация становления идей системно-деятельностного подхода на основе принципа дифференциации в теории развития и рассматривается специфика их применения в обучении школьным учебным предметам.

The article substantiates the periodization of the formation of the ideas of the system-active approach on the base of the differentiation principle in the development theory and considers the peculiarity of their usage in teaching school educational subjects.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, принцип дифференциации, деятельностный подход, задачный тип обучения, обучение школьников иностранному языку, начальное естественнонаучное обучение.

Keywords: system-active approach, differentiation principle, active approach, education based on learning tasks, teaching a foreign language to schoolchildren, natural science primary education.

Системно-деятельностный подход в образовании основывается на принципе субъектной позиции обучающегося, что, в свою очередь, предполагает его самостоятельность и активность, и ориентированность на формирование у него готовности и умения учиться. Внедрение данного подхода в образовательное пространство способствует исследованию специфики его применения в различных предметных областях школьного обучения, в том числе и тех, для которых ранее оно не было характерно. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть особенности, связанные с возникновением как самого системно-деятельностного подхода, так и с особенностями его реализации в обучении различным школьным учебным предметам.

Указанная проблема послужила определению цели статьи - изложить результаты исследования по периодизации развития идей системно-деятельностного подхода в обучении школьников.

Методом статьи послужил сравнительно- исторический анализ, который позволил обосновать этапы генезиса идей системно-деятельностного подхода с позиций принципа прогрессивной дифференциации [11].

Уже в работах педагогов-классиков 17-19 веков (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский) мы встречаем идеи, возникшие в качестве противовеса традиционному схоластическому знаниевому обучению, что было вызвано информационным всплеском в период Великой научной революции, а также необходимостью усиления практической значимости образования для жизни и деятельности человека, в частности положение о необходимости самостоятельной деятельности и развития мышления обучающихся на уроке, овладение «универсальной мудростью» вместо заучивания постоянно увеличивающегося объема информации и ряд других, которые нами были подробно рассмотрены и проанализированы в [12]. Хотя они не легли в основу массового обучения школьников и существенно расходились с официальной образовательной доктриной того времени, приведенные положения послужили направлением для проведения связанных с ними последующих педагогических исследований. Приведенные положения позволяют рассматривать данный период в качестве первого этапа становления идей системно-деятельностного подхода, не связанных какой-либо ведущей идеей или концепцией, выражающих его интуитивное, во многом диффузное и стихийное понимание (что в теории развития соответствует уровню диффузной целостности согласно классификации Н.И. Чуприковой [11]), который можно рассматривать как натурфилософские зачатки мыслей передовых педагогов того времени в глубинах традиционной парадигмы обучения.

В дальнейшем развитие идей системно-деятельностного подхода связывалось с выработкой его общей концепции и теоретического обоснования в психолого-педагогических исследованиях 20 века. Было обосновано положение об учебной деятельности в качестве ведущего вида деятельности, применительно к младшему школьному возрасту (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин), которая включала в себя овладение системами обобщенных действий, способов и приёмов учебной работы [3;87] и разработаны положения теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), в основу которой был поставлен тезис Л.С. Выготского об ориентации процесса обучения на зону ближайшего развития ребенка, вызывающей появление личностных новообразований, как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения ребенка [3;91].

Обозначенные выше идеи мы выделяем в качестве второго периода развития идей системно-деятельностного подхода (1930-1980-е годы), характеризующийся созданием его научно-педагогической и психологической базы. Он был обоснован теорией деятельности, основы которой были заложены в 1930-е годы Л.С. Выготским, общей

теорией систем (Л. фон Бергаланфи), возникшей в 1950-е годы, а также её применения при анализе педагогических объектов - воспитательных, дидактических, образовательных систем. Концепция системного подхода в педагогике была обоснована в работах Ф.Ф. Королёва, М.А.Данилова и ряда других исследователей (1960-80-е годы). При этом самого понятия «системно-деятельностный подход» в этот период не существовало, а приведенные теории - теория деятельности и общая теория систем, взятые по отдельности, не могли в полной мере решить имеющиеся проблемы школьного обучения.

В теории развития этот период соответствует уровню системной дифференциации, когда выделившиеся элементы системы (в данном случае системный и деятельностный подходы в педагогике) функционировали относительно автономно [11;9].

С другой стороны, в рассматриваемый период происходило экспериментальное внедрение идей системно-деятельностного подхода в школьное обучение (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) применительно к некоторым предметным областям, в которых преобладал задачный тип обучения или овладение системой операций - прежде всего, в обучении младших школьников русскому языку, математике (через овладение счётным действием), труду (формирование последовательных трудовых действий), а также всесторонне исследовался процесс формирования навыков контроля, самоконтроля и оценки учебной деятельности школьников в отношении указанных учебных предметов в условиях педагогического эксперимента.

Интегративное объединение А.Г. Асмоловым системного и деятельностного подходов в 1985 году [1] послужило важнейшей предпосылкой того факта, что системно-деятельностный подход стал основой для создания ФГОС нового поколения в 2009 году. В этот современный третий период развития системно-деятельностного подхода, характеризующегося его повсеместным внедрением в школьное обучение, возникает повышенный интерес к всестороннему исследованию реализации данного подхода в школьной практике, а также его связи с задачным методом обучения, поскольку рассмотрение особенностей его применения в ряде учебных предметов и предметных областей в настоящее время ещё не выступило предметом специального педагогического исследования. Его можно определить как третий уровень развития системы (уровень системной интеграции) в котором присутствуют стабильные связи и взаимозависимости между её отдельными элементами [11;9].

Следует отметить, что в структуре системно-деятельностного подхода лежит задачный тип обучения, что соответствует взглядам Д. Б. Эльконина, который определял учебную задачу по содержанию как «подлежащий усвоению способ действия» [15;247]. Понятие «задача»

более привычна в отношении обучения таким школьным предметам, как математика, физика, химия. Однако в последние годы наметилась тенденция к расширению гуманитарной составляющей школьного образования. С другой стороны, применительно к обучению значительному количеству предметов, в том числе имеющих гуманитарную направленность, таких как иностранный язык, история, обществознание, курс «Окружающий мир» в начальной школе рассматриваемое понятие исторически не было методической нормой и ещё только начинает входить в широкое употребление. В статье мы ограничимся рассмотрением основных дидактических вопросов реализации идей системно-деятельностного подхода на примере школьного учебного предмета «иностраннй язык» и предметной области «естествознание» в курсе «Окружающий мир».

Отметим, что обучение различным школьным предметам на основе системно-деятельностного подхода с одной стороны, опирается на его общие принципы (такие как самостоятельность, активность, деятельность, целостность, вариативность, принципы творчества и минимакса, рефлексии и другие), а с другой - приобретает свои характерные особенности, связанные с их спецификой, целью, формами, методами и средствами обучения.

К примеру, в контексте обучения школьников иностранным языкам, применение системно-деятельностного подхода оказывается тесно связанным с формированием у обучающегося навыков речевой деятельности, овладение которыми составляет важнейшую задачу при овладении языком. Именно поэтому в исследованиях системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку, так же как и родному языку, часто дополняется такими специфическими понятиями как «коммуникативная деятельность», «коммуникативно-деятельностный подход», «коммуникативный системно-деятельностный подход», которые закладывают в свою основу субъект-субъектную позицию участников общения.

Согласно ФГОС СОО обучение школьников иностранному языку, помимо прочего, должно обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции «как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире», а также развивать умение его использования в качестве одного из средств, служащих «для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях» [10;9-10].

Обучение иностранным языкам содействует формированию у школьников группы коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), которые включают в себя, в том числе, планирование продуктивного взаимодействия и сотрудничества с партнером по обще-

нию, а также умение выражать свою позицию по обсуждаемому вопросу согласно нормам изучаемого языка.

Принцип минимакса применительно к обучению иностранному языку заключается в выборе школьником определенного уровня его овладения, что также предусмотрено ФГОС (базовый или углубленный уровни).

Обучение рассматривается как «постепенное повышение уровня субъектности в использовании иностранного языка» [4;12] от узко учебных до коммуникативных учебных действий, то есть обеспечивает коммуникативное развитие обучающегося.

С позиции системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку важную роль приобретают такие педагогические приемы и технологии как проблемное обучение, формирование критического мышления, обучение в сотрудничестве, а также ролевые игры, при этом место фронтальной работы в классе занимает преимущественно работа в парах, группах и мини-группах.

Традиционные принципы обучения в теории и методике обучения школьников иностранному языку, такие как принцип коммуникативной направленности, учета и опоры на родной язык в условиях инновационной парадигмы дополняются следующими специфическими принципами: диалога культур, коммуникативно-когнитивной направленности, а также параллельного обучения различным видам речевой деятельности [6].

Следует отметить, что обучение иностранным языкам, начиная с древности (естественный метод) всегда преследовало ряд определенных практических целей - например, овладеть навыками ведения беседы, научиться переводить письменные тексты и документы или устную речь говорящего, а также читать книги с целью извлечения какой-либо информации на иностранном языке, что особенно характерно для периода средневековья, когда латинский был языком науки, философии, а также художественного творчества и религии большинства стран Европы.

Ещё в работах педагогов-классиков 17-19 веков подчеркивается значение иностранного языка не в качестве абстрактного «средства для развития ума», а как источник получения определенной информации. Так, понимание языка в качестве средства, служащего для того, чтобы приобрести необходимые знания и сообщать их другим характерно для работ Я.А. Коменского, что мы подробно рассматривали в [12]. Рассуждая об изучении классических (латинского и греческого) языков в гимназиях того времени, К.Д. Ушинский, отмечал, что при их овладении необходимо «как можно раньше стать на ту ступень, когда язык делается приятным и полезным ключом знаний» [9;300].

Необходимость практического овладения языком, иначе говоря, иноязычной речью, в противовес усвоению теоретических сведений, правил и вообще «знаний о самом языке», послужило важнейшей предпосылкой для формирования представлений о коммуникативном подходе, предполагающего овладение языком в процессе общения и характерного для отечественной теории и методики обучения школьников во второй половине 20 века.

Коммуникативный подход применительно к обучению школьников иностранному языку стал активно развиваться в 1970-80-е годы в тесной связи с деятельностным подходом (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие), личностно - ориентируемым подходом (В.В. Сериков, И.С. Якиманская), а также с теорией развивающего обучения (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и другие) и основан на психолого-педагогических исследованиях Б.В. Беляева [2], Е.И. Пассова [7], а также И.А. Зимней [5], И.Л. Бим и ряда других ученых, практиков и методистов.

В частности, в рамках данного подхода отмечалось, что целенаправленное усвоение обучающимся иностранного языка, в отличие от стихийного овладения им родным языком служит не в качестве средства общественного опыта человечества, а определяется удовлетворением либо «учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли» [5;30].

Специфической чертой иностранного языка по сравнению с другими школьными дисциплинами выступает тот факт, что при его освоении первостепенное значение занимает не усвоение знаний в определенном объеме, а «развитие мышления на изучаемом языке» [2;13].

Обучение школьников иностранному языку как система, по Е.И. Пассову, характеризуется использованием таких приемов обучения, которые соотносятся с характером коммуникации и поставленной целью, а также «специальной целенаправленной организацией всего процесса» обучения [7;34-35].

Рассмотрим далее применение задачного типа обучения на уроке иностранного языка по усвоению нового грамматического материала в 5 классе [8].

Важнейшим элементом учебной деятельности выступают учебно-познавательные мотивы, которые, по Д.Б. Эльконину, представляют собой «мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [15;245] обучающегося. На этапе мотивации к учебной деятельности проводится контактно-этикетная беседа, в ходе которой они знакомятся с целью урока, а также фонетическая зарядка, с целью актуализации пройденного материала, введения в тему урока и организации обучающихся на выполнение учебной деятельности.

На этапе постановки учебной задачи учителем предлагается перевести предложение, содержащее новое грамматическое время (Present Continuous), с которым ранее они не были знакомы (затруднение). Анализ затруднения приводит учеников к определению цели урока (правильно перевести предложение и узнать новое правило, с помощью которого ученик сможет правильно переводить и отличать предложения такого типа от других). При этом обучающиеся самостоятельно выводят правило построения утвердительных предложений с помощью указаний учителя, работая в группах. Для этого одна группа внимательно читает правило и выполняет задания из учебника, другая - выводит правило, работая с предложениями (процесс реализации построенного проекта выхода из затруднения).

На стадии учебных операций, во время которых обеспечивается включение изучаемого правила в общую систему знаний обучающихся по учебному предмету, производится первичное закрепление правила в речи обучающихся (выполнение упражнений на подстановку, трансформацию, раскрытие скобок (предречевые и условно-речевые упражнения), переводные упражнения, работа у доски) и самостоятельная работа с проверкой по эталону.

На этапе первичного контроля учащиеся дополняют предложения, вставляя самостоятельно, без предъявления образца необходимую глагольную форму и переводят предложения на русский язык. Широко используются методы самопроверки и взаимоконтроля. Так, ученики сами сравнивают выполненную работу с эталоном и, в случае ошибок, объясняют их наличием правила, которое они не применили в процессе выполнения заданий. Возможно также применение элементов взаимоконтроля, когда один ученик проверяет работу своего соседа по парте.

Оценка учебной деятельности проводится в форме рефлексии в конце урока. Учащиеся сами делают выводы о том, почему возникла необходимость поставленной цели и достигли ли они её в на данном уроке. Это говорит о сформированности самостоятельного осуществления без вмешательства учителя этапов контроля и оценки в начальной школе, что соответствует взглядам Д.Б. Эльконина [15;250].

К перспективам исследований по широкому и всестороннему внедрению системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку можно отнести разработку системы деятельностей, «в которой учащиеся смогут осваивать учебные действия в совокупности с иноязычными речевыми действиями» [4;12], а также условия их освоения и наполнения, в целях обеспечения интеграции способов речевой и неречевой деятельности обучающегося.

Процесс обучения школьников естествознанию на основе системно-деятельностного подхода также имеет свои специфические чер-

ты и особенности. Так, согласно ФГОС НОО одним из важнейших результатов обучения по учебному курсу «Окружающий мир» должно стать освоение доступных способов изучения природы и общества.

В рамках обучения школьников данной предметной области на первый план выступает работа с натуральными объектами, явлениями и процессами окружающего мира, что созвучно с педагогическими идеями Я.А. Коменского, утверждавшего о необходимости изучать сами вещи и предметы, а не чужие мысли и информацию о них, что было нами рассмотрено в [12]. Повышенное внимание к вопросу изучения школьниками самих объектов природы характерно для работ основоположников отечественной методики обучения естествознанию, таких как Б.Е. Райков, В.В. Половцев, А.Я. Герд, В.П. Вахтеров и ряд других педагогов и ученых 19-20 веков, заявлявших о необходимости самостоятельного наблюдения, исследования и изучения детьми самой природы, а не текстов о ней, что было характерно в условиях реализации традиционной классно-урочной системы обучения [14]. В организации обучения они выделяли экскурсии, наблюдения, опыты, практические занятия и другие формы самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

В отличие от обучения языку, который представляет собой овладение абстрактными понятиями - словом, его значением, формой, толкованием, контекстом употребления, языковым и речевым материалом, изучение естествознания, по мысли М.В. Шептуховского [14], должно базироваться на принципиально иной методологической концепции, предполагающей приоритетное овладение школьниками методами познания реального мира и его фактов. Постановка учебно-познавательных задач в естествознании непосредственно связана с овладением обучающимися научными способами познания окружающей действительности [13].

Особую роль в обучении естествознанию сегодня приобретают интерактивные формы занятий (экскурсии, игры), где учитель занимает позицию организатора познавательной деятельности, стимулируя познавательную деятельность обучающихся, которая в этом случае приобретает черты исследовательской [13] вместо того, чтобы служить источником информации о естественнонаучных фактах, что характерно для традиционных форм школьного обучения, где преобладавшие над исследовательскими словесные методы (рассказ, объяснение, работа с учебником), были ведущими способами передачи знаний от учителя к обучающимся.

Интерактивные формы обучения особенно существенны для начального естественнонаучного образования, когда у детей закладываются основы познавательной и учебной деятельности.

Таким образом, идеи системно-деятельностного подхода в обучении школьников с позиции генетического подхода развивались от отдельных несистематизированных идей и положений к выработке его общей теории в рамках системного и деятельностного подходов в работах педагогов и психологов 20 века.

Дальнейшее развитие рассматриваемой концепции заключалось в её прогрессивной дифференциации, переходу от глобальных целостных к внутренне-расчлененным формам, которая связана в данном случае с разработкой частнометодических положений системно-деятельностного подхода, применительно к различным предметным областям школьного обучения, что особенно характерно для современного третьего этапа его развития.

В частности, в обучении иностранному языку системно-деятельностный подход основывается на понимании речи и речевых действий человека в качестве системы, осознании необходимости формирования у обучающихся основ иноязычного мышления, а также через представление о речевой деятельности как особом виде деятельности человека, который предполагает в своей основе самостоятельность и активность субъекта в процессе её осуществления.

Применительно к предметной области «естествознание» особое место занимает организация педагогом учебно-познавательной и исследовательской деятельности в процессе самостоятельной работы обучающихся с различными фактами и явлениями природы.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. - 2009. - № 4. - С. 18-22.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.- 2-е изд.- М.: Просвещение, 1965. - 229 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. пособие.- СПб.: Питер, 2006.-304 с.
4. Борзова Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // ИЯШ.- 2013.-№7.- С.10-17.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991.- 222 с.
6. Махмурян К.С. Современный урок в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования/ К.С. Махмурян //ИЯШ.-2014.-№11.- С. 14-20.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- 2-е изд.- М.: Просвещение,1991.- 223 с.
8. Силинская Ю.П. Конспект открытого урока английского языка в рамках системно-деятельностного подхода. 5-й класс. [Электронный

- ресурс]. - Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/649825/> (дата обращения 8.04.2018).
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. - 1948. - 655 с.
 10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 года. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://alyabevo-school.ru/special_section/docs/obr_standart/fgos_soo.pdf (дата обращения 8.04.2018).
 11. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. - СПб.: Питер, 2007. - 448 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
 12. Шептуховский М.В., Васильев В.Ю. Предпосылки возникновения системно-деятельностного подхода в истории педагогической мысли/Научно-педагогический журнал «Школа будущего», №4.- 2017.- С. 50-57.
 13. Шептуховский М.В. Природа и природоведение/ М.В. Шептуховский // Москва: Школьные технологии. -2003. - №5. - С.34-46.
 14. Шептуховский М.В. Экскурсия как интерактивная форма обучения //Научный поиск 2014. № 2.4. С. 67-70.
 15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. 560 с.