

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

2019, №1, Том 7 / 2019, No 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN119.pdf>

Статья поступила в редакцию 14.01.2019; опубликована 04.03.2019

Ссылка для цитирования этой статьи:

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, <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN119.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. (2019). The psychological meaning of action in pre-industrial, industrial, post-industrial epochs and landmarks of education in the period of reform. Part 2. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 1(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN119.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
Старший 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

Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 2

Аннотация. Статья является прямым продолжением первой части с таким же названием. Статья содержит краткое возвращение к уже описанным ранее прототипам человеческого действия, характерным для доиндустриальной и индустриальной эпох развития цивилизации. Цель возвращения состояла в том чтобы показать присутствие соответствующих прототипов действия – ритуализованного действия, внешнего предметного действия-достижения ремесленного типа, инженерно-технологического действия и научно-теоретического действия – в современном образовании в качестве средств определения его целей и в качестве образцов форм его организации. В тексте представлен переход к рассмотрению ситуации, складывающейся в постиндустриальную эпоху. Эта ситуация характеризуется вариативностью, неопределенностью, сложностями прогнозирования и все большим влиянием на происходящее субъективно-психологического фактора. В качестве

прототипов действия, занимающих все больше места среди форм человеческой активности в постиндустриальном обществе, рассмотрены маркетинговое действие, организационно-управленческое действие и образовательное действие. Общий смысловой образ действия, характерного для постиндустриальной эпохи, так же как в первой части, представлен рядом ракурсов: общественный смысл действия; личный смысл действия; конституирующая характеристика действия; способ культурной трансмиссии; формы субъективации действия. Высказано предположение, что деятельностный подход в образовании в современную постиндустриальную эпоху предполагает переход от традиционного понимания образовательного действия как трансляции уже состоявшихся и функционирующих культурных прототипов к новой форме – к проектному действию. Именно проектное действие соответствует современной ситуации вариативности и неопределенности, предполагающей не прямое применение уже известных ритуалов и алгоритмов, а реализацию инициативных проб и их публикацию. Публикация необходима для прояснения социальных эффектов проектного действия. Применительно к образованию, к подготовке будущих учителей переход от традиционного образовательного действия к проектному действию предполагает открытость педагогического сообщества вуза и рефлексии педагогических средств и приемов в их отношении к реальности постиндустриального общества. Статья адресована исследователям, работающим над проблемой проектирования образования, преподавателям вузов и аспирантам психолого-педагогических специальностей.

Ключевые слова: доиндустриальная культура; индустриальная культура; ритуализованное действие; внешнее предметное действие-достижение; ритуал; алгоритм; инженерно-технологическое действие; научно-теоретическое действие; декларируемые задачи образования; постиндустриальное общество; маркетинговое действие; организационно-управленческое действие; образовательное действие; смысловой образ ситуации действия; общественный смысл действия; личный смысл действия; конституирующая характеристика действия; субъективация действия; проектная деятельность; критерии проектного действия; редукция

Разговор о культурной норме и об образовательной норме возникает не просто так. Не из головы ученых. Он возникает в определенной ситуации. И эта ситуация, как правило, есть ситуация конфликта – когда нечто не должно быть. Следовательно, то, что уже есть, не должно быть

Б.Д. Эльконин

Считаем необходимым предупредить читателя, что представленный далее анализ, хотя и относится к образованию в целом, проведен из фокуса вузовской подготовки педагогов, с которой связана наша научная и преподавательская деятельность.

В первой части статьи были рассмотрены прототипы действия, соответствующие доиндустриальной и индустриальной культурам. В качестве таковых нами были выбраны ритуализованное трудовое действие, внешнее предметное действие-достижение, инженерно-технологическое действие и научно-теоретическое действие. Несомненно, спектр активности человека и человеческого сообщества ни в одну из исторических эпох не может быть сведен к набору прототипов, и к названным – тоже. Мы выбрали для рассмотрения те, которые оказывали и оказывают влияние на содержание образования. Считаем также необходимым

отметить, что далее мы будем неоднократно возвращаться к этим выбранным нами прототипам действия, «послойно» анализируя их психологические и социальные характеристики и рассматривая в различных ракурсах их включенность в образовательный контекст.

Ритуализованное действие было представлено нами как организованное противостояние стихии и способ упорядочивания активности (обряды, ритуалы, рецепты, «секреты производства»). Ритуализованное действие внесло в образование ориентацию на классические «канонические» тексты, начетничество и зубрежку. В ритуализованном действии есть располусованность идеи и реалии: в ритуале закреплено точное следование образцу (идее), а не анализ актуально явленных условий и обстоятельств действия, при том что реальность имеет свои, не совпадающие с ритуалом закономерности существования. Соединение идеи и реалии связано с упованием на вмешательство внешнего субъекта – Божественной силы, духа предков, магических сил, образа авторитетной персоны, упование на действенность абсолютизированного сакрального знания (священных текстов, обрядов, тайных секретов). Ритуализованное действие обеспечивает «...передачу из поколения в поколение каждому ребенку неистребимых штампов определенных культурных форм» [33]. Вместе с этим прототипом в образование вошла и прочно закрепилась проблема соединения получаемых знаний с практикой их применения, проблема формализма знаний [38]. Ритуализованная форма обнаруживает себя там, где логика вербального изложения подменяет собой логику гипотетико-дедуктивного мышления (хотя может соответствовать законам формальной логики) и логику реального действия, там, где предмет образования сводится к знанию освященных авторитетами текстов и способности их воспроизводить. В этих случаях форма образования, его логика, объективно, несмотря на произносимые декларации (например, о переходе от парадигмы знания к парадигме компетентности), повторяют формально-логическую канву, унаследованную от средневековой университетской схоластики. (Рафинированный образец схоластического подхода представлен в «Рабочей тетради студента», подготовленной Т.Ю. Андрущенко и Л.В. Бондаревой [1]. Парадоксальность и ирония заключаются в том, что эта методическая разработка, по сути своей воспроизводящая средневековую методику формального начетничества, издана в серии «Время новых программ»).

Внешнее предметное действие-достижение, характерное для ремесленного труда и, соответственно, ремесленного обучения, было и остается образцом передачи и освоения относительно простых умений и навыков. Поскольку рутинный ручной труд и в индустриальную, и в постиндустриальную эпоху окончательно не исчезает, обучение таким действиям по-прежнему актуально. При освоении внешнего предметного действия, будь то бытовое «домоводство» или простые трудовые навыки, 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 сакральной идее или «секрете предков», а в логике преобразования материала в продукт, сырьё – в изделие). Педагогом определяются критерии соответствия действий обучающихся эталонному алгоритму. Педагогом же задаются критерии оценки результата действия (конечно же, в соответствии с общественно принятыми эталонами). Соответствующие критериям «хорошего результата» показатели прямо «считываются» с предметного продукта 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 вплоть до подготовки курсовых, дипломных и магистерских работ (где вещь – 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.

Инженерно-технологическое действие вошло в образование с того момента, как в этой сфере стало намечаться разделение на «классическое образование» и «реальное образование», и стала осознаваться потребность в последнем. Споры о приоритете того или другого, о возможностях их сочетания и о преодолении сословных границ при выборе и получении образования развернулись в российском обществе еще во второй половине XIX века [17]. С того времени и по сей день представление о разделенности «чистой науки» и практики и о необходимости их соединения было и остается одной из сквозных педагогических интуиций. В период индустриализации и в период послевоенного восстановления хозяйства именно инженерно-технологический прототип служил приоритетным ориентиром образования в нашей стране. Ориентация на него отражена в идее политехнизма. Закрепившееся в качестве преобладающего прототипа в индустриальную эпоху, инженерно-технологическое действие и в настоящее время остается ориентиром, как для общего среднего, так и для высшего образования. Сегодня прямое следование этой традиции нашло свое отражение во введении в образование дисциплины «Технология».

«Введение в Государственный стандарт образовательной области “Технология” – не просто очередная новация, – пишет автор учебного пособия для студентов педагогических вузов Г.И. Кругликов. – ... Технология определяется как наука о преобразовании и использовании материи, энергии и информации в интересах и по плану человека... “Технология” – интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из курсов математики, физики, химии, биологии и показывающая их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве и других направлениях деятельности человека» [20]. Владение основами технологий предполагает определенную компетентность и самостоятельность – предполагается, что с такой компетентностью можно «выходить в жизнь». По мнению разработчиков эта учебная дисциплина интегрирует в себе множество аспектов, необходимых для самореализации человека в современном мире. При этом надежда возлагается на освоение некоторых технологических универсалий в сочетании с расширением технологического кругозора.

В отличие от ремесленного внешнего предметного действия, овладение не частными приемами, а общими принципами «преобразования и использования материи, энергии информации» делает такое действие более осознанным, обобщенным и гибким, в определенных границах (в границах отношения «человек – вторая природа») – универсальным.

Научно-теоретическое 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 может «вести за собой развитие» [5; 6]. Направление «ведения» – переход от обыденного мышления и сознания к научному мышлению, сознанию и мировоззрению. Уточнение «научности» и его критериев, проведено в ряде философских работ [34; 40] и в работах В.В. Давыдова, посвященных логико-психологическому анализу форм и способов мышления [7; 8]. 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.

В индустриальную эпоху были построены основания для объединения научно-теоретической сферы деятельности человека и инженерно-технологической сферы, их синтез стал основанием так называемого научно-технического прогресса. В образовании научно-теоретическое знание стало представляться как фундаментальная основа для освоения различных областей общественной практики и соответствующих технологий.

На фоне возрастающей вариативности и неоднозначности современного мира влияние на образование перечисленных прототипов сохраняется. Вариативность провоцирует актуализацию прежних неразрешенных противоречий, поскольку указанные образцы действия, оставаясь основаниями педагогических интуиций и установок, содержатся в учебном процессе, как в явных, так и в снятых формах. Анализ, проведенный нами ранее [9; 10; 11; 30; 31; 32], показал, что хуже всего в педагогическом образовании дело обстоит с реализацией научно-теоретического подхода ввиду эрозии критерия научности. Этот факт уже рассматривался и интерпретировался Ф.Т. Михайловым – в очерке «Есть ли у педагогики собственная теория?» [34].

Наследие ритуализованной формы культуры по-прежнему проявляется в разделении в сознании педагогов и обучающихся науки и практики, при том что наука представлена схоластически – «каноническими» текстами, а практика – эмпирической стихией. В так называемой «теоретической» (освоение профильного предмета и усвоение основ педагогических теорий) и методической (усвоение основ методики преподавания учебного предмета) подготовке преобладает начетничество и зубрежка. А основным содержанием практики (особенно наглядно это представлено в подготовке к летней практике в лагерях отдыха детей и подростков) становится разработка мероприятий вне анализа их психолого-педагогического содержания с позиций теорий возрастного развития. Основная задача мероприятий – упорядочить времяпрепровождение детей и подростков, введя его в рамки соблюдения дисциплины, регламентировать, а значит, по сути, ритуализировать его.

Знания основ периодизации возрастного развития и психологических задач возраста и организация ритуализованных форм «мероприятий» (от спортивных соревнований и конкурсов до квестов) «не встречаются» друг с другом, образуя две самостоятельные реальности: научная подготовка и сдача экзаменов предполагают воспроизведение «священных педагогических и психологических истин», а подготовка к летней практике – подборку и репетицию «педагогических обрядов», отбираемых по критерию «прикольно».

Чтобы убедиться в распространенности формального начетничества при освоении теоретических знаний, достаточно присмотреться и прислушаться к студентам в коридорах вуза и в ближайших кафе во время сессии: информация, транслируемая ими невидимым коммуникаторам «на том конце» посредством смартфонов – это поток текстов, оформленных в хорошо узнаваемой «лекционной» логике и уж точно, не в разговорном синтаксисе.

Наследие ремесленничества сохраняется в ориентации на самостоятельность и специализацию при освоении профессиональной деятельности, когда предполагаемым идеалом выступает «мастер *своего* дела». Ремесленничество проявляется в критериях ранжирования учебных дисциплин, их разделении в сознании преподавателей и студентов на профильные и дополнительные, первые из них важны для будущей профессии, вторые – лишь для «общего развития». Соединение ритуализированного и ремесленного подходов обнаруживает себя при обсуждении «секретов педагогического мастерства» и «педагогических находок», демонстрируемых на конференциях, конкурсах «Учитель года», при проведении мастер-классов и пр.

Наследие инженерно-технологической экспансии проявляется в часто неосознаваемом признании преимуществ естественнонаучного и технического знания перед гуманитарным знанием, в отношении к гуманитарному знанию как интуитивно-спекулятивному. Рядом с этим наблюдается своеобразная ревизия ориентиров, возникших в период преобладания политехнизма, своего рода реакция, декларируемая как «гуманитаризация образования» [35; 36; 41; 42], а то и вовсе как воспитание «личностной свободы» (причем на уроках математики в младшей школе, например [12; 13]). (Сомнительность научных – философско-логических,

методологических, предметных и психологических – оснований «гуманитаризации» и «лично ориентированного образования» обсуждалась нами ранее [9; 30; 31; 32]).

Показателем ориентации на технологический прототип служит закрепившееся в профессиональной лексике педагогов словосочетание «образовательные технологии» и даже «лично ориентированные образовательные технологии».

Ориентация на научно-теоретический прототип также несет с собой определенные проблемы. Складывавшаяся начиная с эпохи Просвещения дифференциация наук привела сегодня ко множеству предпосылок для формирования раздробленности, эклектичности научного мировоззрения современного человека, чего не было в религиозной культуре доиндустриальной эпохи, когда мировоззрение было в большей мере целостным, синкретичным.

Реакция на это обстоятельство неоднозначна.

Приведем оценку ситуации, данную Г.П. Щедровицким в докладе на межинститутской методологической конференции молодых ученых (Обнинск, 1974 г.). «Первый момент, вызывающий к жизни системные установки и стимулирующий “системное движение”, – говорил тогда Г.П. Щедровицкий, – это процесс все более углубляющегося разделения, дифференциации наук и профессий. Прогрессивный в XVIII и XIX веках, он привел сейчас к оформлению массы изолированных друг от друга научных предметов, каждый из которых развивается практически независимо от других. Эти предметы сейчас не только организуют, но и ограничивают мышление исследователей. Приемы и способы мышления, новая техника и новые методы, созданные в одном предмете, не распространяются в других. В каждом из научных предметов создается своя особая онтологическая картина, никак не стыкующаяся с онтологическими картинами других предметов. Все попытки построить единую или хотя бы связную картину нашей действительности терпят неудачу» [44, с. 66–67].

Сегодня эта ситуация только обострилась и ее обострение усиливается неоднозначностью реакций на нее проектировщиков образования и работающих в нем методистов и педагогов. Эти реакции предстают в диапазоне от попыток усилить ориентацию на непреходящее инвариантное содержание фундаментальной науки – до признания в качестве основы образования плюрализма личного знания («гуманизация», «гуманитаризация» и «лично ориентированное образование»).

«...Вследствие быстрого морального старения знаний (не случайно в связи с этим в педагогической печати обсуждаются проблемы непрерывного, перманентного образования) продуктивным и перспективным является приобщение учащихся к наиболее стабильной составляющей науки, – пишет Ю.В. Сенько, обосновывая первую позицию, т. е. приоритет научного знания и мышления. – Таким инвариантным ее компонентом является формирующийся на основе предметного содержания научный стиль мышления» [39, с. 7–8].

Вторая позиция представлена в так называемом лично-ориентированном образовании. «Образование, – пишет А.В. Хуторской, – не набор учебных предметов, не количество отводимых на них часов, не передача знаний или опыта поколений (передать опыт, как и знания, вообще невозможно), не воспитание и обучение, а именно “образовывание” ученика, т. е. его развитие, становление, реализация заложенного в нем потенциала» [41]. (Заметим, что вопросы о том, где именно «заложен потенциал», каково его содержание, где и как происходила «закладка», каким образом можно этот потенциал актуализировать – остаются в лично ориентированных концепциях без четкого ответа. Приходится уповать на спонтанную «святую любознательность» человека, видимо, природного свойства, поскольку она есть и у высших животных [27]). Предполагая возможные результаты «свободного обучения» в форме «образовывания», А.В. Хуторской пишет: «Результаты могут различаться

как по глубине и количеству, так и по вопросам принципиального свойства. Например, результатом изучения темы «Происхождение человека» для одних учеников будет дарвинистский подход, для других – библейское, ведическое или иное толкование» [42]. То есть, по предположению А.В. Хуторского, в одном школьном классе и в одной студенческой аудитории могут оказаться homo scientificus, homo religious, homo cosmicus и еще кто-нибудь, самоопределяющиеся соответственно «заложенному в них потенциалу». Автор представил «результаты изучения темы», т. е. итоги самоопределения. А каковы исходные интенции учеников, ведущие к таким результатам? Какой «голос» их исходно направил?

Таким образом, в сфере педагогической практики в целом и в вузовской подготовке педагогов в частности сосуществуют подходы, которые оправдываются следующими декларациями.

«Учить надо все» и все выученное «раскладывать по полочкам» – схоластика и начетничество – все, что входит в программу нужно знать «на зубок» (т. е. быть способным воспроизвести по первому требованию) [1].

«Нужно быть мастером-профессионалом», «заточенным» на свою специальность (например, свободно владеть английским языком во всех предполагаемых форматах коммуникации), а остальное – «довесок» для «общего развития» (поэтому хорошее знание английского вовсе не предполагает интереса к У. Шекспиру, Ч. Диккенсу и С. Моэму) – это ремесленничество, построенное на образе действия-достижения. Образовательный результат – прочные знания в своей профессиональной области и навыки, доведенные до совершенства и автоматизма.

«Нужно владеть основами технологии и организации производства (маркетинга, образования, социально-психологической помощи...), быть не только технически, но и технологически оснащенным». Это позволяет вписаться в общественно организованное производство (и воспроизводство культуры), относительно свободно выбирая свое место в нем, а не ограничиваться узким набором знаний и освоенных навыков. Применительно к образованию это, может быть овладение образовательными ИТ-технологиями, технологиями менеджмента, технологиями психолого-педагогического мониторинга или, например, освоение специальности «тренер-технолог деятельности образовательных практик» [29] и пр.

«Нужно отдавать приоритет устоявшемуся фундаментальному знанию» – незыблемым научно-теоретическим инвариантам и культурно-эстетическим канонам, которыми размечена «столбовая дорога цивилизации» [7; 8; 10; 39]. В этом случае делается акцент на научно-исследовательской деятельности или на «квазиисследовании», как это представлено в системе РО Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [7; 8].

«Нужно ориентироваться на личность ученика и студента», учитывать их свободу выбора при ответе на вопросы «что знать?» и «как познавать?» – образование должно быть личностно ориентированным [12; 13; 41; 42].

Обобщенную характеристику, синтезирующую все перечисленное, позаимствуем из очерка Ф.Т. Михайлова «Есть ли у педагогики собственная теория?». «Трудности (практически не преодолимые) возникают здесь потому, – пишет Ф.Т. Михайлов, – что средневековый миф о болване и лентяе ученике и мудром его наставнике, вмещающем сакральные истины Евангелия и Отцов церкви (в нашем варианте – науки) при своей радикальной секулярности и наукоцентристской трансформации сохранил расстановку *действующих сил* во всех формах педагогической практики: *субъект* обучения и воспитания – педагог, *объект* того же процесса – ученики всей своей массой. Это и лежит в основе практикуемой, реализуемой и по сей день не мифологической, а вполне реальной предметности образования. *Средним членом* укорененного в быт силлогизма, посредствующим звеном *предметного* отношения “субъекта”

и “объекта” до сих пор служит главное педагогическое средство, все те же – внешне целесообразные для воспитуемых и обучаемых... чужие знания, умения и навыки. Все эти готовые ответы на вопросы, задавать которые самим обучаемым и в голову не приходит! Чем и предопределяется их заведомо пассивное восприятие изучаемых предметов» [34, с. 475]. Последняя из представленных деклараций – «лично ориентированное образование» – не составляет исключения, поскольку не выходит из круга вещно-утилитарного понимания предмета образования [32] и утилитарно-эмпирического понимания личности [30; 40], а то и вовсе обходится без сколь-нибудь четкого определения того, что есть «личность», делая эту категорию синонимичной понятию «человек». Декларируемая «свобода выбора» [12; 13] – это свобода выбора из предлагаемого ассортимента.

Таково наше **видение** ситуации, сложившейся к настоящему времени, и представленности в ней наследия предыдущих эпох (если рассматривать ситуацию, применяя типологию действий). Теперь перейдем к характеристике современного периода, именуемого постиндустриальным.

Постиндустриальное общество характеризуется заметным смещением активности из области промышленного производства в область новейших коммуникационных технологий и сервисов, опережающим по отношению к производству развитием сферы услуг и высоким темпом внедрения инноваций. В постиндустриальном обществе внедрение инноваций часто опережает достижение тех технологических рубежей, когда становятся исчерпанными уже доступные ресурсы, более того, опережает даже само осмысление их ограниченности и возможности исчерпания. Человеческий мир постиндустриальной эпохи часто определяется как VUCA-мир. «В условиях растущей нестабильности, – пишет А.Г. Асмолов, – человечество сталкивается с задачей выработки эффективной “повестки действий” в изменившейся глобальной ситуации и через, особо подчеркну, оптику рациональности и экономической сообразности ищет пути реагирования экономического субъекта социальных систем на различные изменения, кодируемые как переход от SPOD мира (S-Steady – устойчивый; P-Predictable – предсказуемый; O-ordinary – простой; D-definite – определённый) – к VUCA миру (V-volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность; U-uncertainty – неопределённость; C-complexity – сложность; A-ambiguity – двусмысленность, неоднозначность, амбивалентность). Противоречивый мир VUCA приводит к появлению адаптивных футурологических концепций, в которых упование на наращивание адаптивного потенциала личности XXI века за счёт расширения репертуара так называемых компетентностей и навыков XXI века, в том числе навыка креативности (см., например: [Covey1989]) сочетается с осознанием необходимости подбора для успеха в бизнесе людей, обладающих *толерантностью к неопределённости*. Настоящий, а не только грядущий мир VUCA становится также и драйвом пересмотра различных адаптивных моделей практики образования в разных странах мира, стимулом для преодоления системного кризиса образования с помощью перехода от парадигмы обучения “знаниям, умениям, навыкам” – к “школе неопределённости” и парадигме вариативного мотивирующего развивающего образования...» [2, с. 63].

Смысл действия смещается с производства продукта или создания научной модели какой-либо сферы реальности на генерирование поля возможностей – проектирование того, чего еще нет, той возможной (виртуальной – в широком смысле) реальности, свойства и ресурсы которой опробуются и выявляются в самом порождающем ее хронотопе.

Сферы, в которые смещается человеческая активность в постиндустриальную эпоху, образуют «третичный сектор экономики» – это сферы маркетинга, менеджмента, образования, организации досуга, включая туризм и пр. [16]. (Под первичным сектором понимается сельское хозяйство, горнодобывающая, лесная и рыбная отрасли – все, что обеспечивает питанием и

сырьем. Под вторичным – тяжелая и легкая промышленность). В постиндустриальном обществе происходит тотальная автоматизация промышленного производства. Поэтому снижается число людей непосредственно занятых в первичном и вторичном секторах экономики. Сама же деятельность в этих секторах также претерпевает качественные изменения, обусловленные компьютеризацией и внедрением коммуникационных и информационных сервисов и технологий.

Формы активности человека, их технологическое и психологическое содержание существенно изменяются. Рассмотрим их в сравнении с прототипами действия, которые были подробно представлены в **первой части** статьи, а также выше – в самом этом тексте. Наша задача – понять, как прежние формы организации деятельности проявляют себя в новом контексте, как они сочетаются (или входят в противоречие) с новыми реалиями, трансформируются ли они под влиянием современного понимания целей и эффектов деятельности или растворяются и предстают в этих реалиях в снятом виде.

Начнем со сравнения с ситуацией ритуализованного действия как действия противостояния стихии и упорядочивания жизни перед лицом Абсолюта или под влиянием догмата традиций или авторитета.

Исчезала ли сегодня необходимость противостояния стихии? Нет. Планетарные атмосферные и сейсмические катастрофы тому примеры. Но теперь появилась возможность, моделировать, распространять предупреждающую информацию и не мифологизировать происходящее, а «наблюдать в прямом эфире». Произошла десакрализация природных катаклизмов, они перестали быть «напастью» и «карой».

Противостояние вражескому вторжению во многих (не во всех) ситуациях перестает быть подвигом «во имя» и «во славу» и становится технологией действий профессионалов-контрактников, в которой все более заметную роль играют дистантные способы ведения войны, компьютерные интервенции, информационные баталии [15]. Теперь для победы вовсе не обязательно физическое присутствие на территории противника и его физическое уничтожение. Предметом ведения войны становится борьба за сознание руководящих элит, определяющих политические приоритеты этносов подчиняемой страны.

Ритуализованные способы организации жизни не исчезают, но они перестают быть тотально всеобщими («единственно правильными») и претерпевают внутренние трансформации. Т. е. изменяются их место, роль и содержание в общем контуре человеческой активности. Например, паломничество теперь далеко не всегда является личным подвижничеством, оно становится одной из сфер туристического бизнеса, предполагающего свой особый менеджмент. Праздничные мероприятия, в том числе приуроченные к религиозным датам, приобретают зрелищный характер, порой весьма далекий от сосредоточения на предмете культа.

Точное соответствие канону, соблюдение обряда, сохранение обычая, соблюдение уникальной рецептуры из самоцели превращается в средство для иного. В системе приоритетов «третичного сектора», как правило, – в средство создания и раскрутки бренда (англ. brand, [brænd], – клеймо – комплекс представлений, мнений, ассоциаций, эмоций, ценностных характеристик, связываемых с продуктом или услугой в сознании потребителя, «ментальная оболочка» продукта или услуги).

Сравнение с рассмотренными выше прототипами действия – в форме внешнего предметно-практического действия, в форме инженерно-технологического действия и в форме действия научного моделирования – позволяет увидеть следующее.

Не само создание продукта и не сама по себе разработка индустрии по его производству и не создание теоретической модели объекта и научных основ технологии задают основные

смыслы и осмысленности человеческой активности, а создание *мотивационно-потребностного поля* (в том понимании «поля», которое преемственно теории К. Левина [24; 25]) и втягивание в него социальных общностей потенциальных потребителей, потенциальных исполнителей и потенциальных адептов теории, научной школы, потенциальных приверженцев бренда. В сфере промышленного производства и в сфере услуг действия становятся подчиненными маркетингу и менеджменту. Такая ситуация сегодня распространяется и на сферу науки.

На первый план выдвигаются прототипы действия, относящиеся к профессиям категории «человек – человек» [18]. Мы рассмотрим здесь три таких прототипа.

Маркетинговое действие – действие в культуре общества потребления, где важен не факт производства товара, и даже не факт его удачной продажи, а формирование устойчивых потребностей, надежного потребительского спроса. Как пишет Б.Д. Эльконин, для такого действия «...характерно представление результата не как завершающего действие, а как погруженного в поле возможных, а не данных потребностей» [45, с. 43]. Такое действие существенно отличается от внешнего предметного действия-достижения – оно носит не столько результативно-достигающий, сколько пробующий характер, причем поле его проб – ориентировка другого действия, действия другого человека, рассматриваемого в качестве потенциального потребителя. Если воспользоваться терминологией К. Левина, это формирование квазипотребностей и определяемого ими полевого поведения клиента.

Смысл и результат маркетингового действия – формируемый континуум потребностей, средство – построение и перестраивание ориентировки другого действия – действия другого человека, включение другого человека в программы потребительского поведения, например, в поиск и приобретение товара определенного бренда.

Организационно-управленческое действие в современной культуре менеджмента – это действие, направленное на укрепление организационной власти и актуализацию ресурсов для выполнения миссии организации. Смысл этого действия состоит в организационных построениях и организационных преобразованиях.

«Практика показала, – пишет В.Р. Веснин, – что для успеха преобразований требуются следующие основные условия:

- создание “стартовой площадки” изменений в виде тщательного и всестороннего обоснования потребности в них (здесь и далее курсив наш. – А.М., И.Ж.), определение вероятных последствий, широкое информирование членов организации о предстоящих изменениях;
- выявление групп, которые окажут сопротивление, и тех, на которые, наоборот, можно опереться;
- вовлечение людей в дискуссии, поощрение критики, поддержка активистов, нейтрализация сопротивления;
- <...>;
- привлечение сотрудников к активному творчеству, участию в преобразованиях, создание благоприятного морально-психологического климата, условий для поддержки перемен основными “центрами власти” и широкими массами;
- <...>;

- *скрытое (путем манипулирования) или явное принуждение несговорчивых, если по-другому добиться их согласия участвовать в преобразованиях невозможно, хотя это может обернуться негативными последствиями в будущем» [4, с. 489].*

Выделенные нами курсивом «условия», а точнее, составляющие задачи организационных преобразований, имеют по своей сути *психологический смысл*. Резюмируя содержание «практики преобразований», отметим, что предмет описываемой здесь активности – это приведение в соответствие индивидуальных потребностей, интересов и намерений членов организации, ее сотрудников с задачами самой организации, с ее миссией. Точнее – с целями и задачами руководства. Заметим также, что работа с психологическим и социально-психологическим содержанием, моделирование и реализация технологии управления людьми имеет больше степеней неопределенности чем работа с «природным объектом», будь то природа-натура (стихия) или вторая природа (уже преобразованная цивилизацией), а результаты имеют не столько объективно однозначный, сколько субъективно конвенциональный характер. Способы решения организационно-управленческих задач представлены целым спектром акций – это и «обоснование потребности», и «вовлечение в дискуссии», и, наконец, «манипулирование» и «явное принуждение».

Смысл и результат организационно-управленческого действия – подчинение индивидуальных потребностей и мотивов сотрудников организации декларируемой общей цели, средство – организационная власть, позволяющая распоряжаться материальными (стимулирование) и психологическими (манипулирование, принуждение, статусный рост) ресурсами.

Образовательное действие. Рассмотрим еще один, причем наиболее важный для нас прототип, переместившись с полюса макиавеллизма ближе к полюсу альтруизма. Образование – обширнейшая область человеческой практики, занимающая значительное место в спектре приложения человеческих сил в постиндустриальную эпоху. Особенность образовательного действия в постиндустриальную эпоху состоит в том, что его формы теряют однозначность, в том числе институциональную, и в том, что оно начинает ассоциироваться со сферой услуг. (Образовательное учреждение перестает быть храмом и перестает быть мастерской, а чем оно становится пока не ясно).

Поскольку сохраняется декларируемая задача образования – трансляция и воспроизводство культуры, образовательное действие оказывается тесно связанным со всеми другими рассмотренными нами прототипами действия.

Отличительная особенность собственно образовательного действия, которая присуща как обучению в школе, так и обучению в вузе – это его принципиальная нерезультативность, если под результатом понимать предметно-вещные и культурные эффекты преобразований. Формой, организующей образовательную деятельность, выступает *квазиисследование* (и *квазипрактика*, поскольку предметность образования – это не только область наук, но и других сфер общественной практики, где исследование и гипотетико-дедуктивное мышление не являются ведущими) – воспроизведение в сокращенном, сжатом виде той системы действий, которая конституирует осваиваемую область человеческой культуры. Учебная деятельность, ничего по существу не производя в объективном мире, в мире вещей и в мире идей, 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» [45, с. 39–40]. Учебная деятельность, в отличие от трудового акта, обращена

не вовне, – не к предметному и социальному миру (или другому человеку), – а внутрь: изучаемый предмет, учитель и другие учащиеся, кооперированные в учебном сотрудничестве, здесь выступают средствами «оборачивания» деятельности на ее же субъекта.

Д.Б. Эльконин оставил в своих научных дневниках следующую запись: «Учебная деятельность только поворачивает ребенка на себя, но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!» [48, с. 497].

Обратим внимание на это весьма важное для нас емкое замечание, построенное в логике «ДА, НО»: поворачивание на себя – важнейшее условие возникновения и становления рефлексии как неотъемлемого качества субъекта (ДА), при этом еще не достаточное для развития личности (НО), поскольку для развития личности нужны пробы человеком себя в сфере социальных эффектов (что далее будет определяться концептом «публикация»). По выражению П.Г. Нежнова и Б.Д. Элькомина, «действие не только не начинается на индивиде, но и не завершается на нем» [37, с. 25]. Начинаясь в своем генезисе с интерформы (согласно теории Л.С. Выготского [5; 6]), оно в итоге возвращается в сферу социального обращения, находит свое место в «расширенном мире». Говоря здесь о «расширенном мире», мы присоединяемся к соображениям Д.Б. Элькомина, запись которых содержится в его научных дневниках: «Развитие интеллекта – развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной. Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [48, с. 488]. Выход образовательного действия в «расширенный мир» пока слабо определен и осознан в новом «постиндустриальном» контексте образовательного действия. Но его осознание уже намечается [21; 46].

Что общего в приведенных прототипах действия человека в «третичном секторе экономики»? И чем эти прототипы отличаются от рассмотренных нами ранее?

Если ритуализованное действие, выражаясь языком Б.Д. Элькомина, «насквозь знаково», то, перенося эту формулу на другие прототипы, можно сказать, что действие в индустриальную эпоху «насквозь предметно», а действие в постиндустриальную эпоху «насквозь психологично». «Сквозная психологичность» последнего предстает в широком диапазоне от манипулятивно-макиавелистского (в маркетинговых и управленческих профессиях) до гуманно-гуманитарного (в медицине, в помогающих и в педагогических профессиях).

Это «насквозь психологичное» по своему содержанию действие (как манипулятивно-макиавелистское, так и альтруистское) можно определить как инициативное пробующее действие в социально-психологической сфере, причем это действие заставляет значительно потесниться прежние исторически оформившиеся прототипы. И «потесниться», видимо, не самое удачное определение происходящего – новая форма не рядоположна предшествующим, она снимает в себе предшествующие, превращая их в свои опосредствования, подчиненные общему смысловому радикалу – проектированию жизни людей и их сообществ, своей жизни.

Квинтэссенцией человеческой деятельности постиндустриальной эпохи провозглашается тотальный менеджмент – **всеобщее управление качеством** (англ. Total Quality Management, TQM) – общеорганизационный метод непрерывного повышения качества всех организационных процессов от производства до оказания услуг и функционирования сферы образования, а также процессов в сфере социальной и психологической помощи.

Смысловой образ ситуации действия (концепт, введенный в первой части статьи), характерной для постиндустриальной эпохи, может быть представлен следующим образом.

А. Общественный смысл действенных усилий – генерирование новых человеческих общностей, объединенных на основе социального и психологического проектирования и способных продуктивно работать в условиях неопределенности VUCA-мира [2]. Технологический аспект оказывается подчиненным психологическому, поскольку результативность определяется, в конечном счете, не качеством произведенного продукта, а эффектами вовлеченности людей в создаваемое им психологическое поле (К. Левин). Соборность и кооперативность (в нашей стране – еще и общинность, и коллективизм) прежних эпох заменяются социальной эклектикой, множественностью жизненных укладов, интегрируемых идей толерантности или идеей группового (корпоративного, элитарного, этнического, государственного) фаворитизма. Можно предположить, что интуитивно общественный смысл определяется поиском сингулярности. «В подобном действии как бы признается, что люди не знают, чего хотят, и надо сделать, чтобы они это (т. е. себя) поняли. Аффективно-потребностная сфера становится сферой результатов, а не предпосылок» [47, с. 190].

Б. Личный смысл определяется поиском чувства (образа, переживания) вовлеченности в социальные и общественные процессы, стремлением попасть в мейнстрим (англ. mainstream – «основное течение»), обретением чувства (ощущения, сознания) собственного существования, что требует построения ситуаций публикации (в широком смысле), в которых предстает признание социальной значимости. Формой личного действия становятся обращение, коммуникация и публикация – «...полная форма жизни включения индивида в деятельность-организованный мир... Именно здесь, в “точке” этого включения, а не в точке эмансипации, становится важной децентрация – понимание своего действия из позиции Других – учет и опробование их “взгляда” (мыслей, намерений, мотивов) в собственном и собственным действием» [37, с. 26]. Конечным личным смыслом становится не самостоятельность и автономия, а социальная вовлеченность.

В. Конституирующей характеристикой действия становится инициативность-обращенность, а не предметность, как это было представлено в деятельностной теории А.Н. Леонтьева [26; 27]. В качестве медиаторов такого действия используются различные средства коммуникации и интеракции, подходящими для этого и наиболее распространенными становятся социальные сети (платформы, веб-сайты, онлайн-сервисы, обеспечивающие взаимодействие в Интернете).

Г. Поскольку постиндустриальная культура тяготеет к префигуративности (М. Мид [33]), в ней утрачивается однозначность содержания и форм межпоколенной культурной трансмиссии. Культурная трансмиссия становится разнообразной и теряет четкое и однозначное институциональное оформление. Все большее место в этой области начинают занимать мастер-классы, свободные открытые семинары, тренинги, «Ad-hoc Education» (от лат. ad hoc – «специально для этого», «по этому особому поводу»). Прообразами образовательных общностей, реализующих такую форму генерирования компетентности, могут служить театры-студии и творческие мастерские, временные научно-исследовательские коллективы, в работу которых включаются магистранты и аспиранты, волонтерские движения.

Д. Субъективация действия происходит в форме пробных инициатив. В отличие от ритуального действия это не уподобление всей обрядовой канве действия общины, коллектива, группы. В отличие от внешнего предметного (ремесленного) действия это не освоение алгоритма и навыка. В отличие от инженерно-технологического действия это не освоение комплекса научных и прикладных знаний и способов их операционализации. В отличие от научно-теоретического действия это не погружение в сферу рафинированных абстракций и обобщений, и соответствующей семантики. Это скорее то, что А.Н. Леонтьев определил как «опробование цели действием» – построение в самом действии и самим

действием тех опор, которые проясняют замысел, возможность его реализации, а заодно возможность и успех публикации, подтверждающей актуализацию и реальность предполагавшихся социальных эффектов такой продуктивной пробы. Именно в этом контексте рискованной продуктивной пробы опорами строящегося действия могут становиться обряд, ремесло, инженерия, наука, искусство.

Учитывая неоднозначность и вариативность современной культуры, представленность в ней сложного взаимодействия, интерференции и взаимного опосредствования рассмотренных прототипов, необходимо определиться с приоритетным, генеральным, стратегическим направлением, которому должны быть подчинены остальные формы педагогической деятельности. Предположительно, это проектная деятельность, а ее единица и прототип – проектное действие.

«Деятельностный подход к совершенствованию всех сфер социальной практики, – писал В.В. Давыдов, – внутренне связан с **методом проектирования** (выделено автором – А.М., И.Ж.). Чтобы правильно оценить современное значение этого метода, нужно иметь в виду, что в последние столетия была абсолютизирована роль научного исследования в изучении действительности и оттеснено в этой функции проектирование (а также близкие к нему конструирование, программирование, планирование). Характерной особенностью проектирования является *не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [8, с. 506]. Проектное действие имеет столь же глубокую историю, как и другие прототипы, оно не является исключительным новообразованием постиндустриальной эпохи. А значит, есть и история отношений проектного действия с этими прототипами. Как отмечает В.В. Давыдов, «нельзя сказать, что этот вид познания изобретен лишь в XX веке – он был известен со времен античности (например, проектирование идеального государства Платона), но идеология познания только как исследования, сформировавшаяся в Новое время, вытеснила другие способы осмысления действительности на периферию научного сознания» [8]. Это означает, что со времени становления и утверждения европейской философии рационализма и успехов естествознания наблюдалась редукция проектного действия к исследовательско-познавательному или подчинение проектирования исследовательским, познавательным мотивам и задачам. Предположительно пришло время реванша.

При всем этом, формально, проектная деятельность – это лишь общее имя, за которым может стоять и уже стоит весьма неоднородное содержание. Поэтому нужны обобщенные критерии (желательно их система), определяющие, что нечто делаемое есть именно проект. Осмысление критериев, позволяющих отличить собственно проектную деятельность от имитаций и редукций, намечено в публикациях Б.Д. Эльконина [45; 46; 47] и В.С. Лазарева [21; 22; 23], при этом работу над их определением и операционализацией вряд ли можно считать завершённой.

Рискнем представить сводку предполагаемых критериев проектного действия и его продукта, опираясь на уже имеющиеся представления [21; 22; 23; 45; 46; 47] и предлагая их собственные интерпретации и иллюстрации.

I. Самодовление продукта и его обратное действие на саму ситуацию продуцирования. Знакомство с работами Б.Д. Эльконина позволяет предположить, что соответствующим потенциалом обладает понятие продуктивного действия. Философские основания понимания продуктивного действия восходят к трудам А.Ф. Лосева, ближайшим образом – к содержанию очерка «Диалектика творческого акта». Одна из характеристик продуктивного, творческого акта – *создание нового*. «Только в тех случаях, – пишет А.Ф. Лосев, – когда создается новый предмет – и не только новый, но еще и такой, который обращает наше внимание на свою самостоятельность, на свою неповторимость, на свою оригинальность, на

свою нераздельную индивидуальность, можно говорить о творческом акте, приведшем к созданию этого предмета» [26].

Эта характеристика важна, но не достаточна. Она дополняется таким свойством производимого в творческом акте продукта как «самодовлеющая предметность» – *продукт действия необратимо изменяет, преобразует саму ситуацию его построения*. Согласно представлениям Б.Д. Эльконина, «это действие оказывается в принципе *неэволюционно развертывающимся* (курсив автора. – А.М., И.Ж.): его характеризует “перескок” от процесса построения чего-либо к порождению самим этим процессом не только заданного в его конце продукта, но и условий собственного протекания – той среды, где этот процесс идет. Следовательно, представление о некоей неизменной или вне действия меняющейся среде в данном случае оказывается редукционистским и неверным, равно как и представление о некоей “линии” соотнесения начальной и конечной ситуаций (исходного объекта и продукта), т. е. о мере их сопоставления. Такая мера невозможна потому, что творческий акт есть переход мер» [47, с. 148].

Таким «переходом мер» может быть, скажем, переход от утилитарно-вещных характеристик изготовленного предмета к характеристикам тех трансформаций, которые он производит в «интерьере», в окружающем «ландшафте» и, тем самым, в поведении людей в поляризованном им пространстве. Таково самодовлеющее действие продуктов дизайна, артобъектов, архитектурных сооружений, инсталляций и пр.

Известный исследователь культуры и тенденций ее развития Г.С. Кнабе в качестве индикатора культурных изменений в постиндустриальную эпоху рассматривает оппозицию «прикровенность – откровенность», точнее сдвиг культуры к полюсу «откровенности». В явлениях молодежной культуры второй половины XX века, он отмечает акцентирование «откровенности» и выход культуры на площадь или в другое публичное пространство (в этом отношении можно считать показательным спонтанный концерт «Beatles» на крыше здания после записи ими своего последнего альбома «Let it be»). «На молодежных рок-концертах 1960–1970-х годов, – пишет Г.С. Кнабе, – ... источником эмоционально-эстетического наслаждения являлось переживание среды не в меньшей степени, чем переживание произведения. Вернее, произведение здесь неотделимо от поведения воспринимающих, искусство от жизни. В очень многих случаях публика свободно перемещается во время исполнения по залу, где почти нет сидений; люди стоят, ходят, сидят на полу, и эта раскованность индуцирует особую эмоцию, в которой переживание музыкального произведения неотделимо от радости общения, от чувства социокультурной и возрастной солидарности. Уже в 1960-х годах, писал один из исследователей рок-культуры, “молодежь больше не шла слушать музыку; она шла принять участие, в некотором массовом переживании – в ритуале юности”» [19]. Ярким рок-шоу, воплощающим идею площадного действия, можно считать проект Роджера Уотерса («Pink Floyd») «The Wall», реализованный в Берлине 21 июля 1990 г. и приуроченный к годовщине падения берлинской стены.

II. Акцент не на вещных характеристиках продукта и не на технологии его изготовления, а на поиске и утверждении нового принципа. Применительно к проектному действию необходимо, во избежание его редукции к уже рассмотренным прототипам (ритуализованному действию, действию-достижению, инженерно-технологическому и научно-исследовательскому действию), перенести акцент с соблюдения алгоритма и достижения результата, представленного в цели действия, на **поиск и утверждение нового принципа** – *нового смыслового образа ситуации действия*. У проектного действия иная, не предметно-вещная результативность. «Мало обращали внимания на то, что принцип вещи весьма непохож на саму вещь, – пишет А.Ф. Лосев в очерке “Диалектика творческого акта”, – что в самом принципе вещи совсем не содержится тех материалов, которые будут благодаря этому

принципу оформлены, что в самой этой вещественности, если ее брать в голом виде, т.е. в слепом, глухом и иррациональном виде, вовсе никакого определенного принципа не содержится, что в ней только нуль принципности, а в самом принципе – бесконечные возможности оформления, поскольку бесконечны материалы, в которых он может осуществляться» [28].

Новый принцип может осуществляться в том же «материале» при его использовании «навыверт». Примерами актуализации нового принципа могут служить оформившиеся в культуре «перевороты», «инверсии» и переименования смысла действия: когда место стадиона заняла беговая дорожка в виде тренажера в спортзале, когда морские транспортные перевозки превратились в круизы – не переезд и транспортировка грузов, а времяпрепровождение, когда ресторанное времяпрепровождение вместо заказа развлекающей музыки обслуживающим посетителям музыкантам стало сопровождаться таким развлечением как караоке.

III. Публикация и экранирование – «отчуждение сделанного и помещение его в поле Других» [46]. «Нечто в качестве результата должно быть удержано, зафиксировано, а это возможно не иначе как через воссоздание в другом материале – “экранировании”, – полагает Б.Д. Эльконин. – Промежуточные и окончательные результаты футбольного матча существуют в реве трибун, а не лишь в определенном положении мяча на поле. То, что действительно станет эффектом действия конституировано Другим. Именно им утверждается нечто в качестве результата действия и может оказаться вовсе не тем, что задумано действующим. Никакие результаты и завершения невозможны вне учета позиции Другого. Лишь существующий подобным образом результат я и называю Продуктом» [46].

Примером могут служить альманахи, создаваемые и редактируемые инициативными группами школьников и студентов, создание ими сайтов и ведение блогов, проведение конференций и круглых столов.

Таково в первом приближении наше представление о проектном действии, о критериях, позволяющих судить о действии как проектном.

В вузовской подготовке будущих педагогов, в которой мы принимаем участие как преподаватели, образовательное действие носит отнюдь не проектный характер. Оно редуцируется к уже известным нам образцами действия.

Редукция к ритуализованному действию – присутствие и соучастие в общем регламенте жизни вуза: посещение занятий в соответствии с расписанием, своевременное прохождение срезового тестирования, выполнение заданий и предоставление отчетности, сдача зачетов и экзаменов.

Заметим, что лекции «под запись» при наличии ресурсов сетевых коммуникаций и широкого доступа к электронным библиотекам – форма по преимуществу дисциплинарная, удерживающая слушателей в аудитории на протяжении времени, определяемого регламентом «количества часов» и «зачетных единиц», а не логикой понимания обсуждаемого предмета и динамикой продвижения в его понимании.

В ритуализованных формах организации учебного процесса и участия в нем реализуются поведение и действия по образцу-ритуалу, и при этом выхолащивается личная инициатива и гипотетико-дедуктивное мышление. Рефлексивным экраном, отображающим меру соответствия «неистребимым штампам» становятся журнал посещаемости, рейтинговые и экзаменационные ведомости, зачетная книжка и, наконец, входящее сегодня в моду портфолио, размещаемое в личном кабинете на сайте вуза (такая акция не может считаться публикацией, поскольку не предполагает откликов, обсуждения и дискуссии по поводу содержания портфолио).

Редукция к внешнему предметному действию-достижению, как правило, происходит параллельно с ритуализацией псевдоучебного поведения. Это точное следование инструкциям и методическим рекомендациям по оформлению работ, как курсовых, так и выпускных квалификационных и магистерских, когда основное внимание уделяется таблицам, гистограммам, библиографическому списку, соблюдению всей требуемой атрибутики и рубрикации («объект», «предмет», «цель», «гипотеза» и т. д.).

Редукция к инженерно-технологическому действию проявляется там, где основной задачей образования будущих педагогов и психологов становится разработка уроков, освоение алгоритмов, лежащих в основе методик преподавания, тематическое планирование учебных курсов, разработка контрольно-диагностических средств, программ диагностики и коррекции, программ тренингов и т. п. Оснащение будущих учителей-предметников различными технологиями и приемами представлено явно и открыто, но и подготовка психологов также содержит освоение множества техник часто без анализа контекста их возникновения, их комплементарности и рефлексии границ применимости и оснований интерпретации. Технологическая оснащенность, несомненно, важна, но профессиональное мировоззрение и субъектная установка не возникают из одной лишь технологии и не сводятся к ней.

Редукция к научно-теоретическому действию с тут же следующей редукцией к ритуализованному и ремесленному. Исследовательская деятельность, ориентированная на научный прототип, декларативно предполагается при подготовке студентами курсовых и выпускных квалификационных работ, при прохождении научно-исследовательской практики (НИР). Но при более внимательном рассмотрении, например, при знакомстве с методическими рекомендациями (методическими указаниями), подготавливаемыми для студентов методическими группами преподавателей кафедр, обнаруживается редукция научно-исследовательского действия к алгоритмизированному действию-достижению или к ритуализованному «действию по образцу». Неоднократное воспроизведение алгоритма подготовки курсовой работы одним студентом на разных курсах и стереотипное следование алгоритму одновременно многими студентами есть проявление неистребимого формализма.

То что редукция научно-исследовательской работы (НИР) к ритуализованному и ремесленному прототипу исходно заложена в требования к результату, прямо прочитывается в методических указаниях по прохождению такой практики: «Содержание практики Б2.П.3 “Научно-исследовательская работа” логически и содержательно-методически тесно взаимосвязано с вышеуказанными дисциплинами (указаны дисциплины базовой теоретической подготовки и практикумы. – А.М., И.Ж.), поскольку *главной целью практики является, закрепление и углубление теоретических знаний и практических умений* (курсив наш. – А.М., И.Ж.), полученных студентами при изучении этих дисциплин, что, в конечном счете, синтезируется (точнее было бы сказать – откладывается, отслаивается. – А.М., И.Ж.) в курсовых работах и выпускной квалификационной работе» [14, с. 7].

Кроме этого, судьба продукта явно не соответствует критерию публикации – у этих текстов либо один читатель – руководитель практики, курсовой или выпускной работы, либо жюри из членов комиссии и назначенных рецензентов. Главное же в том, что знакомство с текстами курсовых и дипломных работ не предполагает (хотя, в принципе, и не исключает) рефлексивной работы мышления и сознания читающих и оценивающих, как и диалога с автором работы, в котором строился бы рефлексивный экран.

Именно эти наблюдаемые традиционно устоявшиеся формы действий в образовательной практике вуза составляют то, чего, как заявлено в эпитафии «не должно быть».

Что же тогда «должно быть»? Предположительно, то, что декларируется, например, А.Г. Асмоловым: «Миссия образования сменилась: от образования как трансляции знаний,

умений и навыков следует перейти к образованию как индустрии возможностей (разнообразных мотивов, действий смыслов). Сегодня выигрывают книги/учебники, которые мотивируют, предлагают изменение, развивают субъектность. Современная педагогика должна отказаться от принципа дрессуры. Главные идеи современного образования: идея человека свободного, идея развития, идея самореализации, идея ответственного выбора, идея сложных задач» [3, с. 14].

Для этого необходимо превращение научных теорий и научных моделей из предмета изучения (для осведомленности, знания и воспроизведения этого знания) в средство понимания социально-психологической реальности.

Для этого необходима открытость профессионального педагогического сообщества вуза в противовес его превращения в касту и профессиональную субкультуру, необходим диалог: открытые лекции, круглые столы, междисциплинарные семинары по актуальным темам антропопрактики – выход в «открытый мир».

Для этого необходима рефлексия педагогических средств и приемов, их логическое (Г.П. Щедровицкий [43]), логико-психологическое (В.В. Давыдов [7; 8]) и проектное (Б.Д. Эльконин [46; 47], В.С. Лазарев [21; 22; 23]) обоснование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т.Ю., Бондарева Л.В. Рабочая тетрадь студента. Курс «Возрастная и педагогическая психология». – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 1999. – 82 с. – (Сер. «Время новых программ»).
2. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2017. № 2 (20). – С. 60–66.
3. Асмолов А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). – С. 13–19.
4. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала. – М.: ЮРИСТЪ, 2001. – 496 с.
5. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Выготский Л.С. Детская психология // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
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. Жуланова И.В., Медведев А.М. Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности // Педагогика. 2013. – № 3. – С. 67–72.
10. Жуланова И.В. Идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов // Интернет-журнал «Науковедение», 2013 № 6 (19) [Электронный ресурс]. – М.: Науковедение, 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/174PVN613.pdf>.
11. Жуланова И.В. Субъектно-ориентированное образование в высшем учебном заведении: монография. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. – 324 с.
12. Зайцев В.В. Воспитание личностной свободы младших школьников // Воспитание как фактор развития личности в современной России: Материалы Международной научно-практической конференции-вебинара, 2017. – С. 96–100.

13. Зайцев В.В. Воспитание у младших школьников готовности к осуществлению свободного морального выбора поступка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 10 (133). – С. 29–34.
14. Зиновьева Д.М. Программа Б2.П.3. Научно-исследовательская работа (НИР). – Волгоград: ВИУ РАНХиГС, 2017. – 20 с.
15. Ильинский И.М. О «культуре» войны и Культуре мира. — М.: Изд-во Ин-та молодежи, 1999. – 123 с.
16. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.studmed.ru/view/inozemcev-vl-sovremennoe-postindustrialnoe-obschestvo-priroda-protivorechiya-perspektivy_0ad5ab0678f.html.
17. 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.
18. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
19. Кнабе, Г.С. Диалектика повседневности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/Knabe_DialPovs.php.
20. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5780877>.
21. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2011, №6. – С. 35–43.
22. Лазарев В.С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование. 2014. № 8. – С. 130–136.
23. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. – С. 25–34.
24. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: «Сенсор», 2000. – 368 с.
25. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
26. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94–231.
27. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
28. Лосев А.Ф. Диалектика творческого акта (Краткий очерк) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Losev/dial_tvakt.php.
29. 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.
30. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>.
31. Медведев А.М. Мифологичность педагогического сознания как проблема реформы образования // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 6 (25)

- [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/100PVN614.pdf>.
32. Медведев А.М. Теоретико-методологические основания целостно-непрерывного гуманитарного процесса: критический анализ (Реальности «Школы педагогического волшебства») // Интернет-журнал «Науковедение», 2014, №2 (22) [Электронный ресурс]. – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/64PVN214.pdf>.
 33. Мид М. Культура и мир детства. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/MKu-001/MKu-001.htm>.
 34. Михайлов Ф.Т. Об образовании // Избранное. – М.: Индрик, 2001. – С. 401–552.
 35. Моложавенко А.В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагогов системе его непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6. – С. 153–157.
 36. Моложавенко А.В. Психологическая подготовка молодых педагогов: обоснование условий гуманитаризации постдипломного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. – С. 331–335.
 37. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды. Красноярск, 2006. – С. 24–28.
 38. Романцова Н.Ф., Осяк С.А. Формализм в знаниях студентов педагогических вузов и методы его преодоления: монография. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2014 – 160 с.
 39. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся в процессе обучения: Учеб. пособие; Отв. ред. С.И. Архангельский. – М.: МГПИ, 1985. – 102 с.
 40. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
 41. Хуторской А.В. Какое образование сообразно человеку // Грани познания. 2011. № 3 (13). – С. 1–5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325060593.pdf>.
 42. Хуторской А.В. Школа индивидуального развития «Мыслитель» // Вестник Института образования человека – 2018. – №1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_36433244_98410775.pdf.
 43. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.: КАСТАЛЬ, 1993. – С. 12–137.
 44. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Издательство Школы Культурной Политики, 1995. – 760 с.
 45. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 35–49.
 46. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования. Рамка развития в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.
 47. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие, Развитие. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.
 48. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 480–519.

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

The psychological meaning of action in pre-industrial, industrial, post-industrial epochs and landmarks of education in the period of reform. Part 2

Abstract. The article is a direct continuation of the first part with the same title. The article contains a brief return to the previously described prototypes of human action characteristic of the pre-industrial and industrial eras of the development of civilization. The purpose of the return was to show the presence of relevant prototypes of action – ritualized action, external objective action – achievement of a craft type, engineering and technological action, and scientific theoretical action – in modern education as means of defining its goals and as models of its organization. The text presents a transition to the consideration of the situation in the post-industrial era. This situation is characterized by variability, uncertainty, difficulties of forecasting and a growing influence of the subjective-psychological factor on what is happening. As prototypes of action, occupying more and more space among the forms of human activity in a post-industrial society, the marketing action, organizational-administrative action and educational action are considered. The general semantic mode of action characteristic of the post-industrial era, as well as in the first part, is presented in a number of perspectives: the social meaning of the action; personal meaning of action; constitutive characteristic of action; cultural transmission method; forms of subjectivization of action. It was suggested that the activity approach in education in the modern postindustrial era implies a transition from the traditional understanding of educational action as a translation of already established and functioning cultural prototypes to a new form – to a project action. It is the design action that corresponds to the current situation of variability and uncertainty, which involves not the direct application of already known rituals and algorithms, but the implementation of initiative samples and their publication. Publication is needed to clarify the social effects of a projecting action. As applied to education, to the preparation of future teachers, the transition from the traditional educational action to the project action presupposes the openness of the pedagogical community of the university and the reflection of the pedagogical means and techniques in their relation to the reality of the post-industrial society. The article is addressed to researchers working on the problem of designing education, university professors and graduate students in psychological and pedagogical specialties.

Keywords: pre-industrial culture; industrial culture; ritualized action; external objective action-achievement; ritual; algorithm; engineering and technological action; scientific theoretical action; declared educational objectives; post-industrial society; marketing action; organizational-managerial action; educational action; semantic image of the situation of action; public meaning of action; personal meaning of action; constitutive characteristic of action; subjectivization of action; project activities; criteria for project activities; reduction