

Описание учения как деятельности

И.И.Ильясов

В научном отношении описание учения как деятельности личности с выделением в нем не просто компонентов, фаз, стадий и этапов, как у процессов, не управляемых со стороны субъекта, происходящих с ним, а как актов субъекта, регулируемых программой и планом выполнения этих актов в соответствии с целями и потребностями личности, делает трактовку структуры учения более полной и адекватной действительному характеру учения.

Рассматривая имеющиеся **описания учения как деятельности субъекта** в соответствующих концепциях [1–5, 7–13], можно отметить, кроме многих правильных положений, три основных присущих им недостатка:

1) недостаточно четкое разграничение деятельности учения и деятельности, усваиваемых в учении;

2) неполное и недостаточно систематичное использование общей схемы анализа процессов как деятельности личности в описании учения;

3) констатация наличия в учении компонентов, свойственных любой деятельности, без указания специфики их содержания применительно к учению.

Поясним указанные замечания. Процесс учения в качестве одного из условий своего протекания имеет осуществление действий, усваиваемых в учении, т.е. в ситуации учения происходят два процесса: **собственно учение и действие, усваиваемое в учении**. Оба процесса взаимосвязаны, но не тождественны. Выполнение усваиваемого действия состоит в преобразовании объекта некоторой конкретной предметной области действительности (физической, математической, биологической и т.п.), а процесс усвоения данного действия в учении

состоит в преобразовании самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего им. Иными словами, имея задачей описание учения как деятельности, многие исследователи описывают состав и структуру тех деятельностей, которые усваиваются в учении, а не самого учения.

В этом случае считается, что деятельность учения представляет собой те же самые предметные деятельности, направленные на преобразование конкретных объектов действительности (реальных или идеальных), но осуществляемые не с целью получения конкретного продукта, а с целью приобретения умения осуществлять эти действия. Так что по содержанию деятельность учения и деятельности по преобразованию конкретных предметов – это одни и те же деятельности. Их различие с данной точки зрения состоит только в различии целей и мотивов выполнения деятельности.

Однако на самом деле здесь имеют место **два разных процесса, учение есть генезис предметных действий**.



В учении может происходить повторное выполнение формируемого предметного действия, но учение как генезис предметного действия в опыте личности есть другой процесс, отличный от выполнения действия и состоящий в преобразовании самого действия, а не в преобразовании объектов в действиях, которые формируются. Поэтому **при анализе учения как деятельности именно в нем, как особой деятельности, должны быть выделены свой собственный предмет, продукт, операции и ориентировка**, которые не совпадают по содержанию с аналогичными компонентами формируемой предметной деятельности.

В связи с неразличением деятельности учения и деятельностей, усваиваемых в учении, очень распространена в литературе такая терминология, как «изучение деятельности учения математике, физике, истории и т.п.», в смысле анализа (по существу, предметного и методического) нормативного состава операций по решению соответствующих предметных задач.

Отождествление учения с действиями, формируемыми в учении, оставляет без деятельностного анализа само учение, процесс усвоения, так как усилия исследователей концентрируются на анализе предметных действий (физических, математических, грамматических и др.) и описании их как деятельности субъекта, а само усвоение этих деятельностей описывается только по этапам.

В ряде концепций при описании учения как деятельности авторы не используют полностью и систематично парадигму анализа процесса как деятельности субъекта. Выше мы отмечали схему этого анализа в общей форме, в соответствии с которой деятельность человека – это процесс по крайней мере двухуровневый, содержащий акты преобразования объектов и акты управления преобразованием на основе психического отражения объекта, продукта, средств и самих актов преобразования. Эта схема разработана в основном со-

ветскими авторами и в более полном виде выглядит следующим образом.

Каждая деятельность включает в себя предмет преобразования, продукт преобразования (являющийся предметом потребности субъекта деятельности), средства, акты преобразования предмета в продукт, которые называются исполнительными действиями (операциями) или исполнительной частью действия, по П.Я. Гальперину [2, с. 34 и др.] и по С.Л. Рубинштейну [11, с. 246, 266].

Неотъемлемым компонентом каждой деятельности является отражение предмета, продукта, средств и исполнительных актов деятельности, их состава и последовательности, выступающее в виде программы или плана деятельности. Соответственно в деятельности имеются акты, создающие вновь или повторно данное отражение. Указанные акты называются П.Я. Гальпериным ориентировочными действиями или ориентировочной частью действия [2, с. 34], а С.Л. Рубинштейном – планирующими действиями или познавательной частью действия [11, с. 246].

Кроме **исполнительных и ориентировочных актов**, в деятельности выделяются также **акты слежения и контроля** за выполнением действий преобразования, которые П.Я. Гальпериным называются контрольными операциями и контрольной частью действия [2, с. 34 и др.], а С.Л. Рубинштейном – исполнительной регуляцией [11, с. 266 и др.].

В работах Б.Ф. Ломова и В.Д. Шадрикова в деятельности выделяются такие компоненты, как мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий [7, с. 216]. По содержанию эти компоненты соответствуют более ранним описаниям общего состава деятельности в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и других советских психологов. Так, планирование, переработка текущей ин-

формации, оперативный образ, принятие решения являются ориентировочными актами деятельности, действия – исполнительными актами, проверка результатов и коррекция – контрольными актами.

Такова общая структура любой деятельности субъекта в широком смысле слова*. Описание любого процесса как деятельности предполагает деление в нем всех отмеченных компонентов и задание их специфического содержания. Это относится и к описанию учения как деятельности. Однако в тех концепциях, где делается попытка такого описания, если оно не подменяется описанием действий, усваиваемых в учении, то, как правило, более или менее адекватно задаются предмет и продукт деятельности учения и отчасти исполнительные операции. К сожалению, часто в таких описаниях почти совсем не представлены ориентировочные и контрольные операции и программа данной деятельности, ее ориентировочная основа.

Наконец, как мы уже отмечали, в некоторых концепциях учения описание учения как деятельности сводится к указанию на то, что в ней имеются исполнительные, ориентировочные и контрольные операции, а также (правда, редко) предмет, продукт, средства, программа осуществления деятельности, но конкретное содержание всех этих компонентов в их специфике, отличающей деятельность учения от других деятельностей, не раскрывается, и все описание учения как деятельности остается на уровне общей схемы анализа любой деятельности.

Все отмеченные недостатки описания учения как деятельности отрицательно сказываются не только на качестве научного анализа учения, но и на решении практических задач, в первую очередь формирования уме-

ния учиться. Для того чтобы эффективно решать эту важнейшую практическую задачу, **описание учения не может подменяться описанием деятельностей, усваиваемых в учении**, так как умение учиться и умение решать задачи в различных предметных областях – это разные умения.

Понятно, что можно научиться решать математические, физические и другие задачи и не уметь при этом эффективно учиться. Не менее очевидно также, что для формирования умения учиться описаний учения только через этапы и стадии, так же как и описания его только в терминах общих компонентов деятельности без раскрытия их конкретного содержания применительно к деятельности учения, совершенно недостаточно. Поэтому более полное и совершенное описание учения как деятельности является не только исследовательской задачей, но и важным условием решения практической задачи – формирования умения учиться.

Отмеченные выше недостатки описания учения как деятельности вполне устранимы. Ниже мы предлагаем вариант описания учения как деятельности, в котором, как нам кажется, это в определенной мере достигнуто.

Итак, дадим **характеристику предмету и продукту деятельности учения, ее исполнительным, ориентировочным и контрольным операциям.**

С содержанием предмета деятельности учения имеет место весьма образная ситуация. В учении учащийся непосредственно работает с объектами и знаниями о них, задаваемыми в обучении. Поэтому часто именно социальный опыт знаний и действий и считается предметом деятельности учения. Однако, строго говоря, предметом этой деятельности является опыт субъекта, преобразуемый в учении по

* Деятельность в узком смысле как совокупность актов, направленных непосредственно на предмет потребности (мотив), в отличие от актов (действий и операций), направленных на промежуточные предметы (цели или условия), выделяется А.Н. Леонтьевым в процессах деятельности человека в широком смысле слова.

линии дополнения его новыми знаниями и умениями, и переструктурирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта. Свой опыт учащийся изменяет опосредованно через работу с объектами и знаниями, т.е. социальный опыт и знания выступают средствами деятельности учения и изменения опыта субъекта.

Рассмотрение знаний как предмета учения не совсем точно. При этом считают, что учащийся не работает со своим опытом непосредственно. Но это не так. Всякий раз, когда учащийся усваивает новый материал, он сопоставляет его с усвоенным ранее, связывает с ним, перестраивает его. Знания, даваемые в обучении, помогают учащемуся выстроить новые знания и действия в своем опыте и изменить прежний опыт, и они являются средством его изменения.

Поскольку учение есть изменение субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, то **деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта.** Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося составляют продукт деятельности учения.

Опыт учащегося как предмет и продукт деятельности учения есть знание об объектах действительности и действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных практических и научных задач. Как предмет и продукт деятельности учения знания субъекта об объектах деятельности характеризуются целым рядом свойств: предметной отнесенностью их содержания (о неживой и живой природе, обществе и т.п.), аспектной отнесенностью содержания (о свойствах, функциях,

структуре и т.д.), логическими свойствами (чувственные или концептуальные знания, факты, законы, гипотезы, теории и т.п.), полнотой, степенью обобщенности, системности и систематичности, существенности, формой репрезентированности (в естественном языке, в искусственных символических языках, в виде пространственных и других моделей, смешанные по форме), а также мерой их усвоенности, т.е. степенью интериоризованности и готовности к воспроизведению, развернутости и осознанности, прочностью и устойчивостью к забыванию.

Знания о действиях, так же как и знания об объектах деятельности, могут быть знаниями различной полноты, обобщенности, систематичности и т.д. Эти же свойства характеризуют и такой компонент опыта субъекта, как умения осуществлять действия, которые, кроме того, могут обладать разной степенью полноты операций, обобщенности, скорости и правильности осуществления.

Деятельность учения реализуется целым рядом **исполнительных действий и операций различных уровней** в иерархии данной деятельности. Исполнительными учебными действиями **первого уровня**, посредством которых, собственно, и осуществляется преобразование внешне заданных знаний и действий в усвоенные учащимися знания и действия, являются **уяснение содержания учебного материала и его отработка, освоение.**

Исполнительные действия учения **второго уровня** составляют акты двух групп, осуществляющие собственно уяснение и отработку материала. К первой группе относятся **познавательные действия эмпирического и теоретического уровня познания и составляющие их операции.**

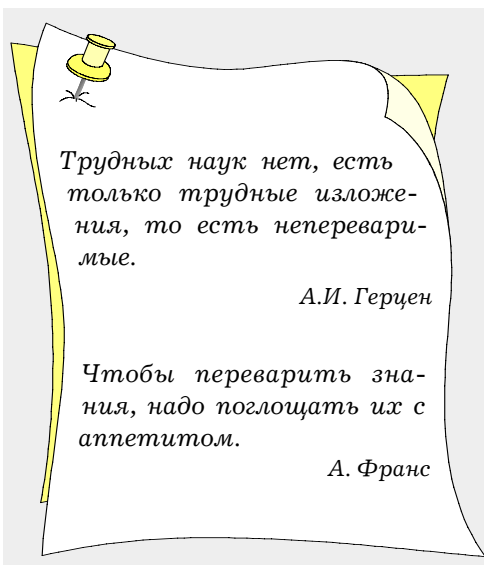
Другую группу исполнительных учебных действий образуют **действия отработки и освоения учебного материала**, основная задача которых состоит в том, чтобы обеспечить переход от уяснения некоторого материала к овладению им, к способности воспроиз-

водить и применять этот материал в усваиваемой деятельности. Как уже отмечалось выше, достигнутый субъектом уровень овладения учебным материалом (продукт деятельности учения) может быть описан через такие характеристики усвоенных знаний и действий, как степень их интериоризованности, развернутости, осознанности и т.д. Изменение усваиваемых знаний и действий по указанным параметрам и составляет основное содержание их отработки и освоения. При этом изменения, составляющие интериоризацию и автоматизацию усваиваемых знаний и действий, на втором уровне иерархии исполнительных актов деятельности учения могут быть представлены как процессы, состоящие из специальных действий и операций субъекта, направленных на осуществление соответствующих изменений. Так, в качестве специальных актов, обеспечивающих, например, интериоризацию учебного материала, могут, по-видимому, рассматриваться такие приемы опосредствования, как использование искусственных группировок и классификаций материала, кодирования в виде различных специальных знаков-обозначений, схематизации, графического и образного моделирования, включений усваиваемого материала в ранее усвоенные обобщенные знания и действия. Аналогичным образом можно было бы представить и другие процессы, составляющие отработку как компонент деятельности учения, хотя, как уже отмечалось, к настоящему времени эти процессы не изучены с указанной точки зрения и такое их изучение является, по нашему мнению, актуальной задачей анализа учения как специфического вида деятельности.

Осуществление деятельности учения, исполнительных учебных действий и операций, так же как и осуществление любой другой деятельности, предполагает наличие у субъекта **программы данной деятельности**, т.е. знаний о свойствах предмета деятельности, свойствах про-

дукта, составе и порядке осуществления актов преобразования. Эти знания включают сведения об обобщенных логических свойствах специальных знаний и действий и изменениях этих свойств при их усвоении, а также о том, как должны осуществляться учебные действия усваиваемого материала и его отработки. Указанные знания порождаются в ориентировочных (планирующих) учебных действиях и операциях, наиболее полный состав которых имеет место при целенаправленном обучении учению, когда учащиеся уясняют знания о структуре и содержании деятельности учения.

Операциями контрольных действий учения являются сравнение компонентов осуществляемых исполнительных учебных действий с образцами свойств их предметов, результатов и операций исполнительных учебных действий уяснения и отработки, оценка совпадения реального хода этих действий и их результатов с заданными и внесение коррекций в соответствии с образцами в случае расхождения. Так, например, если оценка показывает, что некоторое конкретное предметное усваиваемое действие еще недостаточно легко воспроизводится самостоятельно, недостаточно интериоризовано и автоматизировано, то



необходимо осуществить еще раз операции по его обработке и т.д.

Средствами контрольных учебных действий являются знания и образцы компонентов исполнительных учебных действий, т.е. знание о знаниях и действиях вообще, их свойствах и изменениях этих свойств при их усвоении, знание об исполнительных операциях, о том, как должны осуществляться исполнительные учебные действия уяснения и обработки материала, результатом же – оценочные знания о соответствии осуществляемых исполнительных действий их образцу.

Таким образом, при осуществлении процесса учения выполняются собственно учебные исполнительные, ориентировочные и контрольные операции в их специфическом составе и содержании, а также выполняются усваиваемые предметные действия с их специфическими исполнительными, ориентировочными и контрольными операциями со своим составом. В итоге вся ситуация учения становится сложным процессом с чередованием и параллельным осуществлением компонентов действий, усваиваемых в учении, и компонентов собственно учебных действий. Однако различие этих двух процессов необходимо для адекватности анализа деятельности учения и для овладения действиями учения.

Как и любые другие действия, учебные действия могут быть разными по форме, мере автоматизации, обобщения и т.п. Смысл всех этих параметров применительно к деятельности учения достаточно очевиден и не требует, на наш взгляд, специальных пояснений.

В предлагаемой нами систематизации представлений об учении как деятельности, основные положения которой были изложены выше, мы стремились по возможности более полно использовать позитивное содержание уже имеющихся концепций и вместе с тем преодолеть отмеченные недостатки этих концепций, снижающие не только уровень анализа учения как специфического вида

деятельности, но и эффективность решения весьма актуальной в практическом плане задачи формирования у учащихся компонентов учебной деятельности.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965.
3. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
4. Ительсон Л.Б. Психология обучения // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
8. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М., 1974.
9. Менчинская Н.А., Богоявленский Д.Н. Усвоение знаний в школе. – М., 1959.
10. Пиаже Ж. Логика и психология // Избранные психологические труды. – М., 1969.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

Ислам Имранович Ильясов – доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.