



*Бородкина Н. В.
Borodkina N.V.*

ФГОС НОО: Federal State Standard проблемы реализации of Primary Education: деятельностного Problems of Implementing подхода the Activity-Based Approach

В статье рассмотрены вопросы деятельности подхода в современной российской школе. Выделены возможные причины сложностей, возникающих при организации образовательного процесса в деятельностной парадигме. Последствия такой ситуации – низкие результаты российских школьников при прохождении международных тестов. Детям сложно применять полученные в школе знания в реальных ситуациях. Выходом из сложившейся ситуации может быть повышение компетентности педагога в вопросах организации образовательного процесса, основанного на деятельности детей.

Ключевые слова: *деятельность, международные мониторинговые исследования, современные дети.*

The article focuses on the questions of using the activity-based approach in the modern Russian school. It highlights possible reasons of difficulties which result from organising the educational process within the activity-based paradigm. The consequences of this situation are low results of Russian children in international tests. It is difficult for children to apply school knowledge in real life situations. A way out of this situation is in improving teachers' competence of organising the educational process based on learners' activity.

Key words: *activity, international monitoring study, modern children.*

С введением Стандарта начального общего образования на государственном уровне была закреплена смена знаниевой образовательной парадигмы на деятельностную. В отечественной психологии понятия теория деятельности, ведущий вид деятельности, соотношение ведущего вида деятельности и возраста являются одними из самых разработанных. На основе теории А. Н. Леонтьева строится образовательный процесс в европейских школах. Все это предполагает, что в отечественном школьном образовании деятельностный подход должен быть реалией.

Однако международные мониторинговые исследования типа PISA говорят об обратных тенденциях, о сложностях реализации деятельностного подхода, неумении российских школьников применять полученные в школе знания в реальных жизненных ситуациях. Дети с трудом могут решить задачу, если ее условие не стандартизировано, а приближено к реальной ситуации, отделить необходимую информацию от второстепенной, выбрать способ решения и т. д., хотя решение задачи, предложенной ученикам в стандартизированной, закрытой форме, не вызывает затруднений. Данные международного теста PISA показывают, что уровень знаний российских детей достаточно высокий, а способностей применять эти знания на практике недостаточно. Так, дети демонстрируют высокие показатели по смысловому чтению и в то же время не могут ответить на «жизненные» вопросы, опираясь на предоставленную информацию (в текстовом виде). Разработчики и реализаторы теста PISA в России предложили пройти данный тест учителям, результаты оказались предсказуемы: педагоги допускали ошибки, аналогичные детским.

Большинство отечественных педагогов и психологов сходятся во мнении, что истоки проблемы – в незнании и неумении педагогов строить образовательный процесс с позиций

деятельностного подхода. Педагоги не осознают, что в школе происходит «имитация деятельности» (термин В. В. Давыдова), так как сами обучались в школе, имитирующей учебную деятельность, в школе, где нет места открытым учебным задачам, тем более учебным задачам, порождаемым самими детьми.

Советская школа, которая, несмотря на Стандарты, продолжает существовать и по сей день, учила решать закрытую задачу. Формула закрытой задачи: четкое условие + утвержденный способ решения + единственно правильный ответ. В открытой задаче все наоборот: размытое (свободное) условие + разные пути решения + набор возможных ответов. Психологи отмечают, что конвергентное (нетворческое) мышление формируется в процессе решения закрытых задач, а дивергентное (творческое) при решении открытых. В дореволюционной России открытые задачи были нормой школьного обучения. Можно привести такую задачу из учебника арифметики (1913 г.) для первого класса: «Сколько деревьев нужно срубить крестьянину, чтобы дров хватило до самой весны?». Если дать подобную задачу современному первокласснику, не каждый к ней даже начнет приступать. Примечательно, что такая задача соответствовала личному опыту маленьких учеников начала XX в.

Разрешение этой непростой ситуации лежит в плоскости принятия педагогами деятельностного подхода в образовании, которое невозможно без обращения к концептуальным основам теории деятельности.

Понятие деятельности давно стало одним из самых изучаемых в психологии и педагогике, однако от этого по сей день не является самым изученным. Существует большое количество научных трактовок деятельности, ее связи с сознанием, ее влияния на способности человека и его личность. В нашей стране сложились две поистине великие

научные школы деятельности: С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Влияние данных школ на мировую научную мысль, на развитие научных представлений о деятельности невозможно переоценить. Интересно, что теория деятельности А. Н. Леонтьева нашла большую научную и педагогическую поддержку в Европе, особенно в Германии.

Среди европейских исследователей понятия деятельности можно назвать Георга Рюкрима [7], Вольфганга Янтцена [10], Клауса Хольцкампа [9], Ю. Энгештрема [8]. К. Хольцкамп разработал учение о деятельности в русле «критической психологии», в то время как его финский коллега Энгештрем рассмотрел процессы исторического развития самой человеческой деятельности, ее исторической дифференциации, в том числе выделил исторические условия происхождения учебной деятельности. В США более популярными стали теория деятельности С. Л. Рубинштейна, а также исследования Выготского и Лурии.

Нельзя не отметить, что спор двух школ во многом способствовал раскрытию талантов советских и российских ученых: П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. В. Петровского, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Г. Асмолова и многих других.

Более подробно рассмотрим концепцию А. Н. Леонтьева, поскольку его подход к деятельности нашел свое непосредственное отражение в стандартах дошкольного образования и начального общего образования, идейным вдохновителем и разработчиком которых является восприимчивый Леонтьева – А. Г. Асмолов.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева имеет в своем основании философский постулат диалектического материализма о том, что деятельность определяет сознание человека, но никак не сознание определяет деятельность. Именно этот тезис, выдвинутый в свое время К. Марксом и рядом других

философов, нашел прикладное применение в психологии деятельности.

Деятельность есть осознанный процесс достижения желаемого результата. Понятие действия – это основное, фундаментальное понятие для раскрытия структуры деятельности. Действие становится основной единицей деятельности. Деятельность, по А. Н. Леонтьеву, осознана, осознаваема, что предполагает сознательное удержание субъектом образа желаемого результата, т.е. человек «видит» образ желаемого результата на всем протяжении выполнения действий. Осознанность деятельности является отличительной особенностью теории А. Н. Леонтьева, но и главным пунктом критики со стороны психологического истеблишмента. Спрашивается, как понимать бессознательную деятельность? Так, человек может блуждать по некоей местности, даже не осознавая, где он и что делает, находясь в так называемом состоянии прострации. Леонтьев предлагает считать подобную деятельность исключением из правил, нетипичной деятельностью [1].

Автор данной концепции настаивает на том, что любая человеческая деятельность предметна. Понятие «беспредметная деятельность» в таком случае лишается не просто смысла, а права на существование. Даже если со стороны деятельность кажется беспредметной, это означает не отсутствие предмета, а скрытость этого предмета от стороннего наблюдателя. Предметность деятельности прослеживается на всех ее структурных компонентах.

Согласно концепции Леонтьева, в структуре деятельности можно выделить потребность, предмет (как образ желаемого результата), мотив, целеобразование, планирование, действия (операции), анализ результата.

Остановимся на основных структурных компонентах деятельности и их особенностях в дошкольном и младшем школьном возрасте.

А. Н. Леонтьев предлагает различать потребности как «внутреннее условие» и потребности, направляющие, регулирующие конкретную деятельность человека в предметном мире. Ученый пишет, что голод способен активизировать деятельность, но не способен ее направлять и регулировать исходя из особенностей местности, встреч с кем-либо и т. д. Другими словами, такая потребность – это просто нужда организма, часто первостепенная для жизни данного организма. Такая потребность может вызывать лишь возбуждение и ненаправленные поисковые движения. Совсем иная потребность та, которая пережила «встречу» с предметом, она способна регулировать и направлять деятельность. Леонтьев называет такую встречу «актом чрезвычайным». Именно *определенная* потребность становится истинной человеческой потребностью [1].

Стоит оговориться, что к базовым потребностям относится потребность, свойственная как животным, так и человеку, – это потребность в общении (контактах) с себе подобными. У человека данная потребность проявляется практически с первых недель жизни. «Комплекс оживления» – это положительная реакция ребенка на контакт с матерью. В течение всей жизни человека потребность в общении с другими людьми остается одной из главных, но на разных возрастных этапах она облекается в различные формы.

В первые месяцы и даже годы жизни данная потребность находит свое выражение в плаче, следовании за взрослым. Ребенок одного или полутора лет постоянно находится рядом с мамой: мама варит суп, а малыш возится с кастрюлями подле ее ног, и его категорически не устроит игра с этими же самими кастрюлями в комнате, где нет мамы.

Со временем потребность в общении с себе подобными становится направленной не только на самых близких родственников, но и на других взрослых и детей. В частности, дети 7-9 лет стремятся к общению с пе-

дагогом. Достаточно традиционной является ситуация, когда дети этого возраста «толпой» стоят около стола своего учителя или «висят гроздьями» на своей учительнице. К подростковому возрасту потребность в общении со сверстниками приобретает форму завоевания уважения в коллективе сверстников. Именно поэтому подростки и молодые люди нуждаются в друге, любимом, мастере-наставнике. Затем потребность в общении трансформируется в поиск общественного признания, утверждение своей общественной значимости [4].

Другая, как теперь доказано, врожденная, но не биологическая потребность – это познавательная потребность. Многочисленные исследования зарубежных и отечественных психологов и психофизиологов показали наличие данной потребности уже на стадии новорожденности у человека и у высоко развитых животных. Вот несколько примеров для подтверждения наличия у человека познавательной потребности в столь раннем возрасте.

С первых часов жизни дети не просто реагируют на зрительные и слуховые воздействия, но познают их. Новорожденные дети дают более бурные реакции на новые, неизвестные раздражители, в то время как на знакомые раздражители таких реакций никогда не наблюдается. Новорожденные иначе реагируют на предъявление им изображений однородного поля (просто белого листа) и поля с изображением треугольника. Глаз новорожденного фиксирует углы и стороны треугольника. Если ребенку показать этот же треугольник через некоторое время, он так же зрительно зафиксирует стороны и углы, но реакция будет менее бурной, так как ребенок уже видел это изображение. Можно привести пример с шимпанзе. Обезьяну помещали в закрытый ящик достаточного размера, где она должна была выбирать одну из геометрических фигур, похожих друг на друга (круг и овал), что осложняло задачу. По мето-

ду Павлова, правильная реакция подкреплялась, но подкрепление было «познавательного» характера: обезьяне позволяли выглянуть из ящика и посмотреть на мир вокруг. Именно при таком подкреплении шимпанзе решала достаточно сложные задачи, которые ее напарница не могла решить при пищевом подкреплении. Опыт повторяли многократно, и всегда обезьяна, получавшая «познавательное» подкрепление, справлялась быстрее и с более сложными задачами, нежели обезьяна, имевшая пищевое подкрепление.

Потребность в познании облекается в разные формы на тех или иных возрастных ступенях. Сначала в манипуляцию с предметами, затем в интеллектуальные и исследовательские формы. В младшем школьном возрасте познавательная потребность становится ведущей. По мнению французского психолога Ж. Пиаже, познавательная потребность в младшем школьном возрасте имеет «криминальный» налет, это не значит, что дети сплошь становятся бандитами, это означает, что дети хотят познавать мир «так, как нельзя» [4]. Приведем несколько примеров из жизни детей младшего школьного возраста: дети сбрасывают с высоты сделанные из бумаги водяные «бомбочки», выжигают с помощью лупы и солнечных лучей дырки и «рисунки» на деревянных лавочках и заборах, бросают снежки в проезжающие машины, расплющивают монетки на трамвайных рельсах, лазают по крышам гаражей, строят самодельные плавательные средства и стремятся переплыть водоемы, уходят в опасные походы в пещеры (кстати, практически все пещеры с палеолитической живописью в Испании и Франции были открыты детьми 8-12 лет), пытаются летать с помощью зонта, пишут письма на листьях мать-и-мачехи, подслушивают через стены, используя кружку или стакан, плавят пластилин на батареех и так далее.

Список можно продолжать практически до бесконечности, но в этом нет необхо-

димости. Примечательно, что свою познавательную потребность младшие школьники удовлетворяют где угодно и с кем угодно, но только не в школе и не с педагогами. С учителем и в школе (в школе не значит в школьном помещении) это случается крайне редко, и если западные учителя обратили на эту закономерность внимание еще в середине XX века, то отечественные и по сей день делают вид, что так и надо: «Глупостям и шалостям в школе не место, в школе надо учиться». А чему ребенок может научиться в школе, в которой нельзя удовлетворить потребность в познании?

Помимо приведенных выше потребностей существует не врожденная и не биологическая потребность – это потребность в игре. Такая потребность есть и у людей, и у животных. Значение этой потребности для становления личности невозможно не учитывать. Обратимся к мнению великого нидерландского философа, историка, исследователя социальной психологии Й. Хейзинги. По его глубочайшему убеждению, можно отрицать что угодно, но игру – никогда. Игра начинается с «как будто», «понарошку». Й. Хейзинга приводит такой пример: отец входит в комнату и видит своего четырехлетнего сына, играющего в паровоз. Мальчик сидит на первом из поставленных вереницей стульев. Отец начинает целовать сына, но тот отвечает: «Папа, нельзя целовать локомотив, иначе вагоны подумают, что он не настоящий» [5]. Естественно, если дошкольники в игре принимают на себя любые роли: от паровоза до продавца фруктов, для детей младшего школьного возраста нет надобности в таком изобилии ролей, и совсем по-иному происходит сюжетосложение. Ребенок младшего школьного возраста не столько проигрывает социальную реальность вокруг себя, сколько обыгрывает степень своего влияния на нее. Й. Хейзинга считает, что ребенку на этом возрастном этапе важно еще оставаться маленьким, но быть уже большим.

Именно поэтому он так нуждается в игре, потребность в игре не становится по сравнению с предыдущим возрастным этапом менее значимой, она иначе функционально нагружена. Между прочим, потребность в игре остается у человека на всех последующих возрастных этапах. В частности, в подростковом возрасте она приобретает черты «примеривания» на себя различных социальных ролей в реальном настоящем [5]. Так, девочка-подросток сегодня может изображать из себя истинную принцессу, а завтра хулиганку с большой дороги. Исходя из выбранной роли, подросток будет выстраивать отношения с окружающими. Примеряя разные роли, он ищет себя настоящего или самую подходящую роль.

К сожалению, до сих пор большинство российских педагогов разделяют идею о том, что школа – это не место для игры, в школу приходят учиться, а не играть. Учителя, готовые сказать, что в школе всегда есть место игре, дают возможность детям творить.

Следующая потребность, которую необходимо упомянуть, – это потребность в движении. «Движение – естественная потребность человека, мощный фактор поддержания нормальной жизнедеятельности» [3]. «Двигательная активность – естественная и специально организованная двигательная деятельность человека, обеспечивающая его успешное физическое и психическое развитие» (Ж. Пиаже).

В младшем школьном возрасте потребность в движении имеет ряд специфических черт. Не стоит забывать, что начало школьной жизни меняет весь привычный ритм ребенка. Чаще всего современные российские школьники, находясь несколько часов в малоподвижных условиях в школе, дома вынуждены значительное время проводить за приготовлением уроков и еще несколько часов посвящают просмотру телепередач и «общению» с компьютером.

Вместе с тем генетически обусловленная потребность в движении все-таки проявляет себя. Статистические данные говорят, что с началом обучения детей в школе двигательная активность снижается на 50%, но потребность в движении еще удовлетворяется. По мере перехода из класса в класс уровень двигательной активности резко снижается. При этом 82-85% времени учащиеся находятся в статичном положении. Произвольная двигательная активность у них составляет 16-19%, а на организованные формы приходится лишь 1-3%. Стоит заметить, что еще в 1980-90-х годах младшие школьники только 40-50% времени находились в статичном положении.

Однако, если у ребенка нет возможности реализовать потребность в движении, у него могут возникнуть проблемы в учебной деятельности. «Это обусловлено более низкой не только физической, но и умственной работоспособностью, в связи с чем у таких ослабленных детей при выполнении учебных заданий быстрее наступает утомление. Им в общей сложности приходится сидеть для выполнения этих заданий дольше, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на их общем и физическом здоровье» [3]. Школьный возраст является периодом активного формирования организма и оказывается самым уязвимым для здоровья человека: «за 10 лет обучения в школе хроническая заболеваемость детей возрастает в 4-6 раз, а среди выпускников средней школы абсолютно здоровых оказывается не более 6-8%» [3].

Переходя от вопроса потребностей к вопросу образа желаемого результата, необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте особое значение имеют познавательная потребность и потребность в общении (контактах).

Следующий за потребностным структурный компонент деятельности – это компонент образа желаемого результата. Как толь-

ко потребность «встретилась» с конкретным предметом, она обрела облик. По мнению Леонтьева, потребность не существует сама по себе: «потребность – это всегда потребность в чем-то». Можно сказать, происходит процесс опредмечивания потребности. Подобное встречается не только у людей. Например, импринтинг¹ не что иное, как примитивная форма опредмечивания потребности. В процессе импринтинга наглядно проявляются два основных механизма перехода потребности в образ желаемого результата. Первый механизм – быстрый «просмотр» предметов, способных стать тем самым желаемым результатом. Второй механизм – фиксация потребности на первом удовлетворяющем ее предмете. В отличие, скажем, от гусят, которым свойственен импринтинг, у людей второй механизм опредмечивания потребности действует несколько иначе. Человек, как правило, выбирает из всего спектра предметов тот, который максимально удовлетворит его потребность в данных (наличественных) условиях.

Дети младшего школьного возраста уже способны быстро выбрать предмет, удовлетворяющий их потребность. Однако не всегда выбор предмета (образа желаемого результата) будет самым доступным, оптимальным и, главное, безопасным. Специалисты также отмечают, что в 7-11 лет ряд потребностей ребенка впервые встречаются со своим предметом и очень важно, чтобы это оказался «тот самый предмет». Например, потребность в контактах проявляется в поиске настоящего друга. От того, каков этот первый истинный друг, отчасти будет зависеть последую-

¹ Импринтинг (от англ. *imprint* — оставлять след, запечатлевать, отмечать) – в этологии и психологии специфическая форма обучения; закрепление в памяти признаков объектов при формировании или коррекции врожденных поведенческих актов. Наиболее изученная и показательная форма запечатления – «реакция следования» зрелорождающихся птенцов или детенышей млекопитающих за родителями и друг за другом.

щий выбор друзей. Оговоримся, что в этом возрасте понятие дружбы совсем иное, чем в дошкольный период. Ребенок преодолел эгоцентризм мышления (Ж. Пиаже), а значит, способен воспринимать личность другого человека в ее непохожести на него самого.

Следующим этапом после появления образа желаемого результата является возникновение мотива. А. Н. Леонтьев утверждает, что мотивы до конца не осознаются субъектом. Человек совершает какие-либо действия и не отдает себе отчета в мотивах, их побуждающих. Субъект может производить «мотивировку» действий, но она не всегда содержит истинный мотив. А. Н. Леонтьев пишет, что так происходит вследствие полимотивированности деятельности человека. Можно говорить, что деятельность субъекта всегда имеет несколько мотивов одновременно, но эти мотивы не равноположенные, они выстроены в своего рода иерархическом порядке. Всегда есть ведущий мотив, на разных возрастных этапах главный мотив одной и той же деятельности у одного и того же человека может меняться [1].

Автор приводит следующий пример: ребенок на пороге школьного возраста стремится идти в школу, стать учеником («я хочу пойти в школу»), но подлинный мотив скрыт от ребенка. Он элементарно воспроизводит знакомые им мотивировки. Узнать настоящий мотив можно только со стороны, наблюдая за ребенком, за его сюжетно-ролевой игрой «в школу», в ходе которой проявляются личностный смысл, истинный мотив.

Наиболее наглядно истинные детские мотивы описаны А. П. Чеховым в рассказе «Детвора». Вспомним суть рассказа: пятеро детей в возрасте от 6 до 9 лет играют в лото на деньги, в то время как родители уехали на крестины «к старому офицеру, который ездит на маленькой серой лошади».

«Играют *с азартом*. Самый большой азарт написан на лице у Гриши. Это малень-

кий, девятилетний мальчик с догола остриженной головой, пухлыми щеками и с жирными, как у негра, губами. Он уже учится в приготовительном классе, а потому считается большим и самым умным. *Играет он исключительно из-за денег.* Не будь на блюдечке копеек, он давно бы уже спал. Его карие *глазки беспокойно и ревниво бегают по картам партнеров.* Страх, что он может не выиграть, зависть и финансовые соображения, наполняющие его стриженую голову, не дают ему сидеть покойно, сосредоточиться. *Вертится он, как на иголках. Выиграв, он с жадностью хватается денег и тотчас же прячет их в карман.* Сестра его Аня, девочка лет восьми, с острым подбородком и умными блестящими глазами, тоже боится, чтобы кто-нибудь не выиграл. *Она краснеет, бледнеет и зорко следит за игроками. Копейки ее не интересуют. Счастье в игре для нее вопрос самолюбия.* Другая сестра, Соня, девочка шести лет, с кудрявой головкой и с цветом лица, какой бывает только у очень здоровых детей, у дорогих кукол и на бонбоньерках, *играет в лото ради процесса игры. По лицу ее разлито умиление.* Кто бы ни выиграл, *она одинаково хохочет и хлопает в ладоши.* Алеша, пухлый, шаровидный карапузик, пыхтит, сопит и пучит глаза на карты. У него ни корыстолюбия, ни самолюбия. Не гонят из-за стола, не укладывают спать – и на том спасибо. По виду он флегма, но в душе порядочная бестия. *Сел он не столько для лото, сколько ради недоразумений, которые неизбежны при игре. Ужасно ему приятно, если кто ударит или обругает кого.* Ему давно уже нужно кое-куда сбегать, но он не выходит из-за стола ни на минуту, боясь, чтоб без него не похитили его стеклышек и копеек. Так как он знает одни только единицы и те числа, которые оканчиваются нулями, то за него покрывает цифры Аня. Пятый партнер, кухаркин сын Андрей, черномазый болезненный мальчик, в ситцевой рубашке и с мед-

ным крестиком на груди, *стоит неподвижно и мечтательно глядит на цифры.* К выигрышу и к чужим успехам он относится безучастно, *потому что весь погружен в арифметику игры, в ее несложную философию:* сколько на этом свете разных цифр, и как это они не перепутаются!» [6].

Итак, мы видим, что делают дети одно и то же (играют в лото), можно предположить, что потребности у них схожи, т.е. свойственны возрасту (особенно ярко выражена потребность в общении и игре), но вот мотивы индивидуальны. Мотив подчеркнут и выделен шрифтом, проявление (своеобразный эмоциональный показатель) мотива выделено только шрифтом. Таким образом, подтверждается положение А. Н. Леонтьева о том, что истинный мотив сложен для понимания самим субъектом, но может быть «прочтен» внимательным наблюдателем со стороны. Он уделяет большое внимание эмоциям, оставляя за ними функцию отражения чувственного состояния человека в момент «встречи» мотива с возможностью ее реализации.

Так, осуществляя совместную деятельность, дети могут иметь общие потребности, общий образ желаемого результата, однако мотивы будут индивидуальными. Это стоит учитывать педагогу, организующему детскую деятельность.

Следующей после мотива в деятельности «цепочке» идет цель. По мнению А. Н. Леонтьева, механизмы целеобразования до конца не изучены наукой. Известно, что от ведущего мотива зависит «зона» возможных и адекватных целей. Но осознание человеком цели собственной деятельности «представляет ... не изученный процесс». А. Н. Леонтьев вслед за Г. Гегелем пишет о том, что человек не может осознать свою цель, пока не начал непосредственную деятельность. Однако человек может осознать операционную часть цели – способы достижения желаемого результата.

Ребенок младшего школьного возраста также осознает способы достижения желаемого результата, но не всегда готов выбрать наиболее рациональные наличной ситуации. Он может вербально (словесно) озвучить цель своей деятельности, если ему будет задан соответствующий вопрос взрослым или другим ребенком. Возможно, вербализация цели может быть недостаточно четкой, но это не связано с несформированностью процессов целеобразования, а выступает следствием отличных от взрослого вербальных возможностей. Кроме того, выбор не самой рациональной в операционном плане цели не является неким «недоразвитием». Просто для ребенка на данном возрастном этапе важно выбрать не самую рациональную цель, а самую «необычную». Способ достижения желаемого результата может быть разным, но результат оставаться тем же [2].

Процесс целеобразования переходит в планирование своей деятельности. Условно это можно назвать выстраиванием ее алгоритма. Дети младшего школьного возраста достаточно успешно строят план деятельности. Порой у взрослых складывается ощущение, что план нелогичен, но это не всегда так. Однако стоит согласиться что логически выстроить план деятельности для ребенка не просто.

Ребенок дошкольного возраста нуждается в помощи взрослого для выстраивания плана деятельности, который может быть представлен в наглядном виде (стать наглядной опорой). «Наглядный» характер плана связан с особенностями мышления дошкольника. Мышление дошкольника наглядно-образное: совокупность способов и процесс образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов без выполнения практических действий с ними. Важная особенность наглядно-образного мышления – установление «неверо-

ятных» сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве оно практически неотделимо от воображения. Данный вид мышления является этапом развития интеллекта после наглядно-действенного мышления. Наглядно-образному мышлению свойственно использование определенных перцептивных эталонов, на основе которых возможно вскрытие перцептивно неочевидных связей объектов.

Младший школьник может составить план деятельности без помощи взрослого, однако его план уже будет носить не наглядный характер, а «словесный». Связано это с тем, что на данном возрастном этапе у детей наличествует словесно-логическое мышление. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, но отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны. Однако мышление первоклассников еще остается конкретным и опирается на наглядные образы. Постепенно мыслительные операции ребенка становятся менее связанными с наглядной опорой, и дети уже приобретают способность действовать в уме – появляется внутренний план действий.

После этапа планирования следует этап выполнения действий. На этом моменте нужно остановиться и развести понятия «действие» и «операция». Сама деятельность субъекта может быть разложена не только на этапы, но и на уровни, «слои». Самый высокий слой – это особые виды деятельности, затем уровень действий, потом операций и самый нижний слой – уровень психофизиологических функций. Действие – это главная единица деятельности. А. Н. Леонтьев

определяет действие как осознанный шаг в процессе движения к желаемому результату. Важно подчеркнуть, что действие осознаваемо субъектом деятельности. Если действия сложные, то их последовательность определена социальной или предметной средой, в которой эти действия осуществляются. В свою очередь, операции отражают техническую сторону реализации действий, одно и то же действие можно технически выполнить по-разному. Например, найти слово в словаре можно с помощью алфавита, а можно просто листая словарь до тех пор, пока не встретится искомое. Это будут две операции одного и того же действия, данное же действие может быть составной частью разной деятельности, в зависимости от потребностей, мотивов и образа желаемого результата, ее определяющих. Использование тех или иных операций зависит как от возможностей самого субъекта (знаний, ловкости, сноровки и т. д.), так и от условий выполнения операции (внешних обстоятельств, заданных внешним миром «требований») [1].

Дети дошкольного возраста с удовольствием совершают те или иные действия, процесс выполнения действий нравится им больше всего. Связано это с тем, что многие действия они «пробуют на вкус» впервые, поэтому им хочется повторять их снова и снова. Дети исследуют окружающую реальность тщательно и настойчиво. Операции дошколят еще недостаточно совершенны, это связано с физическими возможностями (например, уровнем развития мелкой моторики), с недостаточностью жизненного опыта, с меньшим, по сравнению с младшими школьниками, багажом знаний. Поэтому дошкольники нуждаются в умеренной помощи взрослых, но они не хотят, чтобы за них выполнили некие действия и отняли самую «вкусную» часть деятельности. Именно увлеченность действиями может быть причиной отклонения детей от намеченного пла-

на, а не то, что они не способны следовать по плану в принципе.

Младшие школьники уже знакомы со многими действиями, поэтому действия их увлекают не до такой степени. Нет, они им интересны, им нравится делать что-либо, но «делания» до самозабвения теперь не происходит. Детям интереснее посмотреть на то, что же получилось в результате. Именно поэтому их действия могут быть торопливы, они стремятся находить новые технические варианты исполнения (оперативно иные действия). Операции младших школьников разнообразны и более совершенны, естественно, это следствие физического развития, накопления опыта, а вместе с ним и знаний. Однако на этом возрастном этапе есть свой подводный камень. Дети настолько хотят получить желаемый результат, настолько торопятся и стремятся к нему, что из-за внезапно возникших трудностей могут бросить начатое дело. Им кажется, что трудности очень сильно отдалают желаемый результат, а сил терпеть (регулятивных возможностей личности) не хватает. Важно помочь ребенку в осознании, что трудности преодолимы и иногда благодаря им желаемый результат может оказаться ближе, чем предполагалось. Поэтому отклонение от плана на этом возрастном этапе опять же не связано с неспособностью следовать по нему.

Закрывающим любую деятельность является этап рефлексии или, как пишет А. Н. Леонтьев, этап анализа полученного результата. Субъект сопоставляет образ желаемого результата с полученным, реально достигнутым, наличествующим. Чем старше субъект деятельности, тем скорее он осознает причины совпадения или несовпадения желаемого с полученным результатом.

Младшему школьнику не просто увидеть в причинах «несовпадения» результатов собственные промахи и ошибки. Личность ребенка еще не сформирована на должном

для этого уровне. Ребенок еще ощущает себя самым хорошим, способным переплыть моря и океаны, покорить любые просторы. Как у такого молодца может что-то не получиться? Ему проще признать «у нас» не получилось, чем «у меня». Постепенно ребенок осознает свой конкретный вклад в это «у нас», но произойдет это не сразу.

А. Н. Леонтьев отмечает, что данное личностное приобретение происходит в младшем школьном возрасте или в подростковый период.

Именно эти периоды ключевые для становления личности, которая создается через «целокупность... деятельности» [2]. В деятельности человека непосредственным образом отражается его отношение к миру, к людям, к себе. Только личность, имеющая возможность действовать от себя, может стать свободной.

К сожалению, современные российские педагоги, организуя деятельность детей (любой из видов деятельности), далеко не всегда ориентируются на ее структуру, учитывают возрастные особенности ребенка. Однако самым трудным для педагогов является принятие того, что истинная деятельность – это свободная деятельность субъекта от потребности до анализа полученного результата. Можно предположить, что, предоставляя условия ребенку быть полноценным субъектом собственной деятельности, педагог даст ему возможность приобретать новые знания и умения в деятельности, а значит, и применять полученные знания в жизни.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Личность. Сознание. Деятельность. – М.: Изд-во книга по требованию, 2011. – 130 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
3. Оптимальная двигательная активность: учебно-метод. пособие для вузов / сост. И. В. Рубцова, Т. В. Кубышкина, Е. В. Алаторцева, Я. В. Готтцева. – ВОРОНЕЖ, 2007.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
5. Хейзинга Й. Человек играющий. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
6. Чехов А. П. Рассказы. – М.: Советская Россия, 1985. – 380 с.
7. Рюкрим Г. Digital technology and Mediation — a Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. – 2010. – №4. – С. 30-38
8. Engeström Y. Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice. Berlin, 2005.
9. Holzkamp K. Kritischer Rationalismus als blinder Kritizismus // Holzkamp, K. Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. – Frankfurt a. – M., 1972. – S. 176.
10. Jantzen W. Die «Zone der nächsten Entwicklung» neu betrachtet // W. Jantzen: Kulturhistorische Psychologie heute Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij. – Berlin, 2008.