

УДК 37.015.31

Т.И. Шамова о специфике учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников

T.I. Shamova about specifics of educational cognitive activity as kinds of the doctrine of school students

Воровщиков С.Г.

д-р пед. наук, профессор, профессор Института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет», академик Международной академии наук педагогического образования

E-mail: sgvorov@mail.ru SPIN-код: [1366-5979](#)

Vorovshchikov S.G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Moscow City Pedagogical University, Academician of International of Teacher's Training Academy of Science

E-mail: sgvorov@mail.ru

Татьянченко Д.В.

канд. пед. наук, член-корр. Международной академии наук педагогического образования, доцент, в.н.с. научно-исследовательского центра «Центр управления образовательными проектами» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

E-mail: Tatyanchenkodv@cspu.ru SPIN-код: [7957-2622](#)

Tatyanchenko D.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the South Ural State University of Humanities and Education, corresponding member of International of Teacher's Training Academy of Science

E-mail: Tatyanchenkodv@cspu.ru

Аннотация

Представлены и охарактеризованы состав, внешняя структура, внутреннее строение учебно-познавательной деятельности школьников. Раскрытие специфики учебно-познавательной деятельности осуществлено на основе теории активизации учения, разработанной Т.И. Шамовой.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебно-познавательная деятельность, умение.

Abstract

The structure, external structure, internal structure of educational cognitive activity of school students are presented and characterized. Disclosure of specifics of educational cognitive activity is carried out on the basis of the theory of the activation of the doctrine developed by T.I. Shamova.

Keywords: educational activity, educational cognitive activity, ability.

Ох, азбучные истины! Порой
Кто вас отстаивает, тот герой.
Александра Марковна Косс

Несмотря на многовековую историю педагогики, степень методолого-теоретического исследования ряда ключевых понятий можно охарактеризовать словами сожаления, высказанными П.А. Флоренским в письме В.И. Вернадскому: «...В какую область ни ткнешься, на первых же шагах оказывается, что самые простые и самые насущные необходимые явления вовсе не изучены систематически, а имеются лишь разрозненные обрывки, разболтанные в произвольных схемах» [18, с. 163].

Трудно отрицать справедливость одной из популярных сентенций английского астронома Джона Фредерика Ульямса Гершеля, который в свое время предложил термин «фотография», ставший впоследствии общепризнанным: «Нельзя внести точность в рассуждения, если она сначала не введена в понятие». В тоже время, «не следует переоценивать достоинства тех или иных слов при выборе терминов, – замечает Т.В. Габай. – Однако какой-то выбор, в конце концов, должен быть сделан, так как разночтения терминов затрудняют содержательное общение между исследователями, работающими над соответствующими проблемами, и тем самым препятствуют их решению» [2, с. 124].

К одному из вечных терминологических споров следует отнести соотношение понятий «учение», «учебная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность». В определенные периоды развития педагогики эти споры вспыхивают снова и снова. Порой каждый, вновь вступающий в полемику, проходя ученический период субъективного открытия, придает ей новый пыл. И чтобы он не превратился в пар паровозного гудка, иногда бывает полезным вспомнить некоторые азбучные истины.

В качестве ключевого источника таких истин по проблематике статьи возьмем монографию Т.И. Шамовой, выдающегося педагога и управленца, лидера и основоположника научной школы Управления образовательными системами. Монография «Активизация учения школьников» [22], опубликованная в издательстве «Педагогика» тридцать семь лет назад, к сожалению, стала библиографической редкостью, но, к счастью, и по сей день не утратила своей актуальности. Скромный формат жанра статьи позволит нам лишь абрисно наметить важнейшие позиции, раскрывающие специфику учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников.

Следует признать, что понятие «учебно-познавательная деятельность» активно используется в педагогических и психологических исследованиях, к сожалению, без должного определения и обоснования содержания данной категории. В большей степени исследованы понятия «учение» и «учебная деятельность», хотя и их определение неоднозначно. Ряд исследователей рассматривает их как синонимы [14, с. 29-32]. В то же время существуют подходы в педагогике и психологии, различающие эти два понятия. Так, Д.Б. Эльконин в конце 50-х годов выдвинул положение об учебной деятельности как ведущей деятельности для младшего школьного возраста. Однако Д.Б. Эльконин понимал учебную деятельность не традиционно для отечественной дидактики того времени. Он рассматривал ее как особую деятельность школьника, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин указывал, что учебная деятельность – «эта деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте» [25, с. 269]. Если мотивами других видов деятельности школьника в образовательном процессе могут быть мотивы оценки, благополучия, соревновательности, то мотивом учебной деятельности, по мнению Д.Б. Эльконина, может быть только учебно-познавательный мотив, направленный на «овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий». Таким образом, с данной точки зрения в учении школьника можно выделить собственно учение и учебную деятельность как более высокий уровень учения.

В.В. Давыдов, развивая положение Д.Б. Эльконина, настаивал: «Термин "учебная деятельность", обозначающий один из типов воспроизводящей деятельности детей, не следует отождествлять с термином "учение". Дети, как известно, учатся в самых разных видах деятельности (в игре, труде, при занятии спортом и т.д.)» [6, с. 126]. Поэтому одним из лейтмотивов практически всех работ В.В. Давыдова, посвященных проблематике учебной деятельности, было подчеркивание не тождественности учебной деятельности с процессами учения и научения: «Усвоение теоретических знаний в форме учебной деятельности происходит при движении мысли учащихся по принципу «от общего – к частному», в то время как усвоение эмпирических знаний при иллюстративно-объяснительном методе обучения происходит при движении мысли «от частного – к общему». Но общее в этих случаях истолковывается по-разному. В первом случае оно является генетически исходным, существенным отношением изучаемого материала (содержательно общее). Во втором случае оно является одинаковым, сходным, повторяющимся признаком некоторой группы предметов (формально общее)» [7, с. 479].

Многие последователи научной школы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова придерживаются и развивают данный подход к пониманию учебной деятельности. Так, А.К. Маркова настаивает: «Учение в широком смысле слова – это процесс приобретения учеником новых знаний. Но не всякое учение является учебной деятельностью. Учение может стать учебной деятельностью, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности» [12, с. 34-35].

Однако, несмотря на то, что эта точка зрения получила свое развитие в многочисленных исследованиях и практическое воплощение в системе развивающего обучения, у нее до сих пор есть противники. К примеру, А.М. Новиков, утверждая синонимичность понятий «учение» и «учебную деятельность», задавал риторический вопрос: «Ведь если эти понятия разделить, то получается, учебная деятельность – это деятельность. А учение – не деятельность. Но что тогда? Учение, учебная деятельность может быть целенаправленной, ведущим видом деятельности в тот или иной момент времени, а может быть сопутствующей деятельностью, когда ведущим видом деятельности будет другая деятельность, например труд. Ведь человек может быть одновременно включен сразу в несколько видов деятельности: например, я веду машину и одновременно обдумываю очередную статью, беседую со своими пассажирами и т.д.» [14, с. 30].

Недоумение А.М. Новикова можно развеять, если учитывать, что используются понятия с оценочной наполненностью: учебная деятельность рассматривается как более высокий уровень учения, обладающий специфическими свойствами. При этом никто и не отрицает, что учение – это деятельность. Конечно, и учение, и учебная деятельность – это деятельности. Но в первом случае речь идет о деятельности учения как эмпирическом уровне учения, а в другом – об учебной деятельности как более высоком уровне учения. Более высокий уровень проявляется по всем существенным характеристикам деятельности: предметности, мотивированности, целенаправленности, активности и т.д. С.Л. Рубинштейн по этому поводу писал: «Существуют, таким образом, два вида учения или, точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями, как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае – не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности. Научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении» [17, с. 76].

А.В. Хуторской считает порочной саму цель развивающего обучения – развитие учащегося. С точки зрения исследователя, перспективной является установка на самореализацию обучающегося. Поэтому обучение должно осуществляться не столько в области теоретиче-

ского мышления и сознания, а во всех сферах ученика: ценности, способности, компетентности, интеллект, чувства, физиология, духовность. В связи с этим результатом обучения становится не усвоение теоретических знаний и развитие теоретического мышления, а внутренние и внешние образовательные продукты ученика [21].

Сторонники концепции учебной деятельности считают, что эта деятельность «имеет место там, где некоторые знания о всеобщем усваиваются ранее знания о его частных проявлениях. Если усвоение идет иным путем, то здесь имеет место его «ремесленный» тип, соответствующий житейски-эмпирическому знанию, но не учебная деятельность, соотносящаяся с научным знанием» [5, с. 200]. По критическому мнению Т.В. Габай, подобная позиция «фактически ограничивает учебную деятельность одним из ее видов – учением с использованием ориентировки третьего типа, или, точнее, дальнейшей модификацией данного типа учения» [2, с. 120]. Таким образом, опосредовано, но Т.В. Габай отметила оценочную наполненность понятия «учебная деятельность» в интерпретации Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В таком случае, если учебная деятельность соответствует третьему типу учения по П.Я. Гальперину [3, с. 260-262], то можно утверждать, что собственно учение осуществляется, в таком случае, на ориентировочной основе первого типа учения. Т.В. Габай, цитируя из психологического словаря строки статьи В.В. Давыдова, посвященной учебной деятельности, заключает: «И становится понятным, почему изучение учебной деятельности можно проводить лишь в специальных условиях экспериментального обучения, имеющего такое содержание и такие методы, которые существенно отличаются от общепринятых» [2, с. 120].

Необходимость уточнения понятия «учебно-познавательная деятельность» обусловлена тем, что, к сожалению, в науке отсутствует четкое и однозначное определение этого вида деятельности. Так, ряд исследователей отождествляют понятия «учение» и «учебно-познавательная деятельность» [8, с. 94], другие ученые рассматривают как синонимы понятия «учебная деятельность» и «познавательная деятельность учащихся» [24, с. 49], а третьи вообще считают: «Учебно-познавательная деятельность – это в то же время учебная деятельность по усвоению всего, что накоплено человеком» [9, с. 30-31].

С нашей точки зрения, понятие «учебно-познавательная деятельность» не образовалось путем механического соединения двух понятий: «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». Соответственно, не произошло и простое суммирование свойств учебной и познавательной деятельности. Учебно-познавательная деятельность является сложным системным образованием, обладающим интегративными свойствами. Как известно, интегративные свойства объекта, возникающие в результате взаимодействия его составных частей, отсутствуют у каждого элемента в отдельности и не равны сумме свойств этих составных частей. В данном случае использование понятия «учебно-познавательная деятельность» обусловлено расстановкой приоритетов и акцентов в деятельности учащегося, который осуществляет не просто учебную, но еще и познавательную деятельность. Осуществление учебно-познавательной деятельности предполагает не только усвоение результатов научного познания, но «проживание» самого пути познания, реализацию способов творческой поисковой деятельности по решению реальной познавательной проблемы. В основе организации учебно-познавательной деятельности лежит личностно-деятельностный принцип обучения, предполагающий приоритет индивидуальной и групповой проектной и исследовательской деятельности по самостоятельному приобщению учащихся к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, к открытию выводов науки, изобретению новых объектов, способов применения знаний на практике. Очевидно, что учебно-познавательная деятельность не поглощает весь учебный процесс, ибо не всякий учебный материал может содержать познавательную проблему. В то же время можно утверждать о целесообразности организации учебно-познавательной деятельности при проведении учебных исследований и реализации образовательных проектов.

Т.И. Шамова справедливо сочла проблемное обучение наиболее адекватным для осуществления учебно-познавательной деятельности [23, с. 102-103]. Принято по степени проблемности различать три основных уровня проблемного обучения: проблемное изложение,

при котором сам преподаватель ставит проблему и находит её решение; проблемное обучение, при котором преподаватель ставит проблему, а поиск её решения осуществляется совместно с учащимися; творческое обучение, предполагающее активное участие учащихся в формулировании проблемы и поиске её решения [19, с. 631-632]. Именно третий уровень проблемного обучения, осуществляемый при организации и проведении учебно-исследовательских и проектных работ, в большей степени позволяет реализовать подлинную учебно-познавательную деятельность.

В.В. Давыдов в словарной статье «Учебная деятельность», опубликованной в «Российской педагогической энциклопедии», отметил оценочный характер категории «учебно-познавательная деятельность»: «В студенческие годы учебная деятельность приобретает собственно исследовательский характер и *может быть названа учебно-познавательной деятельностью* (выделено – С.В. и Д.Т.)» [7, с. 479]. Следовательно, понятие «учебно-познавательная деятельность» отражает высокий уровень учения.

Таким образом, понятия «учение», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» можно рассматривать, во-первых, как родовое и видовое понятия, во-вторых, как качественные уровни осуществления деятельности учения, характеризующие как субъект учения, так и сам процесс этой деятельности, все ее характеристики и структурные компоненты. Определяя уровни учения, следует иметь в виду, что каждый последующий уровень базируется на предыдущем и имеет свои особенные свойства, отличающие его от предшествующего.

Представим учебно-познавательную деятельность как качественный уровень учения, опираясь на ключевые положения монографии Т.И. Шамовой [22], и обратив внимание на следующие позиции:

Во-первых, состав и внешнюю структуру учебно-познавательной деятельности, включающую **мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный** компоненты, предложенные Т.И. Шамовой. Подчеркнем, что Т.И. Шамова выделила данные компоненты, рассматривая «учение как самоуправляемый процесс отражательно-преобразующей деятельности школьников» [23, с. 71–72].

Во-вторых, внутреннее строение учебно-познавательной деятельности, в котором познавательное действие выступает как структурная единица.

Сначала охарактеризуем состав и внешнюю структуру учебно-познавательной деятельности. Т.И. Шамова, опираясь на исследования М.С. Кагана [10], и исходя из того, что в основе построения внешней структуры любой деятельности, в том числе и учебной, лежит функция психики по управлению конкретными процессами человеческой деятельности, выделяет следующие блоки самоуправления учением: *мотивационный, ориентационный компоненты, содержательно-операционный*, состоящий из двух взаимосвязанных частей: *системы ведущих знаний и способов учения ценностно-волевой и оценочный компоненты* [23, с. 71]. При этом Т.И. Шамова приводит три исходные позиции, имеющие методологическое значение и для нашей характеристики компонентов учебно-познавательной деятельности. Во-первых, положение гносеологии о том, что учение представляет собой отражательно-преобразующую деятельность по овладению опытом, накопленным человечеством в период своего исторического развития. Во-вторых, в процессе учения все пять компонентов функционируют во взаимосвязи и диалектическом единстве на всех этапах учебного познания. В-третьих, с позиций дидактики следует рассматривать субстрат каждого из пяти блоков как результат взаимодействия управляющей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика [23, с. 70-72].

Опираясь на данную структуру учения, охарактеризуем основные компоненты учебно-познавательной деятельности.

Мотивационный компонент. Первым обязательным компонентом, входящим во внешнюю структуру учебно-познавательной деятельности, является мотивация.

Учитывая, что предметом учебно-познавательной деятельности является реальная познавательная проблема, носящая социально актуальный и личностно значимый характер, то

познавательные мотивы, желание решить увлекательную проблему обеспечивают включение школьников в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания. Как известно, проблемная ситуация в педагогике рассматривается как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и умений для решения познавательной задачи [13, с. 198]. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему, отражающую реальные противоречия науки, практики и самой учебной деятельности. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (т.е. того, что неизвестно), затем ее формулированием и решением. При осуществлении учебно-познавательной деятельности мотиватором является не только желание разрешить трудную познавательную проблему, но и сам увлекательный процесс ее решения. В процессе взаимодействия субъекта учебно-познавательной деятельности с познаваемым объектом вокруг осмысливаемой и решаемой проблемной ситуации моделируются условия реальной исследовательской и проектной деятельности. В этом случае происходит приобщение к объективным противоречиям науки, социальной и профессиональной практики и способам их разрешения, учащиеся учатся мыслить, вступать в отношения продуктивного общения, творчески усваивать знания и умения гносеологической направленности.

Учебно-познавательная деятельность организуется по диалогическому типу, где и педагог, и учащийся проявляют личностную, интеллектуальную и социальную активность и инициативу, они заинтересованы в суждениях друг друга, дискутируют по поводу предлагаемых вариантов решений: «В совместной деятельности с педагогом и соучениками обучающийся не просто перерабатывает и усваивает сообщаемую информацию, он переживает процесс познания как субъективное открытие еще неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию учебного предмета» [16, с. 157].

Подчас познавательная проблема императивно предполагает коллективные формы организации продуктивной деятельности. В этом случае коллективная проектная деятельность может стать своеобразным прообразом будущей реальной деятельности в студенческих или производственных коллективах. Еще одним мотиватором учебно-познавательной деятельности является ее самоуправляемый характер, когда учащийся не только сам определяет цели, но контролирует, анализирует их выполнение. Поэтому оценку степени решения познавательной проблемы осуществляет сам ученик по известным ему заранее нормам. В связи с тем, что проблемные ситуации могут создаваться не только на материале проблем из истории науки, но и в контексте прогнозируемой социальной практики, будущей трудовой деятельности, то это приводит к тому, что учебно-познавательная деятельность способствует трансформации учебно-познавательной мотивации в профессиональную.

Ориентационный компонент. Цель деятельности есть ее интегрирующее и направляющее начало, цель – второй по счету, но главный по значению – компонент учебно-познавательной деятельности.

Принципиальная особенность целей учебно-познавательной деятельности заключается в том, что они направлены не столько на изменения субъекта деятельности, т.е. освоение обобщенных способов действий, сколько на разрешение реальной социально актуальной и лично значимой для самого ученика познавательной проблемы. При этом обязательно возникающие цели по овладению новыми знаниями и умениями по их добыванию, переработке и применению носят для ученика латентный характер. Ставятся и формулируются учебные цели самим учащимся как осознание недостатка учебно-познавательных средств, необходимых для разрешения познавательной проблемы.

Содержательно-операционный компонент. Третьим компонентом структуры учебно-познавательной деятельности, с помощью которого учащиеся реализуют цели по решению познавательных проблем, являются две взаимосвязанные части, включающие систему веду-

щих знаний (представления, факты, понятия, законы, теории) и способы учения и познания (инструменты получения и переработки информации и применения знаний на практике).

Важность данного компонента в структуре учебной деятельности обстоятельно обоснована Т.И. Шамовой: «Операциональная деятельность индивида немыслима без того содержания, которым он оперирует. Содержание деятельности оказывает значительное влияние на мотивационную сферу и тем самым влияет на волевые усилия субъекта. Кроме того, прогнозирование деятельности, осуществление сличения в ее ходе не могут протекать без учета имеющихся у человека знаний о предмете деятельности. Таким образом, все пять компонентов структуры управления процессом деятельности связаны с ее предметом, ее содержанием. Для процесса учения этот момент чрезвычайно важен, так как одной из основных целей учения является познание. В связи с этим в структуру управления учением мы вводим вместо операционного содержательно-операционный блок» [23, с. 71]. К сожалению, горькие слова Т.И. Шамовой не утратили своей актуальности и поныне: «... В дидактике и школьной практике недостаточно уделяется внимания умениям осуществлять процесс учения, тогда как одним из необходимых компонентов содержания образования являются способы получения и переработки информации, а также учебные умения осуществлять управление процессом своего учения» [23, с. 72]. Действительно, эффективная учебно-познавательная деятельность, моделирующая реальный познавательный процесс, предполагает, прежде всего, обязательное владение учащимися общеучебными умениями как универсальными для многих школьных предметов способами приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях. Помимо этого у учащихся в процессе решения познавательных проблем возникает потребность в знании законов, теорий, способов и приемов познания, в овладении различными гностическими техниками и технологиями.

Ценностно-волевой компонент. Обычно под волевыми качествами личности подразумевают решительность, настойчивость, независимость, смелость, упорство, целеустремленность, позволяющие человеку действовать в соответствии с собственными целями, идеалами и ценностями, независимо от случайных обстоятельств и давления со стороны других людей [16, с. 86-87].

Т.И. Шамова справедливо настаивает на тесной связи данного компонента деятельности со становлением мотивационной сферы учащегося, устойчивостью и осознанностью его познавательных стремлений [23, с. 98]. Ценностно-волевой компонент учебно-познавательной деятельности базируется на устойчивой иерархии мотивов, при которой познавательная мотивация заняла доминирующее положение и приобретала для учащегося побуждающий и смыслообразующий характер. Более того, очевидна связь с другими компонентами деятельности, ибо волевые качества учащегося проявляются в учебно-познавательной деятельности только при известной степени самостоятельности, когда он сам ставит перед собой цели, сам выбирает способы их достижения, которыми в совершенстве владеет.

Оценочный компонент. Оценочный компонент предполагает соотнесение процесса, промежуточных и итоговых результатов деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества продвижения учащегося в учении, установления и принятия целей по устранению выявленных неудач и закреплению ситуаций успеха.

Т.И. Шамова, выстраивая внутреннюю структуру учебно-познавательной деятельности с точки зрения кибернетики, не только определяет ее как сложную динамическую систему, но и указывает важное место оценочного компонента в этом цикле: «получение информации; ее переработка; получение информации о ходе познавательной деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости внесение в деятельность определенных корректив на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной информации, вновь получение информации о ходе деятельности и т.д., пока не будет достигнута познавательная цель» [23, с. 70].

Оценка станет стимулирующей для школьника, усилит, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, только в том случае, если эталон, как образец про-

цесса учебно-познавательной деятельности, её ступеней и результата, будет обладать ясностью, реальностью, точностью и полнотой и, самое главное, будет понятен и принят самим учащимся.

Таким образом, исследования Т.И. Шамовой позволяют сформулировать следующее определение: **учебно-познавательная деятельность** – это самоуправляемая деятельность учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем посредством создания образовательного продукта, сопровождающаяся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации.

Обычно в деятельности помимо внешней структуры выделяют ее внутреннее строение, где действие выступает как единица деятельности. Т.И. Шамова дала подробную характеристику особенностей познавательного действия: «В анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой сложную систему, в качестве "структурной единицы" которой можно выделить познавательное действие... Познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата. Познавательное действие характеризуется осознанием цели, в силу чего осознается и само действие, ведущее к достижению этой цели. Таким образом, под познавательным действием мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи» [23, с. 74].

Интересные размышления С.Л. Рубинштейна по поводу отличия действий в учебной и неучебной деятельности с незначительными поправками можно экстраполировать на определение различий действий в учебно-познавательной деятельности и просто учении: «Действие, выполненное раз как учебное действие, с целью научиться, т.е. овладеть способом выполнения данного действия, и внешне то же действие, выполненное не в учебном, а в деловом плане с целью получить определенный результат, это психологически разные действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором – на результате. По сравнению с учебным действием, целью которого является лишь овладение способами его выполнения, действие, цель которого – предметный результат, предъявляет дополнительные требования, и выполнение его, не ставя цели научиться, дает в этом отношении дополнительный эффект» [17, с. 76-77]. В этом случае традиционная деятельность учения «по изучению знаний» уступает место учебно-познавательной деятельности, сопровождающейся «добыванием знаний», необходимых для решения проблемы.

При этом для нас ключевым является положение, выдвинутое Т.И. Шамовой. Повторим его: «Познавательное действие всегда предполагает получение нового познавательного результата» [23, с. 74]. В связи с этим считаем целесообразным актуализировать общее и отличительное в познавательной деятельности ученого и учебно-познавательной деятельности учащегося.

Так, С.Л. Рубинштейн считал, что решение вопроса взаимоотношения процесса учения и процесса познания заключается в признании «единства (а не тождества) и различия (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания. В целях обучения материал знания должен действительно подвергнуться специальной обработке. Определить общие принципы этой специальной обработки – дело дидактики... Обработывая определенным образом учебный материал для наилучшего его усвоения, дидактика должна все же обеспечить освоение определенного материала, определенного предмета. Этот предмет имеет свою объективную логику, которая не может быть безнаказанно нарушена. Логическое, которое выделяется в процессе исторического развития познания, и образует то общее, что объединяет и историческое развитие познания, и процесс учения: в нем их единство. В ходе исторического развития познания для выявления этого логического был пройден определенный путь, отразивший логику предмета в зависимости от конкретных условий исторического развития; в процессе обучения ребенок приводится к познанию логического, объективной логики предмета в соответствии с конкретными условиями его индивидуального, возрастного развития. Поэтому путь учения и путь познания при всем их единстве различны» [17, с. 78]. Однако для харак-

теристики учебно-познавательной деятельности в не меньшей степени продуктивной является мысль В.А. Лекторского, высказанная им в словарной статье «Российской педагогической энциклопедии»: «Усвоение накопленного человечеством богатства знаний оказывается возможным в том случае, когда оно осуществляется по законам познания, как открытие нового, до этого неизвестного, как творческая деятельность, сталкивающаяся с проблемами и решающая их, как деятельность диалогическая (в данном случае диалог между учителем и учеником)» [11].

Таким образом, главным существенным отличием учебно-познавательной деятельности от учебной является то, что она направлена на решение реальной социально актуальной и лично значимой для учащегося познавательной проблемы. При этом возникающие в процессе решения познавательной проблемы цели по овладению тем или иным способом действия, усвоению новой учебной информации носят служебный характер и призваны способствовать более эффективному решению данной проблемы посредством создания образовательного продукта.

Данная трактовка учебно-познавательной деятельности имеет методологический характер для организации школьного обучения особенно в старших классах. В связи с этим очень современно и своевременно звучат слова С.Г. Гессена: «*Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. Смысл Кантовского понятия формы в том, что она должна быть погружена в "глубину опыта". И метод можно усвоить, столько творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания. В этом глубокий и вечный смысл Сократовой "маевтики": роль учителя подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рожать за ученика, но только помогать духовным родам ученика, быть восприимчиком рожденного учеником знания*» [4, с. 246]. Действительно, только творческий уровень проблемного обучения в профильных классах старшей школы с обязательной организацией проектной и исследовательской деятельности в полной мере создает возможность для реализации осознанной мотивированной и целенаправленной учебно-познавательной деятельности учащихся [1].

В настоящее время вышеизложенные положения продолжают получать теоретическое обоснование, технологическую конкретизацию, инструментальную экипировку, широкое внедрение в школьное образование благодаря многочисленным ученикам, последователям и сторонникам научной школы Т.И. Шамоной.

Литература

1. *Воровщиков С.Г.* Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников // Преподаватель. XXI век. – 2009. – № 4. – С. 16–28.
2. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
3. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1966. – С. 259–276.
4. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
5. *Давыдов В.В.* Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста/ В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова// Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 180–205.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
7. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность// Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2/ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 478–480.
8. *Дидактика современной школы/ Под ред. В.А. Онищука.* – К.: Рад. шк, 1987. – 351 с.
9. *Есипович К.Б.* Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.

10. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
11. *Лекторский В.А.* Познание// Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2/ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 161–162.
12. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения/ А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
13. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение// Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2/ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 197–198.
14. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
15. Педагогика/ Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 639 с.
16. Психология развития. Словарь/ Под ред А.Л. Венгера. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 176 с.
17. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
18. Русский космизм: Антология философской мысли/ Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Грачева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.
19. Современный словарь по педагогике/ Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
20. *Харламов И.Ф.* Педагогика. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
21. *Хуторской А.В.* Дидактика. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
22. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
23. *Шамова Т.И.* Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.
24. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
25. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.