

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №3, Том 7 / 2019, No 3, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-3-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN319.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М., Жуланова И.В. Ориентиры деятельности специалиста по экспертному сопровождению перехода образовательной организации к реализации деятельностного подхода // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN319.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. (2019). Landmarks for the activities of a specialist in expert support of the transition of an educational organization to the implementation of the activity approach. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 3(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN319.pdf> (in Russian)

УДК 159.95

ГРНТИ 15.31.31

Медведев Александр Михайлович

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Ведущий научный сотрудник
Кандидат психологических наук
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349
SCOPUS: <http://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Жуланова Ирина Викторовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Старший научный сотрудник
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru
РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

**Ориентиры деятельности специалиста по экспертному
сопровождению перехода образовательной организации
к реализации деятельностного подхода**

Аннотация. В статье представлены ориентиры работы специалиста по экспертному сопровождению перехода образовательной организации к реализации деятельностного подхода, что соответствует действующему образовательному стандарту. Статья содержит теоретическое обоснование таких ориентиров на основе конкретизации ряда положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и теории, и практики развивающего обучения, представленных в концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Кроме этого, для анализа ориентиров привлечены идеи диалога культур, сформулированные В.С. Библером, и представления о действии как единице деятельности и единице развития, обоснованные Б.Д. Элькониним. Эти положения дополнены анализом маркетинговой, консалтинговой и управленческой деятельности в образовательной организации. В соответствии с понятием динамической смысловой системы (Л.С. Выготский) и принципом единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) каждому рассмотренному типу действия поставлено в соответствие содержание определяющей его

формы сознания, что взятое в единстве – действие и сознание – составляет соответствующую компетентность. Рассмотренные теоретические концепты и положения конкретизированы применительно к совокупности эмпирически подтверждаемых показателей, выступающих индикаторами эффективности работы образовательной организации и ее субъектов: учащихся, педагогов, управленцев-администраторов. Отмечены достоинства-достижения и ограничения-риски, соответствующие каждому из действий в случае его преобладания в практике образования. Описаны смысловые стороны действий и операционально-технические аспекты, а также опосредствования действий. Представлены аспекты деятельности специалиста по экспертному сопровождению – содержательный, управленческий и собственно экспертно-оценочный – в логике различения и соотнесения задач и средств их решения. Статья адресована научным работникам, деятельность которых связана с анализом и проектированием образовательных систем, педагогам инновационных практик, психологам, проводящим исследования в области образования, магистрантам и аспирантам педагогических и психологических специальностей.

Ключевые слова: образовательный стандарт; деятельностный подход; реорганизация образовательной практики; экспертно-технологическое сопровождение; тренер-технолог; культурные прототипы действия; ритуализованное действие; внешнее предметное действие-достижение; научно-познавательное действие; инженерно-технологическое действие; проектно-технологическое мышление; маркетинг и консалтинг в образовании; организационно-управленческое действие; образовательное действие

Новые образовательные стандарты (ФГОС), предполагающие реформирование российского образования, ориентируют его на реализацию деятельностного подхода. Задано направление реформирования системы общего образования, и школьные коллективы призваны стать главными участниками этого процесса. При этом намеченная стандартами переориентация образовательной практики носит радикальный характер, и есть основания ожидать, что в попытках ее осуществления педагоги столкнутся с серьезными трудностями.

Особенность ситуации состоит в том, что ожидаемая трансформация не есть замена одной «педагогической машины» на другую, поскольку деятельностная парадигма по своему замыслу *не машинообразна*. В большей степени она может рассматриваться как система гибкого целенаправленного преобразования образовательного процесса на основе понимания его внутренней логики. Внедрение нового подхода сопряжено с качественным изменением способа профессиональной деятельности педагога, с формированием новой компетенции, которую нельзя освоить традиционным «учебным» образом как некий, пусть и сложный, алгоритм действия. Как отмечается в программной работе коллег, решающих эту задачу, «внедрение деятельностного подхода в практику школьного образования представляет собой задачу чрезвычайной сложности и трудности, поскольку предполагает гигантскую трансформацию профессионального сознания всех субъектов образовательной системы, начиная от управленцев высшего звена и заканчивая школьными педагогами» [1, с. 41].

Трансформация профессионального сознания как условие и средство реорганизации образовательной практики современной общеобразовательной школы осложняется рядом обстоятельств:

- недостаточностью общей психологической грамотности педагогов, и, как следствие, упрощением, редукцией идей деятельностно ориентированной педагогики;

- несовершенством методических материалов, ориентированных на самостоятельную работу учителя в области педагогики развития;
- новые, заданные ФГОС-ом, образовательные результаты требуют *иных* по отношению к традиционному обучению *средств их диагностики*, что предполагает внедрение в повседневную практику обучения новых систем оценки качества учебной успешности. Обучение педагогов конструированию диагностических средств определения предметных и метапредметных достижений становится самостоятельной задачей для субъектов образования;
- дополнительной трудностью для педагогов, совершающих переход к образовательной практике, построенной на деятельностных основаниях, становится психологическая неготовность родителей к введению в практику обучения непривычных форматов организации учебного процесса.

Описанная ситуация позволяет определить актуальные задачи работы образовательной организации в период перехода на новые форматы образования.

1. Рефлексия представленных в практике образовательной организации способов профессиональной деятельности педагогов.
2. Выявление «разрывов» в целях (ожидаемых результатах) образовательной практики, декларируемых субъектами образовательной среды, и средствах их достижения.
3. Организация образовательной работы с педагогами, направленной на проектирование деятельностных форматов обучения.
4. Изменение подходов к организации учебного процесса с учетом необходимости актуализации и развития ученических инициатив.
5. Оптимизация административного ресурса управления коллективом в период перехода на новые форматы образования.
6. Организация консалтинга, позволяющего сопровождать реформирование учебного процесса повышением компетентности педагогов.
7. Работа с родителями по разъяснению сути происходящих изменений и объективной необходимости реформирования содержания и форм образования.

Несомненно, образовательная организация, поставленная перед необходимостью перехода к деятельностно ориентированным форматам обучения, находится в поиске ресурсов, определяющих успешность решения указанных выше задач. В качестве такого ресурса мы рассматриваем возможность ее поддержки посредством работы *специалиста в области экспертно-технологического сопровождения образовательной организации, реализующей деятельностно ориентированные практики* (тренера-технолога) [2; 3; 4]. Появление в образовании фигуры такого специалиста, именуемого тренером-технологом, его необходимость и своевременность обосновываются в исследованиях и практических разработках Лаборатории проектирования деятельностного содержания образования (ЛПДСО) Института системных проектов Московского городского педагогического университета [5].

Эта статья посвящена определению ориентиров работы тренера-технолога по *экспертно-технологическому сопровождению* образовательной организации, реализующей деятельностные практики. Их определение проводится нами посредством введения двух типов различительных категорий, представленных в деятельностной теории:

- а) конструкта «механизм – организм», ориентация на тот или иной полюс которого явно или подспудно содержится в основании проектирования образования;

- б) культурных прототипов действия как ориентиров для экспертизы реализуемых форм учебного процесса и проектирования новых.

Конструкт «Механический агрегат – органическая система» как общий ориентир экспертной оценки

При механистическом (структурно-функциональном) подходе объект исследования или проектирования представляется как механический агрегат и описывается в соответствии с критериями **поведения (функционирования)**, т. е. его проявления, изменения и их динамика могут быть представлены в страдательном залоге: исследуются, проектируются и оцениваются его **реакции на внешние стимулы**. Это соответствует классической схеме бихевиоризма (поведенческой теории) «S → R».

Обобщенная характеристика этой методологической (мировоззренческой) установки дана А.Н. Леонтьевым в тексте «Два подхода. Две схемы анализа», вошедшем в его работу «Деятельность. Сознание. Личность». «При всем многообразии направлений... – пишет А.Н. Леонтьев, – общее между ними, с методологической точки зрения, состоит в том, что они исходят из двучленной схемы анализа: воздействие на рецепирующие системы субъекта → возникающие ответные – объективные и субъективные – явления, вызываемые данным воздействием» [6, с. 137].

Применительно к человеку такая установка предполагает, что его собственные «внутренние» характеристики («промежуточные переменные» – О) в схеме «S → O → R», где S – стимул, R – реакция, O – состояние организма (психики) в данный момент, выступают либо как ресурс, либо как помеха для реализации проекта.

Если этот ресурс – ассоциативно организованная («разложить по полочкам») память, содержание которой должно актуализироваться по первому же внешнему запросу («как Отче наш», «чтобы от зубов отлетало»), именуемая знаниями, и освоенные алгоритмы поведения – умения, которые при их автоматизации (симультанизации ориентировки) превращаются в навыки, то его экспертиза не составляет проблему. Это традиционный опрос, контрольная работа, тестирование.

При классическом поведенческом подходе ситуация представляется так, будто множество стимулов проецируется на множество реакций, между этими множествами устанавливается взаимно однозначное соответствие, что вполне подходит под определение функции в классической математике. В школьном обучении такое однозначное соответствие представлено так:

- вопрос учителя предполагает наличие в сознании (в памяти, в континууме приемов умственной деятельности и практических навыков) «заложенной» ранее ответной реакции, соответствующей стимулу-вопросу;
- «заложенные ресурсы» (ЗУНы) живут «в режиме ожидания» – «когда-нибудь спросят», «это пригодится в жизни» и т. п.;
- происходящее со временем «обтаивание» ресурса требует его восстановления и закрепления («повторение – мать учения»);
- однозначность взаимосвязи стимулов и реакций предполагает, в принципе, линейность и одномерность учебного процесса в соответствии с программой: учебный материал выстраивается в последовательность внутренне непротиворечивого развертывания.

В.В. Давыдов [7; 8] определял такой подход в образовании как ассоциативно-рефлекторный, вобравший в себя наследие классического ассоцианизма (Д. Гартли), бихевиоризма (Д. Уотсон, Э.Ч. Толмен), включая его отечественную версию (И.П. Павлов), а также последующие работы по формированию приемов умственной деятельности и преодолению неуспеваемости (Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, П.А. Шеварев).

Для механистического (структурно-функционального, ассоциативно-рефлекторного) подхода характерно следующее:

- гетерономная детерминация – источник стимулирования (силового воздействия, инициации, постановки цели, оценки результата) располагается вне объекта воздействия, субъект внеположен;
- элементы предшествуют полной структуре, которая «всегда потом», т. е. предполагается поэтапная «сборка» объекта, когда каждый этап «закладывает» в него элемент, часть, подсистему (например, компетентность) с расчетом, что все это начнет функционировать, когда будет собрано «целое» (например, успешное выполнение контрольной работы возможно только после полного прохождения темы или раздела курса);
- результат предпослан, известен, и предзаданы критерии и индикаторы (эмпирически измеряемые показатели) его достижения, причем индикаторы определены в исчисляемых показателях (например, в рейтинговых баллах).

При работе с органическими системами, в особенности с существами, наделенными психикой, тем более – сознанием и рефлексией, обнаруживаются принципиальная ограниченность, а то и полная непригодность механистического мировоззрения. Для органических систем вообще и, несомненно, для сознания человека и человеческой деятельности характерна принципиально иная детерминация, *детерминация полем потенциально возможных, но еще не произошедших, а то и вовсе никогда не переходящих в реальность, действий и событий*. Л.С. Выготский [9] называл это «актуальным будущим полем». Способностью пребывать в этом поле и генерировать его обладают только органические системы, наделенные психикой. Это принципиально иное по отношению к неорганическому миру, миру неживых объектов качество.

При системно-деятельностном подходе к изучению и проектированию человеческой реальности человек и человеческая общность рассматриваются не как механический агрегат, а как организм, генерирующий *динамические смысловые системы* (термин Л.С. Выготского). (В текстах Л.С. Выготского это понятие вводится для объяснения механизмов интеграции психических процессов в сознании человека. «Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, – пишет Л.С. Выготский, – снова указывает путь для разрешения этого жизненно важного... вопроса. Он показывает, что существует *динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов* (курсив наш. – А.М., И.Ж.). Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [10, с. 15].

Для субъекта осмысленной, наделенной субъективным смыслом, деятельности, – в соответствии с *идеей динамической смысловой системы* (Л.С. Выготский), в соответствии с *принципом единства сознания и деятельности* (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), конституирующими деятельностный подход, характерны:

- аффективность (согласно Л.С. Выготскому динамическая смысловая система это «единство аффекта и интеллекта»), т. е. выраженное эмоциональное отношение и переживание происходящего и производимого;
- вовлеченность и пристрастность, т. е. наличие «внутренней» мотивации (говоря здесь о «внутренней» мотивации, мы противопоставляем ее внешней стимуляции);
- опробование цели действием – способность к самостоятельному целеполаганию, к самостоятельной постановке задач и их уточнению посредством ориентировочных проб.

В дополнение к последней характеристике: для человека как самоорганизующегося субъекта задача не предпослана, цель не предзадана, она возникает в результате пробы-опробования (предзаданная цель – признак редукции деятельности к поведению). Это не «задача из задачника», это субъективная реальность поля соотнесения мотивов, средств, возможностей и объективных обстоятельств действия, включая ограничения и препятствия.

Переход от стимульно-реактивной организации педагогического процесса к деятельностной – внешне заданная рамка, в границах которой только сам педагог может определить для себя задачу самоизменения и средства ее решения. Объективно-логически и субъективно-психологически такая задача самоопределения, а для педагога с уже имеющимся опытом работы, – переопределения, связана с признанием того факта, что ученик, ученический класс и он сам есть органические развивающиеся системы с динамически изменяющимися мотивами, целями, замыслами и способами их достижения и реализации. Если эта задача поставлена, а значит, осмысливается и эмоционально переживается педагогом, то координация его действий путем рефлексии и уточнения ориентиров может потребовать сопровождения. Организация такого сопровождения составляет миссию эксперта (тренера-технолога [11]).

Культурные прототипы действия и их проекции в деятельностно организованной образовательной практике

Если следовать основным идеям культурно-исторической теории Л.С. Выготского, невозможно обойти то ее положение, согласно которому развитие человека предполагает освоение предпосланной ему культуры путем деятельностного распремечивания культурных образцов, путем воспроизведения культурных прототипов действий. Такое распремечивание-воспроизведение не есть прямое и точное повторение образца, задача состоит в овладении соответствующими опосредствованиями – средствами, обеспечивающими освоение человеком культурного прототипа *в его (человека) собственной деятельности*. «Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода, с которыми впервые встречается ребенок, – пишет А.Н. Леонтьев, – должны быть активно раскрыты им в их специфическом качестве. Иначе говоря, ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая *адекватна* (хотя, и не тождественна) воплощенной в ней человеческой деятельности. Другой вопрос, насколько адекватна будет эта деятельность ребенка и, следовательно, с какой мерой полноты раскроется для него значение данного предмета или явления, *но эта деятельность всегда должна быть* (курсив автора)» [12, с. 373].

Рассмотрение человеческой реальности в проекции на процессы трансляции культуры, процессы образования и развития, если оно (рассмотрение) проводится с позиций культурно-исторической теории и деятельностного подхода, предполагает выделение (полагание) *единицы анализа*, в данном случае (в случае анализа существующей практики и построения деятельностной практики развивающего обучения) – единицы деятельности и единицы

развития. Согласно Б.Д. Эльконину [13], такой единицей выступает *действие*. При этом действие как культурно-исторический феномен, имеет определенную «прописку в культуре», тяготеет к тому или иному культурному прототипу. «Действие, – полагает Б.Д. Эльконин, – это, в первую очередь, культурно-исторический, а не психологический феномен. Поэтому психологическое мышление необходимо имеет в виду, допускает, но часто не эксплицирует социокультурные образцы и образы того, *что* есть действие...» [13, с. 36].

В современной культуре соприкасаются различные прототипы действия, соответствующие разным задачам, многие из которых достались современной культуре в наследство от предшествующих эпох, другие возникли недавно или только возникают. Согласно предположению В.С. Библера, ставшему основанием проекта «Школа диалога культур» [14], состоявшиеся и получившие собственное оформление культурные образования, – культурные способы деятельности и соответствующие им содержания и формы сознания, – окончательно не исчезают, они сохраняются в жизни современного человека как «голоса культур». «*Культура*, – пишет В.С. Библиер, – в ее собственном, существенном для XX века, пафосе, – это “наследственность” увеличивающегося числа *самостоятельных*, уникальных, сопряженных друг с другом в диалоге (не в “снятии”) типов культуры, “формаций культуры”, не сводимых друг к другу и не снимаемых друг в друге в лестнице просвещенческого восхождения» [15, с. 74]. К такому пониманию можно отнести и высказывание Б.Д. Эльконина: «...В наличном социальном бытии во все эпохи и особенно в нашу смешаны фрагменты всех возможных форм действия. И в воспитании детей, и в профессиональных сферах, и в быту наличествуют как сколки ритуалов, так и элементы вещных преобразований и обращений...» [16, с. 38].

В сфере образования «формации культуры» и «сколки ритуалов, вещных преобразований и обращений» представлены с достаточной отчетливостью, поскольку эта сфера ответственна за сохранение культуры и культурную трансмиссию, а значит, во многом находится во власти традиций.

Для экспертизы и для сопровождения перехода к деятельностной парадигме как составляющих работы тренера-технолога (эксперта и фасилитатора) необходимы критерии различения активности управленцев, педагогов и учащихся в «координатах» *культурных прототипов действия*. А в границах прототипа необходимы критерии для соотнесения смысла действия (цели, задачи) и средств (ориентировок, опор, техник). В терминологии Д.Б. Эльконина – соотнесение *смысловой и операционально-технической сторон действия*.

Такие «координаты» необходимы, поскольку, делая что-то одно, человек не делает чего-то другого; поскольку акцентирование определенных моментов действия в соответствии с актуализируемым прототипом есть одновременно подчинение или нивелирование других моментов (*таблица 1*); поскольку реальная активность может не совпадать по целям и средствам с декларируемой. Формы организации активности участников учебного процесса, средства и сама предметность действий могут не соответствовать декларируемой задаче. Например, при планировании и реализации в образовании «метода проектов» проектное действие может редуцироваться к спонтанному сочетанию традиционных форм фасилитации и организации детских инициатив [17]. Кроме того, формы активности и формы интеракций могут вовсе не соответствовать критериям деятельности и представлять собой не деятельностные, а поведенческие акты, обслуживающие череду «мероприятий».

Согласно представлениям В.С. Лазарева [18, с. 50], для анализа активности человека и различения в ней собственно деятельности и поведения можно использовать два критерия:

- культурная сообразность действий, т. е. их «прописка в культуре» – соответствие принятым культурным прототипам и релевантным культурным опосредствованиям;

- соответствие субъективного смысла и мотива действий их объективному значению и назначению.

Таким образом, деятельность (и, соответственно, действие как ее единица) это не любой акт спонтанной активности, а *культуросообразный феномен*, в котором синтезированы субъективные намерения (мотивы), культуросообразные опосредствования и соответствующие им операционально-технические приемы. Вместе взятые оба критерия означают, что и в намерениях (мотивах) и в технике делания дела должна быть представлена одна, единая культуросообразная предметность.

Все сказанное относится к той абстракции, которая была представлена как единица анализа в деятельностной теории – к действию. В своих развитых конкретных и единичных формах человеческая деятельность сложна и многогранна, она полимотивирована и полипредметна, т. е. по сути это ансамбль деятельностей и действий, их иерархически организованная система, объединяемая *смыслообразующим мотивом, общим смысловым радикалом*.

Перейдем к краткому описанию культурных прототипов действия. (Их развернутое описание представлено в наших предшествующих публикациях [19; 20; 21; 22]). Это те составляющие работы педагога и образовательного учреждения, которые входят в ансамбль действий, оформляющих образовательную практику. В качестве таких прототипов мы рассмотрим ритуализованное действие, внешнее предметное действие-достижение, научно-познавательное действие, маркетинговое действие, организационно-управленческое действие и, собственно образовательное действие.

Ритуализованное действие исторически возникло и оформилось как организованное противостояние стихии и способ упорядочивания человеческой активности и сознания человека (религиозные обряды, ритуалы, рецепты, «секреты производства»). Оно внесло в образование ориентацию на классические «канонические» тексты, начетничество и зубрежку. Согласно М. Мид, оно обеспечивает «... передачу из поколения в поколение каждому ребенку неистребимых штампов определенных культурных форм» [23]. Организация обрядово-ритуальной стороны работы образовательного учреждения совершенно необходима при решении задач установления и поддержания дисциплины, что традиционно относится к так называемой «воспитательной работе». Этот тип действий обеспечивает построение и поддержание традиций, что необходимо для оформления преемственности и, тем самым, истории образовательного учреждения.

Но при этом ритуализованные формы действия в образовании несут с собой существенные ограничения. В учебной работе ритуализованные формы присутствуют там, где логика вербального изложения подавляет и подменяет собой логику гипотетико-дедуктивного мышления в форме мысленного эксперимента и логику реального действия, предполагающего «опробование цели действием». Ритуализованная форма преобладает там, где предмет образования сводится к знанию освященных авторитетами текстов и к способности их воспроизводить. В этих случаях обучение, его содержание и логика, объективно, несмотря на произносимые декларации (например, о переходе от парадигмы знания к парадигме компетентности), повторяют формально-логическую канву, унаследованную от средневековой схоластики. В управлении учебным процессом акцент делается на соблюдении регламента: учеников (студентов) надо организовать, «построить».

В ритуализованных «обрядках» складывается **бытийное сознание**, в котором все предельно формально, конкретно и неизменно, которое не предполагает критической рефлексии. Рефлексия проявляется лишь в оценке степени приближения и меры следования образцу поведения и образу мыслей. В диагностической системе SAM [24] освоение такого

прототипа соотносимо с первым (формальным) уровнем или даже (предположительно), с поведенческими предпосылками его освоения.

Внешнее предметное действие-достижение, характерное для ремесленного труда и ремесленного обучения, было и остается формой передачи и освоения практических умений и навыков. При освоении внешнего предметного действия *реализуется принцип «действия по образцу»*, что в этом случае задается не ритуалом, а алгоритмом, образец которого демонстрируется педагогом. Алгоритм, в отличие от ритуала, укоренен не в стереотипах поведения («здесь так принято», «здесь нельзя так себя вести»), а в логике преобразования материала в продукт, сырья – в изделие. Педагогом определяются критерии соответствия действий обучающихся эталонному алгоритму и критерии оценки результата. Соответствующие критериям показатели прямо «считываются» с предметного результата выполненного действия, поскольку продукт действия – это материально, а значит, наглядно представленная вещь. Такая логика распространяется на диапазон от формирования простых навыков до алгоритмизации всего образовательного процесса, от решения математических задач и написания сочинений до подготовки курсовых, дипломных и магистерских работ, где результат – это структурированный по образцу текст. При такой ориентации обучения важно то, что реально сделано и объективно представлено как результат. И это, несомненно, достоинство.

Но при этом ограниченность частным результатом создает проблемы с обобщением и переносом действия в другие ситуации. Универсальность и метапредметность такого действия исходно не предполагаются, выход за границы исходной предметной области и сама рефлексия этих границ также не предусмотрены. Такое «ремесленное» образование формирует **утилитарно-практическое сознание**. В системе **SAM** освоению такого прототипа соответствует «первый уровень опосредствования (формальный) – опора на форму культурного образца действия. Общим критерием достижения этого уровня является действие по формальному образцу, предполагающее умение опознать по внешним признакам задачу ситуацию и реализовать соответствующий формализм (алгоритм, правило) действия. Индикатором первого уровня является решение типовых задач, освоенных на уроках» [25, с. 27].

Научно-познавательное действие стало ориентиром образования в тех подходах, которые именуются развивающим обучением (РО). Основная идея РО может быть выражена формулой Л.С. Выготского, согласно которой специально организованное обучение должно «вести за собой развитие». Направление «ведения» – переход от обыденного мышления и сознания к научному мышлению, сознанию и мировоззрению, переход от оперирования обыденными представлениями к оперированию научными понятиями. Уточнение критериев «научности» проведено в ряде философских работ [26; 27; 28; 29; 30] и в работах В.В. Давыдова, посвященных логико-психологическому анализу форм и способов мышления [31; 32]. Основное отличие от других прототипов – построение и удержание отношения между идеальной предметностью (моделью) и предметностью реальной, что делает такое действие обобщенным, рефлексивным и прогностичным. Центральный существенный момент – *моделирование идеальной предметности*.

Смысл учебного действия, соответствующего канонам научно-теоретического прототипа, состоит в освоении путем деятельностного распремечивания в режиме *квазиисследования* законов и закономерностей определенных областей действительности – природных и культурно-цивилизационных. В этом процессе формируются мыслительные действия анализа, планирования и рефлексии, оснащенные знаково-символическими средствами. Основным достижением при реализации обучения в соответствии с этим прототипом становится **содержательно-рефлексивное сознание**. В системе **SAM** это «второй уровень опосредствования (предметный) – опора на содержательное основание способа

действия – модельное представление, фиксирующее существенное отношение некоторой предметной области. Общим критерием достижения этого уровня является действие, связанное с актом понимания предметности задачной ситуации. Индикатором второго уровня является выполнение заданий, в которых внешние характеристики проблемной ситуации не обеспечивают ориентировку действия, а существенное отношение замаскировано посторонними деталями или находится в противоречии с формальной структурой условий. Такие задания актуализируют действие содержательного анализа ситуации, имеющее своим результатом ее модельное представление, открывающее пути к решению» [33, с. 27].

Проектно-технологическое действие, которое до некоторого времени было по преимуществу *инженерно-технологическим*, вошло в образование с момента его разделения на «классическое» и «реальное» [34], с момента, когда стала осознаваться потребность в инженерных кадрах высокой квалификации. В отечественном образовании эта потребность стала оформляться во второй половине XIX века в связи с развитием промышленности и строительством железных дорог. В XX веке в период индустриализации и в период послевоенного восстановления хозяйства именно инженерно-технологический прототип служил приоритетным ориентиром образования в нашей стране. Ориентация на него была отражена в идее политехнизма (в отечественном образовании – сначала в 20-е, а затем в 50-е годы XX века). Технологическая компетентность интегрирует в себе множество аспектов, необходимых для самореализации человека в современном мире. При этом предполагается освоение некоторых технологических универсалий в сочетании с расширением технологического кругозора.

Сегодня проектно-технологическое действие представлено в более широком предметном диапазоне, оно не ограничивается областью промышленного производства. Предметом проектирования стали арт-объекты, социальные акции, сетевые коммуникационные платформы, концепции и программы концертов и театральных спектаклей, а также образовательные системы. Для раскрытия содержания действия нужно определиться в том, что понимается сегодня под «проектом» и что понимается сегодня под «технологией». В узком смысле «проект» (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – это образ требуемого результата, представленный в соответствующей предмету (предметной области производства, индустрии) модели (модели или схемы механизма, устройства, здания, сооружения и пр.). Сегодня значение термина гораздо шире, и расширение значения происходит по нескольким основаниям. Во-первых, сегодня под проектом понимается не только модель продукта, но и деятельность по его получению, стадии и этапы его производства (технология). Во-вторых, предметом проектирования и его продуктом становится и сама деятельность, например, в форме театрализованного действия. Так, ярким рок-шоу-проектом, воплотившим идею площадного действия, стал проект Роджера Уотерса («Pink Floyd») «The Wall», реализованный в Берлине 21 июля 1990 г. и приуроченный к годовщине падения берлинской стены. В-третьих, как полагает В.С. Лазарев, «Проект нужен тогда, когда сознается потребность в чем-то, но те, у кого эта потребность возникла, не знают что и как нужно сделать, чтобы ее удовлетворить. В таком случае говорят, что существует проблема. В широком смысле проект сегодня понимается как особый способ постановки и решения проблем» [35, с. 29].

«Технология», понимаемая как система методов применения научного знания для решения практических задач, как совокупность техник и инструментальных средств, может считаться понятием, дополняющим понятие «проект» и делающим акцент не на продукте, а на инструментально-технической стороне действия.

Ориентация на такой прототип в образовании формирует **развитое практическое сознание и проектно-технологическое мышление.**

В данном контексте «развитое практическое», не противопоставляется как эмпирическое теоретическому – как относительно низкий уровень мышления более высокому уровню, формы различаются не по уровню, а по предмету, задаче и смыслу действия. «Эмпирическое, – отмечает Л.К. Науменко, – есть не только непосредственное знание действительности, но и, что более важно, знание *непосредственного* в действительности, а именно той ее стороны, которая выражается категорией бытия, наличного бытия, количества, качества, свойства, меры» [36]. «Как те объекты, которые наблюдаются в эксперименте, так и те, знание о которых получают теоретическим путем, онтологически равноценны, – пишет В.А. Лекторский. – Следовательно, теоретическое не может быть противопоставлено эмпирическому, как логико-лингвистическая конструкция – содержательному знанию, поскольку и то, и другое знание содержательно и отражает действительность» [37].

По критериям **SAM** решение задач, предполагающих реализацию такого прототипа, *может быть* индикатором, соответствующим функциональному уровню (говоря «может быть»), мы предполагаем необходимость логико-предметного и логико-психологического анализа предлагаемых для решения задач на их соответствие прототипу, в том числе по критериям проектного действия, представленным в работах В.С. Лазарева). («Третий уровень опосредствования (функциональный) – ориентация на границы способа действия с удержанием поля его возможностей. Общим критерием достижения этого уровня является действие в опоре на функционально-смысловое представление задачной ситуации, допускающее “свободное” преобразование и взаимосогласование всех ее элементов: цели, условий, средств, способов» [38, с. 27]).

Каждый тип действия, формируя одни новообразования, может ограничивать развитие других. Чрезмерный акцент на реализации одного из прототипов может приводить к вытеснению других типов действия. Анализ этого соотношения применительно к формам учебного сотрудничества проведен Г.А. Цукерман: «Если ребенок в любой ситуации разворачивает лишь предметно-действенное сотрудничество, – пишет Г.А. Цукерман о ситуации внешнего предметного действия-достижения, – то есть стремится как можно точнее воспроизвести учительские образцы, то он не рискует попасть в разряд недисциплинированных. Полная неуспеваемость ему тоже не грозит... Трудности возникнут у него только в собственно учебных ситуациях – в ситуациях поиска отсутствующего, нового, еще неизвестного способа действия, когда копировать будет нечего» [39, с. 17]. При акценте на ритуализованных прототипах образование становится чередой «мероприятий», подчиненных соблюдению регламентов. Формируемая при этом поведенческая дисциплина обеспечивает управляемость процессом. Но трудности возникают в ситуациях, требующих самостоятельной постановки задач и их решения в отсутствие внешней регламентации и указаний.

Таблица 1

Достижения и риски, вносимые в обучение каждым типом действия

Освоенные и реализуемые типы действия	Вклад в образовательные результаты	
	Достоинства-достижения	Ограничения-риски
Ритуализованное	Точное соблюдение регламентов, дисциплина и самодисциплина, преодоление импульсивного поведения, способность подчиняться внешним требованиям и сохранять приверженность усвоенным канонам, уважать традиции.	Формализм, «вербальное псевдопонимание» как продукт начетничества и зубрежки, минимизация инициативы и субъектности. Отсутствие критической рефлексии, ее неуместность.

Освоенные и реализуемые типы действия	Вклад в образовательные результаты	
	Достоинства-достижения	Ограничения-риски
Внешнее предметное действие-достижение	Способность к практическим действиям в соответствии с предзаданными алгоритмами, понимание внешне-предметных критериев правильности/неправильности результата действия.	Ограниченность инициативы следованием заданному образцу действия, ограниченность ориентировки действия внешними наглядными опорами. Отсутствие рефлексии оснований действия.
Научно-познавательное	Способность к идеализации-моделированию и знаково-символическому представлению всеобщего отношения, конституирующего определенную предметную область, способность к выявлению оснований общего способа действия и к рефлексии его границ.	Замкнутость онтологических границ предметной области и, как следствие, акцент на аналитическом аспекте в ущерб спонтанному синтезу. Сосредоточенность на поиске всеобщего основания и следование гипотетико-дедуктивной логике в противовес спонтанности и креативности.
Проектно-технологическое	Способность к функционально-смысловому представлению задачной ситуации, предполагающее “свободное” преобразование и взаимосогласование всех ее элементов: цели, условий, средств, способов. Способность к синтезу ритуализованного действия (самодисциплина, тайм-менеджмент), внешне-предметного действия (объективная результативность) и научно-познавательного (моделирование реальности) действия в согласованный ансамбль действий, починенный проектной задаче.	Риски редукции содержательно-рефлексивного отношения к задаче к манипулятивно-волонтаристской активности, мотивированной внешними эффектами: креативность в ущерб содержательной рефлексии.

Составлено автором

В настоящее время, когда образование стало рассматриваться как одна из областей сферы услуг, в нем стали оформляться действия, соответствующие прототипам маркетинга и консалтинга.

Маркетинговое действие – действие в культуре общества потребления, где важен не факт производства товара, а выход на потребительский рынок и формирование надежного потребительского спроса на товар или услугу с длительными гарантиями и возможностями воспроизводства и расширения. Согласно Б.Д. Эльконину, для маркетингового действия «...характерно представление результата не как завершающего действие, а как погруженного в поле возможных, а не данных потребностей» [40, с. 43]. Маркетинговое действие носит преимущественно пробующий характер. Поле проб становятся потребностно-потребительские ориентировки других людей, вовлечение других людей в сферу потребления товаров и услуг и манипулирование их потребительским поведением. Согласно теории К. Левина [41], это проектирование и актуализация полевого поведения, формирование квазипотребностей.

Маркетинг и консалтинг в образовании [42; 43] – это действия по вовлечению в сферу образовательных услуг и формирование заинтересованности в них уже существующих и лишь предполагаемых контингентов потребителей. Средством становится использование уже имеющихся брендов (например, таких как «Развивающее Обучение», «Система Монтессори», «Школа диалога культур») и продуцирование новых, генерирование и использование имиджа образовательного учреждения.

Основное отношение к реальности у субъекта маркетингово-консалтингового действия оформляется в **креативно-пробующее социально ориентированное сознание**.

В образовании субъектами маркетинга и консалтинга, помимо специализирующихся в этой сфере организаций, могут быть как руководители образовательных учреждений, так и школьные учителя. Индикаторы эффективности, разработанные специалистами в этой области [44; 45; 46; 47], предполагают конкретизацию применительно к образовательному учреждению, сопровождаемому тренером-технологом.

Организационно-управленческое действие (менеджмент) встроено в различные сферы производства и оказания услуг, в том числе в образование [48; 49; 50]. Такое действие имеет широкий спектр проявлений от построения, актуализации и укрепления организационной власти (при авторитарном руководстве) до фасилитации (при демократическом стиле руководства). Содержание этого действия состоит в организационных построениях и организационных преобразованиях, обеспечивающих управление и выполнение «миссии организации», а также ее преобразование и развитие.

Управленец в образовании – проектировщик и организатор учебного процесса, определяющий его направленность, а значит, генерирующий его цели и критерии их достижения. Для определения содержания того, что есть управление, обратимся к Г.П. Щедровицкому. «Что такое управление, и в каком случае мы осуществляем управление? – говорил Г.П. Щедровицкий. – Можно ли, скажем, управлять стулом? Его можно поставить, можно его двигать, можно его поломать, преобразовать. *Это будет определенная практическая, преобразующая деятельность* (в приводимой здесь классификации – внешнее предметное действие-достижение. – А.М., И.Ж.). Но это каждый раз не управление. Теперь более сложный случай – машина. Вот машина стоит, вы на акселератор еще не нажали – можно ли управлять ею? Нельзя. А когда появляется возможность управлять машиной? Когда она поехала. *Управление возможно только в отношении объектов, имеющих самодвижение* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [51, с. 34].

Согласно такому представлению, управление возможно только в том случае, если есть самодвижущийся объект или уже функционирующая система. Проблема состоит в том, что необходимо понимать внутренние детерминанты функционирования и развития (если речь идет о живой органической системе), но не подменять их своими воздействиями, выступая в качестве абсолютизированного субъекта функционирования и развития, претендующего на узурпирование всех детерминант. В отличие от управления «машинами» (как в примере Г.П. Щедровицкого), в этом случае предполагается управление органической системой – организацией, члены которой (учителя и учащиеся), а также «оппонентный круг» (родители, спонсоры) имеют собственные намерения и свои оценки происходящего.

Смысл организационно-управленческого действия, построенного на «организмических» представлениях, предполагающего работу с органическими самоорганизующимися системами, – актуализация и поддержание ресурсов функционирования, фасилитация [52; 53] их реорганизации в выбранном направлении, обеспечение преобразований без прерывания функционирования. «Фасилитацию можно определить с точки зрения процесса и результата, – пишет А.В. Мартынова. – С точки зрения процесса – это разработка, а также управление групповой структурой и процессами, которые помогают группе эффективно выполнять свою работу, минимизируя общие проблемы, с которыми сталкиваются люди, работая вместе» [54, с. 58].

Основное (обобщенное) отношение к реальности у субъекта таким образом построенного организационно-управленческого действия оформляется в **фасилитирующем сознании**. Содержание этой формы сознания заключается в поиске ресурсов сохранения организации при одновременном поиске ресурсов ее развития и поддержания намеченных позитивных изменений, во взвешивании рисков и выявлении, и стимулировании «точек роста».

Образовательное действие. Поскольку задача образования – трансляция и воспроизводство культуры, образовательное действие оказывается связанным со всеми другими рассмотренными нами действиями, объединяя их общим смысловым радикалом. Отличительная особенность собственно образовательного действия, которая присуща как обучению в школе, так и обучению в вузе – это отсутствие явных и прямых утилитарно-вещных эффектов. В школе и в вузе, как правило (исключение – модель трудового воспитания, реализованная А.С. Макаренко, и формы обучения-воспитания, для которых она стала прототипом), не производится ничего из разряда товаров, машин, технологий и научных теорий.

В соотношении с предметно-производящими прототипами человеческой активности образовательное действие может быть представлено как развернутая рефлексия, что описано В.С. Библером следующим образом: «Ученик сидит в классе, проигрывает заново в возможных вариантах совершенное человечеством или возможности иного свершения и (что существенно) останавливает себя в момент переигрывания, проигрывания заново всего уже совершенного, придуманного, созданного людьми. ... Замедление, промедление, торможение в канун непосредственной деятельности – вот особенность деятельности в школе, деятельности школьника» [55, с. 13]. Таким образом, особенность собственно образовательного действия, которая абсолютно и без исключения присуща обучению в школе и на младших курсах вуза, – это его принципиальная нерезультативность, если под результатом понимать предметно-вещные и культурные эффекты преобразований.

Учебная деятельность, ничего по существу не производя, в предметном мире, в мире вещей, предполагает преобразование самого субъекта – его «самопреобразование». В традиции развивающего обучения, носящей имя теории Эльконина – Давыдова, самопреобразование связывается с овладением учащимся общим способом действия в границах определенного класса задач. «Общий способ, – пишет Б.Д. Эльконин, – и есть то, что преобразуется в учебной деятельности, т. е. то, в чем и за счет чего реализуется самостроительство... В действии строится и удерживается субъективация продвижения человека – чувствуемое и сознаваемое самоизменение» [56, с. 39–40].

Главная миссия образовательного учреждения, реализующего деятельностьную концепцию образования, – организация, поощрение и культивирование ученических инициатив, организация образовательных событий. «Самым общим требованием к результатам образования, – полагает Б.Д. Эльконин, – является приращение самостоятельности и инициативности обучающегося. Самостоятельность и инициативность ученика указывают на меру его образовательной субъектности – меру соучастия в образовательном процессе» [57, с. 222]. Сдвоенный критерий культивирования образовательной субъектности можно представить следующим образом: это положительная динамика (приращение) инициативности (Б.Д. Эльконин) и культурная сообразность осваиваемых действий (В.С. Библер, В.С. Лазарев).

Учебная деятельность, в отличие от трудового акта, в отличие от маркетингового действия и в отличие от научно-исследовательского, обращена не вовне, – не к предметному и социальному миру, – а внутрь: изучаемый предмет, учитель и учащиеся, кооперированные в учебном сотрудничестве, здесь выступают средствами «оборачивания» деятельности на ее же субъекта.

Смысл образовательного действия – реализация культурной трансмиссии (преимущественно вертикальной), инкультурация, средство – учебный предмет, методика обучения и формы учебного сотрудничества.

Сведем в таблицу типы действий, их смыслы и опосредствования.

Таблица 2

Культурные прототипы действия, их смысл и опосредствование

Культурный прототип действия	Задача, смысл и результат	Опосредствование
Ритуализованное действие	Индивидуальная причастность и трансцендирование индивидуально-личного в обращении к общности и соучастию в общем «обряде». Соблюдение установленного регламента, «встраивание своего индивидуального голоса в общий хор».	Точное соблюдение «обряда», регламента, дисциплинарных норм; организация пространства и регламентация времени; статусная атрибутика; субъективация действия – присвоение его смысловой и операционально-технической сторон – путем прямого включения человека в коллективное действие, в действующую событийность.
Внешнее предметное действие-достижение	Натурально-вещно представленный результат, который должен очевидно-наглядно соответствовать образцу-эталону: изготовленный предмет («изделие») точно соответствующий чертежу или эскизу; решенная задача, ответ к которой «сошелся» с правильным; текст сочинения, в котором соблюден план и «раскрыта тема».	Ориентировочная основа действия в соответствии с типами и критериями, представленными в теории П.Я. Гальперина, разбиение действия на этапы и выделение ориентировочных опор, построение алгоритма.
Научно-познавательное действие	Создание научной модели изучаемой предметной системы и знаково-символического аппарата описания и прогнозирования явлений и событий в изучаемой области реальности.	Средство – построение идеальной предметности и мысленное и реальное экспериментирование «в вещах и в понятиях» (В.С. Библер), гипотетико-дедуктивное (дивергентное) мышление.
Проектно-технологическое действие	Построение «технологического цикла» с привлечением знаний из различных областей науки, техники, искусства, дизайна и пр.; технологизация действий, построение инвариантов действий, воспроизводимых и дающих планируемый результат (эффект).	Знание теоретических основ и алгоритмов из различных областей науки, техники, культуры, умение их сопрягать и операционализировать в общем контексте технологического проекта (А.Н. Леонтьев о его работе в авиамодельном кружке [58]).
Маркетинговое действие	Формируемый континуум потребностей и расширение массы потенциальных потребителей, приверженцев бренда; построение ориентировки потребительского поведения другого человека, включение другого человека в программы потребительского поведения.	Реклама, организация акций, средства суггестивного воздействия на сознание путем визуализации и рекламных слоганов, креативное (конвергентное) мышление.
Организационно-управленческое действие	Подчинение индивидуальных потребностей и мотивов сотрудников образовательного учреждения общей цели («миссии организации»), установление регламентов, ритуалов, статусной иерархии, технологии принятия и реализации управленческих решений.	Организационная власть [59], позволяющая распоряжаться материальными (стимулирование) и социально-психологическими (манипулирование, принуждение, статусный рост, чувство корпоративной принадлежности, компетентность, харизматичность) ресурсами, сами эти ресурсы. Ресурсы фасилитации.

Культурный прототип действия	Задача, смысл и результат	Опосредствование
Образовательное действие	Придание человеку «образа человеческого»: придание его сознанию, мышлению, способам действия, его ориентировкам и оценкам – определенных культурных форм; вертикальная культурная трансмиссия; организованное и целенаправленное формирование ресурсов проектирования <i>автономного инициативного действия</i> не только в наличной культурной среде, но и в ситуации культурной неопределенности (А.Г. Асмолов [60; 61]).	Проектирование содержания образования, способов его отбора и проецирования из выбранных (отбор неизбежен, поскольку процесс инкультурации многократно короче процесса культурогенеза) областей «высокой культуры» в учебный предмет; построение логики его развертывания и операционализации; проектирование деятельностного хронотопа образовательных событий, средств организации и управления образовательной деятельностью; определение критериев результативности и динамики продвижения к цели.

Составлено автором

Описанные выше ориентиры проектирования образования позволяют сформулировать **задачи и средства деятельности тренера-технолога**, осуществляющего экспертно-технологическое сопровождение образовательной организации, реализующей переход к деятельностным практикам (таблица 3).

Таблица 3

**Задачи и средства работы тренера-технолога
в содержательном, управленческом
и экспертно-оценочном аспектах его деятельности**

Аспекты деятельности тренера-технолога	Задача	Средство
Содержательный	Помощь в определении способов проецирования образцов «высокой науки» и «высокого искусства» в учебный предмет для определения деятельностного ресурса такой проекции. Помощь в отборе, структурировании и проектировании содержания образования и способов деятельностного распредмечивания учебного материала. Помощь в организации форм коммуникации и интеракции, релевантных деятельностно ориентированному образованию.	Средства логико-предметного и логико-психологического анализа, разработанные в РО, критерии диагностической системы SAM , критерии и индикаторы видов общения в обучении [62], критерии различие задачи и средства, разработанные в ЛПДСО [63; 64; 65].
Управленческий	Помощь в определении и сведении к минимуму рисков сопротивления внедрению инноваций. Помощь в разработке плана повышения квалификации педагогического персонала образовательной организации (консалтинг). Помощь в разработке ИОМ (индивидуальных образовательных маршрутов) – целенаправленно проектируемой дифференцированной образовательной программы, обеспечивающей педагогу позицию субъекта выбора форм, методов, способов, технологий развития профессиональной компетентности.	Проведение наблюдения, консультаций, мониторинга, организация фокус-групп. Оценка управленческих решений по индикаторам организационных стратегий: - авторитарно-силовая; - легитимно-должностная; - экспертная; - референтная (харизматическая); - информационная; - фасилитирующая. Анализ релевантности управленческой стратегии образовательной миссии учреждения, декларируемым целям.

Аспекты деятельности тренера-технолога	Задача	Средство
Экспертно-оценочный	Оценка соответствия функционирования учреждения образовательной идеологии деятельностного подхода. Оценка ресурсов перехода и динамики перехода на деятельностный формат образования, подчиненности различных форм функционирования образовательной миссии.	Использование системы индикаторов оценки образовательного процесса применительно к активности его участников. Для учеников – SAM; соответствие прототипам действия; динамика учебной инициативы; преобладающие формы коммуникации и интеракции [66]. Для учителей – оценка вовлеченности в инновационную деятельность; показатели наблюдения [66]; работа с кейсами; организация фокус-групп. Для администрации – организация фокус-групп.

Составлено автором

Итог

Переход образования на деятельностный формат функционирования происходит на фоне сохраняющихся прежних установок и стереотипов профессионального и обыденного сознания, предполагающих, что основной эффект образования – это прочные знания, внедряемые извне в сознание учеников и извне же контролируемые. При фактически сохраняющейся ориентации на формирование ЗУНов педагоги начинают осваивать язык деятельностного подхода и обозначать терминами «деятельность», «действие», «учебная задача», «учебная инициатива» и «образовательное событие» самые разнообразные виды своей и ученической активности, часто не утруждая себя рефлексией и обращением к научному содержанию этих понятий.

Предотвращение редукции и подмены становится особой задачей и требует владения особыми компетентностями. Один из путей ее решения разрабатывается сотрудниками ЛПДСО – это подготовка специалиста, названного тренером-технологом деятельностных образовательных практик. В его компетентность входит, в том числе, работа по экспертному сопровождению перехода образовательной организации к реализации деятельностного подхода в обучении и в других направлениях функционирования. Для такой экспертизы нужны ориентиры, верифицируемые критерии и наблюдаемые показатели. В этой статье мы представили абрис таких ориентиров и показателей, выбрав в качестве основания действия-прототипы, реализуемые и наблюдаемые в работе образовательной организации. В реальности образовательной работы можно обнаружить проявления и черты всех этих прототипов. Главная задача экспертизы – определить их композицию, соподчиненность и иерархию. В случае продуктивной ориентации, ориентации на развитие, ведущую позицию в иерархии должно занимать образовательное действие, предполагающее обращение к научно-исследовательскому и проектно-технологическому прототипам. Другие типы активности предполагаются подчиненными и объединенными общим смысловым радикалом – задачей фасилитации образовательных инициатив педагогов и учеников. В случае репродуктивной ориентации, ориентации на сложившиеся стереотипы организации учебного процесса возникает угроза редукции образовательного действия к ритуализованному и предметно-практическому. Задача экспертного сопровождения состоит в выявлении – в соответствии с представленными показателями-индикаторами – редуцированных форм и упреждении превращения реального

реформирования работы образовательного учреждения в ничем не подкрепленные декларации, имитации и подмены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. Деятельностный подход к переподготовке учителей. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 80 с.
2. Агапов А.М., Львовский В.А. Формирование новых компетенций педагогов в условиях перехода на деятельностный подход // Обновление содержания основного общего образования: Теория и практика. Сер. «ФГОС: обновление содержания образования». – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – С. 126–136.
3. Львовский В.А., Мысина Т.Ю., Ушакова Е.Г. Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). – С. 31–41.
4. Львовский В.А., Нежнов П.Г., Санина С.П., Ушакова Е.Г. Модель экспертно-технологического сопровождения деятельностных образовательных практик. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 32 с.
5. Львовский В.А., Мысина Т.Ю., Ушакова Е.Г. Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). – С. 31–41.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94–231.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
11. Львовский В.А., Нежнов П.Г., Санина С.П., Ушакова Е.Г. Модель экспертно-технологического сопровождения деятельностных образовательных практик. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 32 с.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
13. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 35–49.
14. Школа диалога культур / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.
15. Библер В.С. Замыслы: В 2-х кн. Кн. 1 / Отв. ред. И.Е. Берлянд; сост., подгот. текста И.Н. Берлянд при участии А.В. Ахутина. – М.: Издат. центр РГГУ, 2002. – 876 с.

16. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 35–49.
17. Лазарев В.С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование. 2014. № 8. – С. 130–136.
18. Лазарев В.С. Проблемы модели психического развития в теории деятельности // Первые чтения памяти В.В. Давыдова: Сборник выступлений – Рига – Москва: Педагогический центр «Эксперимент». – С. 46–56.
19. Жуланова И.В., Медведев А.М. Прототипы субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. – С. 18–26.
20. Жуланова И.В. Субъектно-ориентированное образование в высшем учебном заведении: монография. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. – 324 с.
21. Медведев А.М., Жуланова И.В. Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 1 // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN618.pdf>.
22. Медведев А.М., Жуланова И.В. Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 2 // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN119.pdf>.
23. Мид М. Культура и мир детства. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/MKu-001/MKu-001.htm>.
24. SAM (Student Achievement Monitoring): Инструмент мониторинга учебных достижений школьников / П.Г. Нежнов, Е.Ю. Карданова, Б.Д. Эльконин [и др.]; ред. П.Г. Нежнов, Е.Ю. Карданова // CISED – Центр международного сотрудничества по развитию образования, Открытый институт «Развивающее образование», 2011. – 106 с.
25. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. – 136 с.
26. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
27. Зиновьев А.А. Проблема строения науки в логике и диалектике // Диалектика и логика, формы мышления. – М.: Издательство академии наук СССР, 1962. – С. 223–270.
28. Лекторский В.А. Единство эмпирического и теоретического в научном познании // Диалектика – теория познания. Проблемы научного метода. – М.: Наука, 1964. – С. 68–89.
29. Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fil.wikireading.ru/15266>.
30. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.

31. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
32. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
33. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. – 136 с.
34. Катков М.Н. Классическая школа как лучший путь ко всем высшим специальностям знания. Потребность в средних реальных заведениях применительно к разным специальностям // Московские ведомости. 1870. № 279. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dugward.ru/library/katkov/katkov_klassicheskaya_shkola.html.
35. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. – С. 25–34.
36. Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fil.wikireading.ru/15266>.
37. Лекторский В.А. Единство эмпирического и теоретического в научном познании // Диалектика – теория познания. Проблемы научного метода. – М.: Наука, 1964. – С. 68–89.
38. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. – 136 с.
39. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: «Пеленг», 1993. – 268 с.
40. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 35–49.
41. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: «Сенсор», 2000. – 368 с.
42. Гончаров М.А. Основы маркетинга и консалтинга в сфере образования. Учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2016 – 384 с.
43. Кузьмина Е.Е. Маркетинг образовательных услуг: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.Е. Кузьмина. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 330 с.
44. Блэкуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей: пер. с англ. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 944 с.
45. Бодрийяр Ж. Общество потребления: пер. с фр. – М.: Республика, 2006. – 272 с.
46. Цыбикова Д.Г. Потребительские установки населения: глобальные тренды // Смыслы жизни российской интеллигенции. Сер. «Интеллигенция и современность». – М.: Изд-во РГГУ, 2018. – С. 242–250.
47. Шевченко Д.А. Исследование потребительского поведения крупных сегментов рынка в России: поколенческий подход // Практический маркетинг. – 2013. № 4 (194). – С. 4–13.
48. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2016 – 476 с.

49. Гончаров М.А. Основы маркетинга и консалтинга в сфере образования. Учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2016 – 384 с.
50. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. 2011. Т. 1. № 2. – С. 53–91.
51. Щедровицкий Г.П. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
52. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. 2011. Т. 1. № 2. – С. 53–91.
53. Флемминг Ф. Преобразующие диалоги: учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям / Пер. с англ. Д.А. Ивахненко. – Новейшая психология: Ника-Центр, 1997. – 400 с.
54. Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. 2011. Т. 1. № 2. – С. 53–91.
55. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: «АЛЕФ», 1993. – С. 9–189.
56. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 35–49.
57. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск: ERGO. 2010. – 280 с.
58. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 348–380.
59. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.
60. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2017. № 2 (20). – С. 60–66.
61. Асмолов А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). – С. 13–19.
62. Цукерман Г.А. Виды общения в обучения. – Томск: «Пеленг», 1993. – 268 с.
63. Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. Деятельностный подход к переподготовке учителей. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 80 с.
64. Львовский В.А., Нежнов П.Г., Санина С.П., Ушакова Е.Г. Модель экспертно-технологического сопровождения деятельностных образовательных практик. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 32 с.
65. Львовский В.А., Мысина Т.Ю., Ушакова Е.Г. Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). – С. 31–41.
66. Цукерман Г.А. Виды общения в обучения. – Томск: «Пеленг», 1993. – 268 с.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Zhulanova Irina Viktorovna

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Landmarks for the activities of a specialist in expert support of the transition of an educational organization to the implementation of the activity approach

Abstract. The article presents landmarks for the work of a specialist in expert support of the transition of an educational organization to the implementation of an activity approach, which corresponds to the current educational standard. The article contains a theoretical substantiation of such landmarks on the basis of the concretization of a number of the provisions of cultural-historical psychology L.S. Vygotsky, a psychological theory of activity of A.N. Leontiev and the theory and practice of developmental education, presented in the concept of D.B. Elkonin and V.V. Davydov. In addition, the ideas of the dialogue of cultures formulated by V.S. Bybler and ideas about action as a unit of activity and a unit of development, justified by B.D. Elkonin. These provisions are complemented by analyzes of marketing, consulting and management activities in an educational organization. In accordance with the concept of a dynamic semantic system (L.S. Vygotsky) and the principle of the unity of consciousness and activity (A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein), each considered type of action is matched with the content of its determining form of consciousness, which is taken in unity – action and consciousness – is the appropriate competence. The considered theoretical concepts and provisions are concretized in relation to the totality of empirically supported indicators, which act as indicators of the effectiveness of the educational organization and its subjects: students, teachers, managers, administrators. The merits-achievements and limitations-risks corresponding to each of the actions in case of its prevalence in the practice of education are noted. The semantic sides of actions and operational and technical aspects, as well as mediating actions, are described. The aspects of the activities of an expert support specialist are presented – meaningful, managerial, and expert-appraisal proper – in the logic of distinguishing and correlating tasks and means of solving them. The article is addressed to researchers, whose activities are related to the analysis and design of educational systems, teachers of innovative practices, psychologists conducting research in the field of education, undergraduates and graduate students of pedagogical and psychological specialties.

Keywords: educational standard; activity approach; reorganization of educational practice; expert-technological support; trainer-technologist; cultural prototypes of action; ritualized action; external objective action-achievement; scientific-cognitive action; engineering-technological action; design and technological thinking; marketing and consulting in education; organizational-managerial action; educational action