

Върху проблемите в педагогиката и понятията “дейност” и “действие”

проф. Сава Гроздев

Увод. Настоящият материал е посветен на току-що излязлата монография “Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика”, ФПО МГУ, Москва, 2010, 80 стр. ISBN 978-5-317-03478-8. Автори на монографията са Николай Христович Розов, професор, чл. кор на РАО, декан на Факултета по педагогическо образование при МГУ “М. В. Ломоносов” и Алексей Владиславович Боровских, професор, зам. декан на същия факултет.

Изучаваме алгебра, не заради формулата за корените на квадратното уравнение, а за да се научим да ползваме символни обекти. Изучаваме геометрия, не заради доказателството на теоремата на Питагор, а за да развием геометрично въображение. Изучаваме български език, не заради граматичните правила, а за да се научим да изразяваме мислите си така, че те да бъдат разбрани именно така, както бихме искали и така, както говорим. Изучаваме физика, не заради закона на Ом, а за да разберем същността на законите на природата и да се научим да виждаме тази същност зад заобикалящите ни явления. Не че не са важни и формулата за квадратното уравнение, и доказателството на теоремата на Питагор, и граматичните правила, и закона на Ом. Разбира се, че са важни, но много по-важно от предметното съдържание е надпредметното. Това накратко е основната идея на монографията.

Очевидно е, че педагогическата наука, както и педагогическата дейност се намират в кризисно състояние. Такова е мнението на много компетентни специалисти, такава е оценката и на широката общественост. За това свидетелстват ниската обща резултативност на голям брой изследвания по теория и методика на обучението, еkleктическият характер на огромно количество педагогически разработки, а така също повърхностният характер и хаотичността на повечето внедрявани иновации в образователния процес. Главното е, че почти всички признават и обективно фиксират (например резултатите от зрелостните изпити) пониженото ниво на подготовка на випускниците. Доста показателен е и същественият спад на вниманието на държавата, а и на обществото към учителската професия и образованието като цяло.

Оказва се, че корените на теоретическите противоречия и основните сблъсъци с практическата педагогика се намират в проблема за целите и функциите на образованието. Ключовият въпрос е защо предлагаме образование на нашите деца, каква е целта на обучението на младежта. Разбира се, отговорът е не в това всички да станат учени, изследователи или първокласни специалисти. Не и в това човек да получи конкретна професия. За точната формулировка на целта на образованието е необходим адекватен термин. Функцията на образованието в обществото трябва да бъде дефинирана по инвариантен и независещ от политическата и икономическата конюнктура начин. Ясно е, че образованието готви децата, но – с каква цел?

За изясняване на поставения проблем най-подходящо се оказва понятието “дейност”. Това понятие се използва широко в педагогиката като едно от

фундаменталните, но то е доста “психологизирано”: обикновено под дейност се разбира индивидуалната функция на даден човек, макар че всички подчертават социалната определеност на дейността. Именно социалните аспекти и в учебната дейност на учениците, и в педагогическата дейност на учителите играят значително по-голяма роля, отколкото предметната страна на обучението.

Опитът да се намери първоосновата на педагогическия проблем води до извода, че е необходимо да се промени представата за дейността, да се фиксира именно социалният характер на това понятие и неговата категориална природа. Индивидуалната дейност на човека следва да се интерпретира като реализация в социалната дейност на конкретна функция, на определена роля. И затова трябва да считаме, че индивидуалната дейност се осъществява чрез проектиране в индивидуалното съзнание, като в основата е потребността на човек да я извършва.

Съвсем по друг път, но вече от практическа гледна точка, може да се направи същото заключение – за разбирането на педагогическата дейност не като идеологическо производство и не като услуга, а като цялостна обществена функция, която се изпълнява съвършено независимо от обществения строй, от икономическата и политическата конюнктура, която съществува като обективна реалност и се реализира не от отделни личности, а от обществото като цяло. Именно самата дейност изработва представата за ценностите във връзка със знанието, създава езика и стила на обучението, педагогическата култура, методиката и в крайна сметка методологията и дори философията на образованието.

Принципиално важно, определящо и основополагащо се оказва това, че за съдържателния анализ на дейността е необходимо тя да се разглежда като цялостност и структурирането ѝ да става по тези функции, които се включват в нея, а не по действията, които се реализират в нея, както не и по хората, които участват в нея. Само при такъв подход е възможно да се установи и осъзнае централният за педагогиката път на въвличането на човека в дейността – не чрез усърдно сумиране на знания по един или друг предмет, не чрез старателно колекциониране на навици за опериране с едни или други обекти, а чрез качествена промяна на социалната функция и социалната роля. Психологическият механизъм, осигуряващ ефективно движение по този път, се формира още в предучилищна възраст, в детската игра. И от това, как този механизъм се развива по-нататък, как той се “подхранва”, зависи в крайна сметка дали младият човек ще се превърне в пълноценна свободна личност в обществото или ще му бъде отредена ролята на второстепенен изпълнител.

Изобщо, всяка философия се появява в една или друга сфера на човешката дейност. Различните философски възгледи и идеи се раждат не от абстрактни откровения или мъдри силогизми, а от опитите да се разбере и реши даден реален проблем. Ако корените на проблема притежават значителна общност, то и неговото решение придобива общност, която е слабо свързана с онази конкретна сфера на дейността, от осмислянето на която самата тя е възникнала. Затова не е учудващо, че изследването на педагогическите проблеми води до нови представи за дейностите, които се отнасят повече към философията отколкото към педагогиката. Така или иначе обаче тези представи имат педагогически корени, към които се обръщаме и като към примери, и като към приложения, и като към източници на едни или други идеи.

Проблемът за логиката в педагогиката. Под педагогическа логика обикновено се разбира логиката на организацията и осъществяването на процеса на обучение и възпитание от една страна, а от друга – логиката на аргументацията, обосноваваща съдържанието на този процес, на дадената форма на организация на съдържанието и начина на неговото осъществяване. Въпреки, че от гледна точка на

философията логиката на самия процес на обучение е първична, ще започнем обсъждането от втората страна на педагогическата логика – с логиката на аргументацията – за да изясним проблемите и чак след това да търсим корените им в самия педагогически процес. В педагогическите произведения (които понастоящем се издават в порядъчно количество) могат да се намерят най-разнообразни системи за аргументация. Ще споменем най-често употребяваните от тях.

Особено широко разпространена е **схоластично-компилативната** аргументация. Тя се състои в изобилното цитиране на произведения на различни авторитети (както от миналото, така и съвременни) с последващи компилации на техни обосновки на различни тези. Безсмислеността и безплодността на такъв вид еkleктическа аргументация са подчертавани доста ясно и прозрачно още от Л. С. Виготски [12]. Ще напомним неговите основни съображения:

1) всеки от цитираните автори строи своята концепция чрез напълно определени предположения, които, най-общо казано, не са идентични с предположенията на други автори;

2) компилативните мнения и аргументи на различните автори без разглеждане на изходните предположения, чрез които тези мнения и аргументи се формулират, могат да потвърдят, общо казано, произволно и дори невярно или безсмислено твърдение;

3) едно съдържателно (диалектическо) съотнасяне на изходните предположения на различни автори изисква методология, която е характерна за самостоятелното научно изследване, построено на основата на собствени предположения в собствена теоретична система.

Именно схоластично-компилативната аргументация се използва в значителна част от днешните педагогически разработки, в т. ч. и в квалификационните работи. Да вземем например произволен автореферат на докторска дисертация по педагогически науки. Тук могат да се намерят по над стотина (!) фамилии на различни автори (при това повечето от тях на кирилица, като че ли в държавите, които използват латиница, педагогическата наука е непозната), чиито публикации “съставляват теоретико-методологическата основа на съответната дисертация”, обосновават “фундаменталните положения, концепциите и идеите”, на които се базира дисертацията и т.н., и т.н. Несложни пресмятания показват, че само изучаването на всичката тази цитирана литература (но не просто бегъл неин прочит, а именно дълбоко преосмисляне и истински активно усвояване – в противен случай как ще се базираш на нея?) би трябвало да запълни трите години на обучение в докторантура, при което е немислимо да остане време за собствената разработка. Следователно, докторантът споменава повечето от авторите “от учтивост”, без да вниква в същността на техните разработки и използва за аргументи не техните мисли, а имената им. Ясно е, че по този начин младите учени, без да се замислят, просто следват установената традиция и си прехвърлят един на друг стила на по-старшите колеги. Трябва да се констатира, че именно съхраняването и възпроизводството на тази традиция дискредитира педагогическата наука.

Масштабното използване на споменатата “логика” поражда скептично отношение към педагогиката у хората със здрав смисъл. У сериозните учени от другите специалности, особено от естествените и техническите, такъв вид “логика” предизвиква отблъскване, което в не малко случаи е активно и дори агресивно, и това не е учудващо: схоластиката в тези области на знанието в продължение на вече няколко столетия се разглежда като пряка заплаха за научността.

На схоластичната логика учените-естественици често противопоставят **научно-системната**, разглеждайки логиката на теорията, логиката на научната система като “истински педагогическа” (това е т.нар. *принцип за научност*). Като основен аргумент

за обосноваване на такава позиция обикновено се привеждат разсъждения от типа: за да се разбере една теоретична система, е необходимо нейното систематично изучаване, а единственият начин за систематично изучаване е то да се осъществява в строго съответствие със самата система. Например, за математиката – да се тръгва от аксиомите, за химията – от периодичната таблица на Менделеев, за биологията – от дървовидната структура на видовете и подвидовете, и т.н..

Подобна гледна точка е особено популярна за втората половина на XX век, когато науката се считаше за един от основните инструменти за защита на държавни военно-политически интереси. Лавинна част от ресурсите в бившия Съветски съюз е била концентрирана върху развитието на определени направления в науката и техниката, а образованието се е разглеждало главно като път към една или друга наука или техническа област. Ако се замислим сериозно, ще забележим, че тезите “образованието служи за подготовка за научна дейност” и “целта на образованието е изучаване на теорията” нямат убедителни потвърждения – нито социални, нито психологически, нито исторически, нито икономически. Експериментите с образователните реформи от втората половина на XX век (а те са осъществявани както в Съветския съюз, така и извън него именно под лозунга за световно засилване на “научността в образованието”) ясно показаха, че сляпото използване на логиката на конкретния предмет вместо педагогическата логика не подобрява, а напротив, влияе отрицателно на резултата от обучението. Да вземем например учебника на А. Н. Колмогоров по геометрия, предназначен за училището, който е практически безукорен от гледна точка на науката, но се оказва крайно неефективен за обучение. За да разберем причината за това, достатъчно е да погледнем една конкретна формулировка. Например, дефиницията на окръжност (предназначена за ученици от 7-и клас) звучи така: “Множеството на всички такива точки и само такива от една фиксирана равнина, които се намират на зададено фиксирано разстояние от една зададена точка от същата равнина, се нарича окръжност”. За сравнение, в учебника на А. П. Кисельов окръжността се въвежда просто като линия, която се чертае чрез въртене на пергела и се отбелязва, че, както нагледно се вижда, всички нейни точки са еднакво отдалечени от точката, в която се намира острието на пергела.

Много изследователи (напр., [13]) в качеството на педагогическа аргументация предлагат **историческата (ретроспективната)**. Типично обосноваване на такава позиция се строи по следната схема. Известно е, че геометрията в древността се е родила не от аксиомите на Евклид, а напротив, аксиомите са резултат от развитието на геометрията, те са неин продукт. Следователно, индивидуалното усвояване на геометрията от едно дете не може да бъде успешно, ако в процеса на обучение се нарушава “естественият” (историческият) път на развитие. По същия начин Менделеевата таблица не е начало, а резултат от развитието на химическата наука, историческата хронология е резултат от развитието на историческата наука, а таксономическата система – от развитието на биологическата наука. Ето защо, утвърждавайки *принципа на ретроспекцията*, логиката на обучението трябва да се строи в съответствие с историческата последователност – “онтогенезата е кратко повторение на филогенезата”.

Тези съображения биха изглеждали достатъчно убедителни, ако развитието на всяка една наука не изобилстваше със сложни блуждаения, неочаквани скокове, заблуждения, качествени изменения, преходи към по-общи конструкции и концепции. Например повечето задачи от древността са доста по-прозрачни в наше време, решават се доста по-просто и с други, съвършено различни и даже универсални методи (включително с използване на диференциално и интегрално смятане). В тези случаи усвояването на конкретните прийоми от античната геометрия например представлява

преди всичко екзотика за любителите на историята на математиката. Същото се отнася и за другите науки, между които естествените и в най-голяма степен хуманитарните. Правени са опити за построяване на обучението по даден предмет именно в исторически аспект (например, през 70-те години на XIX век доста популярно беше учебното пособие за училище с автор Н. А. Любимов и заглавие “Курс по физика на историческа основа”), но всички те в края на краищата не доведоха до положителен резултат.

Не е излишно да се напомни, че използваната от последователите на ретроспективната аргументация аналогия със споменатите по-горе биологични закони съвсем не е безусловна, което навремето е било ясно демонстрирано от Л. С. Виготски [14]. Основната негова мисъл се състои в това, че онтогенезисното и филогенезисното развитие на психиката на човека протича в условията не на близки, а обратното, в условията на точно противоположни съответни процеси. Така във филогенезата на биологичното развитие предшестващи са социалните процеси, а в онтогенезата те се преплитат тясно и си взаимодействат. В филогенезата използването на оръдията на труда и членоразделната реч завършват процеса на развитие на психиката, а в онтогенезата развитието започва именно с тях. Практически цялата филогенеза на човешката психика преминава в отсъствие на каквато и да била писменост (няколко хиляди години не е срок за историята на човечеството). В същото време, понастоящем развитието на детето преминава под прякото влияние на книжни (дори компютърни) източници. От тези източници детето черпи знания, умения, ценности, култура и много друго.

Списъкът на контраргументите за използване в психологията и педагогиката на формулата “онтогенезата е кратко повторение на филогенезата” може да се продължи. Ще отбележим, че съвременните реалности увеличават силата на аргументите на Л. С. Виготски. Например, едва ли е възможен разумен паралел между онтогенезата и филогенезата в отношението към Интернет. Днес Интернет оказва фундаментално въздействие на индивидуалното развитие на детето и е просто невъзможно да се разглежда като фактор на филогенезисното развитие, защото е безсмислено да се говори за филогенеза в мащаб от 10-15 години.

Независимо, че ретроспективният характер на аргументацията в педагогиката не може да бъде призната за безусловна, идеята на нейната “естественост” и полезност като условие за педагогическа ефективност се възражда в следната система за аргументация – **психологическата**, която както и всички предишни често се представя като педагогическа (напр., [7-9,15]). На пръв поглед това изглежда твърде убедително: изобщо е невъзможно да се заобиколят законите за развитието и функционирането на човешката психика, поради което тези закони се появяват в качеството на естествени условия, които предопределят процеса на обучение. Трябва да се припомни, че психологията е дала на педагогиката цяла поредица от важни понятия – “зона на близкото развитие”, “формиране на умствени действия”, “ориентирувълна основа на дейността”, “когнитивно мислене” и много други.

Но колкото и да са дълбоки законите за формирането и функционирането на човешкото мислене, те остават индиферентни по отношение и на съдържанието, и на целите, и на технологията на обучението. Още повече, че стартирайки с възрастта на учениците в средното училище, активно започват да действат законите на социалното битие. А тези закони оказват радикално по-съществено влияние върху педагогическия процес, отколкото всички психологически закони на мисленето, взети заедно. Например, животът неопровержимо свидетелства, че в произволен колектив, в който са събрани “добри” индивиди от други колективи, законите на социалното поведение бързо и невъзвратно отделят “добри”, “лоши” и “средни” индивиди в новия колектив

(при което нивото на “средните” индивиди в новия колектив е разбира се по-високо от средно статистическото.

Така стигаме до **социологическата** аргументация. Дали точно тя е подходяща да стане педагогическа? Уви не, защото социологическата аргументация дори в по-голяма степен от психологическата е индиферентна към съдържанието на обучението. Нещо повече, за нея съвършено безразлични се оказват и методите, и целите, и формите, и технологията на образованието. Социалните закони действат независимо от нивото на развитие, на професионализма и способностите както на учителите, така и на учениците.

Накрая да забележим, че толкова безплодни се оказват и опитите да се представи като педагогическа аргументация **философската, религиозната, етическата, социокултурната** и т.н. Още повече, че тези научни системи разглеждат човека като възрастен, мислещ и действащ, а педагогическата логика трябва да съпровожда самия процес на формиране на мисленето и обучението, постепенната изработка на умения за действия и взаимодействия, на способност да се поставят цели и да се избират средства за тяхното достигане, и т.н.

Анализирайки възможните варианти за разбирането на педагогическата аргументация, заключаваме, че изброените логики са достатъчно убедителни, но само в определени условия и в определена степен. Това означава, че всички те безусловно могат да бъдат използвани в педагогиката. Въпросът е само в съразмерността и съотнасянето на тези аргументи. Безпорядъчното смесване би ни върнало към схоластиката. А до висш, ръководен принцип така и не стигаме. Какво да правим? Намират се “буйни глави”, които са готови да решат проблема по метода на Александър Македонски (чрез разсичане на Гордиевия възел) – да унищожат предмета на обсъждане.

Добре известно е, че детето бързо или бавно, но във всички случаи се развива и без особено обучение (например ромите). Съвършено ясно е, че развитие съществува и при добро, и при лошо обучение. Тогава за какво се влагат толкова много средства в ученическото образование? За някакво неопределено развитие въобще? Или заради постигането на някакви напълно конкретни резултати за напълно конкретни срокове, осъзнавайки ясно, че без обучение е невъзможно да се постигнат тези резултати за тези срокове. За съжаление, решаването на проблема вътре в педагогическата теория е въобще невъзможно. Следователно решението трябва да се търси или в педагогическата дейност, или изобщо извън рамките на педагогиката.

Логиката на педагогическата дейност. За съжаление, в педагогическата дейност порядъкът е не по-добър отколкото в педагогическата наука. Съвременната система на образование разполага в изобилие с множество иновации, за които преди това не сме и чували. Днес можем да се похвалим с всевъзможни нови организационни форми (гимназии, лицей, профилирани училища и др.), в сравнение с които “нормалното” училище се явява в пародийната роля на най-обикновена стока сред безкрайните реклами, например на перилни препарати. Не бива да се забравя обаче, че точно с такава обикновена стока в Съветския съюз беше извършен промишлен напредък, беше спечелена войната, беше внедрена ядрената енергетика и се излезна в Космоса преди САЩ. За съжаление всичките иновации в повечето случаи се оказват гръмки лозунги и доста често замаскират лобирания на различни корпоративни или лични интереси, които са твърде далеч от образованието

Но да оставим настрана инновационно-спекулативната съставляваща и да погледнем главното – на какво, как и защо подобаващата част от нашите деца учат в обикновеното, масовото общообразователно училище и какви са резултатите от това

обучение. Най-лесно е да се отговори на първия въпрос (на какво), след като имаме държавни стандарти (наистина, периодично променящи се – по няколко поколения стандарти за едно поколение хора). Стандартите предопределят съдържанието на всеки учебен предмет. Има и контролни задания, с помощта на които се осъществява оценката на качеството на образованието, проверява се усвояването на съдържанието от учениците и се измерва остатъчното знание.

Бедата е в това, че стандартите, повече или по-малко, назовават детайлно разделите на всеки отделен учебен предмет, изброявайки различните изисквани от учениците, както сега е модерно да се наричат, компетенции, без да се обсъждат тези конкретни навици за съответни дейности и реални умения, които трябва да се формират. Ако се обърнем към авторите на компетентностния подход (напр., [16]), то става ясно, че компетенциите характеризират способността на човек да изпълнява *социални*, а не предметни действия. Ето защо, например словосъчетанието “математическа компетентност” звучи почти така безсмислено, както и “доброжелателност към интегралното смятане”. Употребата на понятието “компетентност” в педагогическата литература е само за размиване на представата за резултата от образованието.

Би трябвало всяка учебна дисциплина да осигурява такова съдържание, което да формира навици у ученика за съответни действия. Когато учиш някого да цепи дърва, осигуряваш съответни цепеници, но не му описваш детайлно всички възможни цепеници, различните им форми и размери, защото това не осигурява овладяване на дейността “цепене на дърва”. Анализът на съществуващите комплекти учебници по математика за началното училище показва, че *никои два от тях не учат на едно и също*. Разбира се, всеки съдържа таблицата за умножение, но в единия се развива алгоритмично мислене, в другия се набляга на навиците за преобразуване на текстови задачи в уравнения, в третия се усвоява понятието “число”, в четвъртия се учи как да се отделят признаци и как да се отгатва излишният, и т.н.

Така, че съдържанието на образованието, ако погледнем на него не от предметна, а от обща гледна точка, се оказва толкова неопределено и аморфно, както и педагогическата теория. При непрекъснатите декларации, че основната цел на образованието е формирането на някаква си там особена личност, реалните резултати са повече от скромни.

Корените на проблема трябва да се търсят не в учителите (които винаги са били различни – едни са добри, други са по-лоши), не в учебниците (и те при цялата разнородност на подходите – не са съвсем лоши и е въпрос на организационни усилия, стига да има желание, да се направи съотнасяне на различните подходи) и даже не в министъра (министрите идват и си отиват, а проблемите неизвестно защо остават). В психологията е широко известен *принципът на гециалта* (“гециалт” в превод от немски означава “цялост”), според който, ако не можем да се ориентираме в свойствата на отделните елементи, то трябва да изучим отношенията на тези елементи към самата система като единно цяло. Затова да се обърнем към системата на образование като цяло. И тогава се сблъскваме с неочаквани сюрпризи. Първият и основен е, че системата на образование като държавна и обществена институция е “загубила” *целта на образованието*.

Наистина, доколкото в продължение практически на цялата втора половина на ХХ век първостепенни в политиката за образованието бяха постиженията на науката и техниката, целта в Съветския съюз и след разпадането – в Русия, беше подготовката на младежта за научно-техническа дейност, т.е. за откриване на нови явления, за разработване и създаване на база за получаване на нови образци на техниката (на първо място военни). Но ето, че започвайки от 90-те години на миналия век, научно-

техническият прогрес “забуксува” (отчасти по вътрешни причини, отчасти поради външно влияние). Привлекателни за хората започнаха да стават не научните резултати, а “тайните знания” и прогнозите на магове, гадателки, ясновидци, астролози (по приблизителни данни в момента в Рукия се подвизават около 100 000 предсказатели). И политическата парадигма рязко се премести от научните и социално-икономическите въпроси в областта на манипулирането на хората. Широка популярност получи мениджментът, различните специалности с юридически, икономически, психологически, социологически и полит-технологичен профил.

И така, сериозната наука – както естествената, така и хуманитарната – се оказва за политиката и политиките съвършено ненужна и затова концепцията “целта на образованието е подготовка за научно-техническа дейност”, която се считаше за безусловна в продължение на около половин век, се разтопи като пролетен сняг. Очевидна проява на този феномен е неспирацията процес на съкращаване на часове по фундаментални учебни предмети и произволът в определянето на учебното съдържание. Да се включи или изключи определена дисциплина се диктува не от вътрешно образователни потребности, не от логиката на научната необходимост, а от лобирането на различни политически сили и производители, на състоятелни фактори и чужди инвеститори. Вместо термина “фундаментално образование” сега се използват формулировки като “развитие на човека” и “всестранно развита личност”. (Впрочем и двете формулировки не са нови – в съветските времена те се използваха в областта на възпитателната работа, на която се отдаваше изключително значение.)

Вторият сюрприз е свързан с придобиването на професия. До неотдавна на практика всеки човек съществуваше през целия си живот в рамките на една единствена професионална дейност. Той получаваше съответно образование в младостта си (във ВУЗ-а, в техникума или в ПТУ-то) и това образование му служеше за основа да работи по определена специалност, обезпечавайки му достатъчен запас от необходими знания и умения за бъдещето. Смяната на професия беше голяма рядкост и се възприемаше като несъстоятелност, едва ли не като житейска, ако не трагедия, то поне драма. Хората, които рискуваха да си сменят специалността, се считаха в най-добрия случай за неудачници и предизвикваха съчувствие.

Но през 90-те години на миналия век цели поколения – висшисти, технически работници, инженери, учени, даже работници – си смениха професията. Тъй като това се осъществи масово, ситуацията беше възприета без особени личностни комплекси (какво от това, когато бедата е обща). В същото време се изясни, че няма нищо трагично в подобна промяна на характера на работата. За 10–12 години (нормален среден срок, за да станеш професионалист) значителна част от хората постигнаха доста прилични успехи в новите си области на дейност. Получи се *професионална депривация*, т.е. човек престана да възприема дадената професия като неотделима от себе си, а изборът ѝ от взимане на жизнено важно и съдбоносно решение се превърна в текуща тактическа задача, която изисква само оценка на пазарната конюнктура на труда и насочване към най-изгодния (във финансово отношение) вариант. В това отношение интерес представляват резултатите от проведена анкета в Русия на границата между 2008 и 2009 г. от Фонда “Обществено мнение” с въпрос към представители на семейства с деца относно важността на висшето образование [17]. 88% от отговорилите считат, че “в наше време да имаш висше образование” е ВАЖНО, при това 53% са готови ежемесечно да харчат до 30% от семейния доход, за да осигурят на децата си качествено образование. А ето и разпределението на мненията “за какво днес си струва да получиш висше образование” (допускани са няколко отговора): “за да си намериш добре платена работа” – 74%; “за да станеш специалист, който е нужен навсякъде” – 45%; “за да постигнеш успех, да направиш кариера” – 43%; “за да си

намериш интересна, творческа работа” – 22%; “за да станеш културен човек” – 14%. Отговор “за да се занимаваш с наука” са посочили 4% от анкетираните, а отговори “за да работиш по съзнателно избрана специалност” или “за да се занимаваш с любими неща” липсват.

Министърът на образованието на Русия заплашва, че ще закрие педагогическите ВУЗ-ове, защото повечето випускници не отиват да работят като учители. Но тогава защо не се закрийт и техническите ВУЗ-ове, след като голяма част от випускниците не отиват да работят като инженери? А защо не и класическите университети, след като основната маса от завършващите дори и не помислят да се посветят на научно-изследователска работа.

Целта на образованието е не да се получи професия. Но тогава защо изобщо ни е необходимо образование? Разбира се не заради навика да го възприемаме като величайшо благо. Отговорът изобщо не е тривиален. Защо му е необходима географията на човек, ако няма да става географ? Защо му е необходима математиката, след като никога през живота си няма да му се налага да смята и ако все пак му се наложи, ето ти калкулаторът или компютърът. Интуитивно усещаме абсурдността на всички тези въпроси. Всъщност в образованието виждаме не само *предметното* знание, а нещо, което се намира извън рамките на това знание. Нещо, което е по-важно от това да знаеш коя е столицата на Буркина-Фасо, причините за Пуническите войни или формулата за събиране на два синуса. За да си отговорим, трябва да се отдалечим от конкретното съдържание на конкретната професия и да *намерим във всички професии общото, което е необходимо на всички и винаги.*

От “труда” към “дейността”. Епохата на социализма беше свързана с марксизма. В основата беше трудовата теория за стойността, обясняваща механизма на капиталистическото натрупване и перехода към социализма. В психолого-педагогическата наука този възглед се отразяваше в различни принципи, които могат да се изразят с формулата “*образованието е подготовка за обществено-полезен труд*”. Трудът се разглеждаше като ценност, като обществена и индивидуална потребност, като източник на обществено богатство и прогрес, като развитие и възпитаване на личността.

Подобно разбиране е доста изкривено. Да разгледаме например работата на учителя. Да проверяваш нощно време домашни и контролни – да, това е педагогически труд. Да ти се мокри ризата, когато се потиш на дъската, за да обясниш на учениците някоя сложна задача – да, това също е труд. Но не всичко, което върши учителят, е естествено да се нарече труд. Труд ли е например, когато посвещаваш свободното от занятия време за изучаване идеите на питагорейската школа? Или да преживяваш за своя ученик, който се мъчи на олимпиада? Или да пишеш стихове?

Заклучаваме, че категорията *труд* е доста ограничена. Тя е пиложима само за производствено-икономическите модели. В живота доста често имаме работа с нещо по-общо от труда, но това по-общо трябва да бъде назовано. (Терминологичните манипулации, въвеждащи *умствения, физическия, интелектуалния, емоционалния* и другите видове труд е по-добре да се избягват, защото подобен подход едва ли е продуктивен.)

В качеството на “нещо по-общо” би могло да се използва понятието *професия*. Наистина, учителят си остава учител навсякъде. Той е учител не само по време на час, но и в междучасието, и в магазина, и в банята. Из спомените за известния съветски математик академик П. С. Александров: “През тридесетте години, по време на пребиваването му в Гьотинген, той се къпел в градската баня и един от посетителите, с когото не се познавал, се обърнал към него с думите “Гер професор”. Знаменитото на

този епизод е в това, че Александров и в гол вид не оставял съмнение, че е професор.” [19, с. 324]

Необходимостта да се формулира целта на образованието с *надпрофесионални* термини изисква да се използва по-общо понятие от понятието “професия”. Това понятие е **дейност**. Именно **дейността като понятие се оказва централно за педагогиката**.

Наистина всичко, което става в семейството, по кардинален начин влияе на формирането и на психиката, и на личността на детето. Но това не е труд и не е професия. Това е семейна дейност. Играта също не е професия и не е труд, а е дейност. И ученето е дейност (разбира се в този случай имаме и труд), при това такава, която формира личността и определя целия бъдещ живот на човека.

Опирайки се на понятието “дейност”, можем да решим главния проблем. ***Целта на образованието е подготовката на човека за бъдещата му дейност в обществото, а съдържанието на образованието е усвояване на общи методи и форми на човешка дейност.*** Предметното съдържание на образованието е само средство, материал, върху който се осъществява обучението.

Дейността като понятие и като категория. Като термин думата “дейност” започва да се употребява през XIX век в класическата немска философия. Г. В. Ф. Хегел [20] я използва в триадата “*цел-дейност-материал*”. Дейността – това е нещото, което въплъщава изначалната цел (обективна, но идеална) в материал (също обективен, но реален). Дейността е процес на реализация на целта, превръщаш идеалното в материално.

В диалектическия материализъм, който отхвърля изначалното идеално битие, дейността се разбира като целесъобразно действие или система от човешки действия. Впоследствие към тази дефиниция се добавя изискването за съзнателност [1]. Подчертава се, че дейността е винаги *социално-определена*, въпреки че механизмът на тази социална определеност постоянно остава зад кадър. Парадоксално понятието “дейност” е съхранило заложената от Хегел идеалистическа същност. И тази същност се е проявявала непрекъснато във въпроса за произхода на *целта*.

По всичко изглежда, че за да се материализира появата на целта у човека, са били въведени *потребностите*, които “пораждат” целите. Терминът “потребност” е доста неудачен. Причината е, че от една страна потребността доста често се възприема като нещо, което се появява “тук и сега”, а от друга страна потребността се схваща повече като физиологично явление. “Потребността да се храня” е понятна, но “потребността за постоянно духовно развитие” е далеч по-неясна.

В психолого-педагогическата наука *дейността* като термин се използва активно доста от отдавна. Даже психологията го е “приватизирала”. *Дейността* се разбира като *човешка функция, като функция на индивидуалния субект, който притежава съзнание* [22, 2-6]. Именно човекът има в съзнанието си цел и именно той осъществява нейната реализация в материал. Такова разбиране обаче не винаги се стикова с живота. Например, едва ли може да се нарече дейност миенето на съдове, което извършва домакинята. Тук имаме и цел, и материал, и реализацията се вижда с просто око. Същото се отнася и за четенето на книга в трамвая. Примерите показват, че дейността не се заключава в целесъобразността, а в нещо друго. Целесъобразността е само следствие. Причината за целесъобразността подлежи на установяване. Но ако навреме се освободим от целесъобразността, то на първи план в разбирането на дейността идва нейната *обществена определеност*. И точно този фактор се оказва главен и основополагащ при формиране на новото разбиране на дейността.

Дейността е функция не на индивида, а на обществото. Не отделният човек, а именно цялото общество (за конкретната дейност – конкретно съобщество) следва да се разглежда като субект на дейността. Това е главният, принципният момент. Човек само участва в осъществяването, в реализацията на дейността – така, както актьорът само изпълнява своята роля в пиесата на Шекспир, а самата пиеса принадлежи не на актьора и даже не на театралната трупа, която изпълнява пиесата, а на обществото като цяло.

В социалното разбиране на дейността откриваме още един момент. Понятието сега придобива *категориален* характер. То става първично и не може да се дефинира по родов принцип (не съществуват по-широки понятия, които да се редуцират до дейността със задаване на допълнителни условия или изисквания). Дейността не може да се дефинира по пътя на редукцията като система от елементи, описвани от вече известни понятия. Понятието “дейност” е самодостатъчно и ако се налага да бъде анализирано, разделяйки го на части, то частите се оказват също дейности.

“Дейността е движение на обществената форма на организация на обективната реалност” – ето кратката формула за разбиране на дейността като категория.

В името на справедливостта следва да се отбележи, че идеята за *колективния субект на дейността* не е нова. Към нея са подхождали практически всички водещи руски психолози: Л. С. Виготски [22], А. Н. Леонтиев [2], Е. В. Илйенков [3], Б. Д. Елконин [4-5], В. В. Давидов [6, 15].

Цитираните автори разглеждат дейността като функция на индивида, а *колективната дейност* като “сбор” на индивидуални дейности. За разлика от тях тук дейността се разбира **като даденост, като цялостност, като самодвижение на обществото, като една от фундаменталните категории.** Точно в това е принципната разлика и новото в предлагания подход.

Дейност и цел. Изменяйки разбирането за дейността, все още не сме разрешили *парадокса с целите.* Оказва се, че новият възглед за дейността като функция на обществото позволява да се справим и с този нетривиален проблем.

След като разглеждаме дейността като функция на обществото, възниква необходимост да се изяснят два момента: на първо място, участието на човека в дейността би трябвало да се обезпечава от някакви психически механизми; на второ място, самата дейност като цялостност би трябвало по някакъв начин да се отразява в съзнанието на човека.

Във връзка с първия момент корените не трябва да се търсят в съзнанието. Доколкото колективното поведение не е прерогатив изключително на човека, то има доста стара история. Добре известни са развитите форми на колективно поведение при враните, мишките, мравките, пчелите, вълците и др. В голямото си мнозинство образуването на многоклетъчните организми е също своеобразна форма на колективно поведение. Следователно, механизмите за подчинение на поведението на индивида на интересите на съобществото са се формирали до съзнанието и затова би трябвало да се считат за извънсъзнателни. Независимо от логическата безупречност на тази теза, не ни е известно нейно реално потвърждение във вид на конкретен психофизиологичен механизъм. Би било изключително важно да се намери такъв механизъм, защото той би позволил да се отстранят всякакви съмнения за верността на развиваната теория.

Колкото до втория момент, отговорът означава решаване на парадокса с целите. След като психическият механизъм на отражението на колективното поведение лежи извън съзнанието, то резултатът от действието на този механизъм се появява в съзнанието като че ли самопроизволно и този резултат е именно целта. Така, че **целта е идеален обект, който се явява резултат от отражението в нашето съзнание на**

обективната социална необходимост. Стигаме до следната удивителна формула: *обективната идеалност е обективна реалност, отразена в съзнанието посредством психически механизми, лежащи извън съзнанието.*

За окончателната “материализация” на дейността е необходимо да се обсъди още един въпрос – *за появата на мотивация.* И тук възгледът за дейността като функция на съобществото дава съответния отговор.

Очевидно е, че човек получава мотивация от обкръжаващото го съобщество, но тя се диктува не хаотично, не действа на цялото съобщество изведнъж, а на негов представител, на лидер, който се определя именно по тази функция. В произволно съобщество има лидер, доминиращ индивид, който подбужда останалите да действат, но за което той следва да притежава съответни качества, обезпечаващи ефективността на подбуждащите въздействия. Основният фактор на лидерството е, че лидерът възприема дейността на съобществото като свое собствено съществуване, вживява се в нея и именно затова диктува “своята” воля на останалите. По този начин *мотивацията се оказва механизъм за въздействие на съобществото върху участващия в дейността на това съобщество индивид,* който механизъм се основава на възприятия (в примитивните случаи на колективно поведение) или осъзнаване (в случаите на истинска човешка дейност) от страна на лидера на дейността на съобществото като свое лично съществуване.

Остава да се отговори на последния, но навярно най-главния въпрос – откъде се взима и как се формира този механизъм на въздействие, какъв е неговият генезис? Ще се обърнем към изследванията върху ранното развитие на детето. Една от централните идеи е тази на Ж. Пиаже за *диференциацията* (напр., [14, с. 320]). Тя се състои в това, че психиката на детето не е склад за трупане, а развиваща се система, основните етапи на която са свързани с диференциацията, т.е. с разделянето, с разчленяването на отделни части, при което възникват възприятията на различни обекти, дотогава неразличими. Първата стъпка е разделянето на “Аз” и “Околния свят”. От своя страна “Околният свят” се разпада на две части – “Свят на хората” и “Свят на предметите”. Със света на хората новороденото взаимодейства с помощта на физически действия и с речта (която изначално е примитивна – вик), а със света на предметите то взаимодейства също с физически действия и с помощна на визуални действия (разглеждане, оглеждане). Потребността на детето е да се включи в живота, в “Света на хората”, т.е. в дейността (първоначално домашната, след това игровата, после учебната, обществената, професионалната и т.н.). Заедно с това именно участието в семейната, игровата, учебната, обществената и т.н. дейност формира съответни социално-психологически механизми, стремеж за участие, подчинение на лидера, овладяване на езика, инструментите, навиците, знанията и т.н. По този начин, *потребността за участие в дейности* определя целта на образованието. Тази цел не зависи нито от политическата конюнктура, нито от социалния строй, нито от нивото на технологиите, нито от волята или капризите на хората, нито от идеологията, нито от решенията на партии и правителства. Тя може да се формулира така: ***целта на образованието е подготовка за участие в дейността на човешкото общество.***

Дейност и действие. Предлаганата промяна в разбирането на дейността изисква преосмисляне на основната връзка между понятията “дейност” и “действие”. Ако приемаме дейността като функция на отделния индивид, то тя се отличава от действието само по по-голямата сложност, мащабност, разнообразие, общност, но и по наличието на цел, която при това се оказва организиращо начало. Но след като дейността е функция на съобществото, то как тогава тя се съотнася с действието? Да отбележим, че действието винаги се разглежда като *човешко действие*, т.е. субектът

на действието е индивидът. Разбира се, известно е и словосъчетанието *колективно действие*, което обикновено означава изпълнение на едно и също действие от група хора (например строителство на къща, участие в митинг или стачка, изпълнение на химн и т.н.). Състои ли се в този случай дейността от действия? Ако да – то в какъв точно смисъл? А ако не – каква е взаимната връзка?

На пръв поглед не може да има дейност без действия и извън действията. Като че ли наистина дейността е *съвкупност от действия*. Такава трактовка се оказва илюзорна. Например, ежедневно се убеждаваме, че дейността на шофьора не може да се сведе просто до уменията да се изпълнява определен набор от действия (да се върти воланът, да се натискат педалите, да се превключват скоростите, да се гледа в страничното огледало и т.н.), дори и в произволна комбинация. Разбира се, действията могат да се разглеждат като елементи на дейността. Но една система не е просто множество, формално обединение, механичен сбор от елементи. Тя е преди всичко съответствие между нейната структура (т.е. нейното устройство, конструкция) и нейните функции. А с това съответствие нещата не са толкова прости. Дейността се възплащава, но вече в сферата на общественото движение и това ново качество не е тъждествено на механичен сбор от отделни конкретни действия. Няма смисъл да свеждаме дейността до съвкупност от действия, а трябва да я разглеждаме като *самостоятелна същност*.

Дейността има *контекстен* характер, определящ се от структурата, в която е включена. В същото време действието е *извънконтекстно*. То е едно и също за всички дейностни структури, които го включват. Следователно дейността може да е съставена само от дейности. За да изясним как тя се отнася към действието, ще използваме аналогията от математиката.

Още при раждането на диференциалното и интегралното смятане възниква (аналогичен на нашия) важният въпрос: съставена ли е правата от точки? Този въпрос е съдържателен, защото в техниката на диференциалното и интегралното смятане е заложена идеята за “съставността” на крайните обекти (в нашия случай – правата или за да стане по-ясно, да вземем отсечка) от безкрайно малки обекти (които е естествено да се изобразяват с точки). Този въпрос се превръща в стимул за поредица изследвания. Беше изяснено, че аналитичната обосновка на алгоритмите за работа с числа и числови множества, условно изобразявани с точки и отсечки от права, не носи нищо в посока на разбирането на отношенията между отделните геометрични обекти – правата и точките. И затова остава под въпрос основното положение: може ли диференциалното и интегралното смятане да се прилага като адекватен модел към реални обекти?

Проблемът беше разрешен от Д. Хилберт. Той показа, че геометрията не се променя, ако вместо отношението “съставност” на правата от точки, се разгледа друго отношение: “*точката лежи на правата*”. Едновременно с това Хилберт предемонстрира, че геометрията като система от свойства на геометрични обекти и отношения между тях не зависи от това дали правата се състои от точки или не.

Удачно е да се възползваме от прийома на Хилберт и при разглеждания от нас случай на дейността и действията. Вместо да се питаме дали дейността е съставена от действия, много по-разумно е да въведем отношението “*действието се включва в дейността*”. Това решава главния въпрос.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Леонтьев А. Н. Методологические тетради (1940) // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1988. № 3. С. 6-25.
3. Ильенков Э. В. Деятельность и знание // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 381-387.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
5. Эльконин Д. Б. Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные труды. М.: Педагогика, 1989. С. 479-519.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212-220.
8. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3-8 июля 1953 г. Под ред. А.Н.Леонтьева и др. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. С. 188-201.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. (Психологические основы). М.: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
11. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 75-87.
12. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С.. Психология развития человека. М.: Изд-во "Эксмо", 2006. С. 41-190.
13. Ильенков Э. В. Учиться мыслить! // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 43-56.
14. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-и т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
15. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.
16. Спенсер Л. -М.-мл., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРРО, 2005. 384 с.
17. Петренко Е. С., Галицкая Е. Г., Шмерлина И. А. Ценность высшего образования // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 187- 206.
18. Сталин И. В. Экономические проблемы социализма в СССР // Сталин И.В. Сочинения. Полное собр. соч. в 16-и т. Т. 16. М.: Изд-во «Писатель», 1997. 465 с.
19. Колмогоров в воспоминаниях учеников. Сб. статей. / Ред.-сост. А.Н.Ширяев. Текст подготовлен Н. Г. Химченко. М.: МЦНМО, 2006. 472 с.
20. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. Т. 1. Раздел второй. Учение о сущности. Часть С. Действительность. § 142-148. // Энциклопедия философских наук. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С 312-327.
21. Потребности // Философский словарь. М.: Политиздат, 1981. С. 289-290.
22. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
23. Боровских А. В., Розов Н. Х. Прагматизм как методологический принцип в педагогике // Педагогика. 2008. № 8. С. 3-8.
24. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
25. Джонсонс Дж. К. Методы проектирования. Пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986. 326 с.

26. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В. В. Рубцова // Мозырь: РИФ "Белый ветер", 2000. 285 с.

27. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2003. 110 с.

28. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат // М.: Академия, 2001. 272 с.

29. Боровских А. В. Психологическая пентаграмма / Тр. конф. "Ломоносовские чтения" ФПО МГУ. Вып. 5 // М.: МАКС Пресс, 2007. С. 11-14.

30. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.

31. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Полит., 1982. 255 с.

София, 07.08.2011 г.