

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

2021, №2, Том 9 / 2021, No 2, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-2-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. (2021). Activity approach as a guideline of modern education: initial content and risks of reduction. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (in Russian)

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: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Жуланова Ирина Викторовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия

Дирекция образовательных программ

Доцент

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции

Аннотация. Статья содержит анализ исходного содержания идеи деятельностного подхода к проектированию образования и рисков его искажений и редукций. В первой части статьи рассмотрено понимание человеческой деятельности, заданное работами К. Маркса и вошедшее в содержание теории деятельности, разработанной в отечественной психологии. Представлено то понимание деятельности, которое выработано в теории А.Н. Леонтьева. Определены основные атрибуты деятельности – ее целенаправленность и предметность. Рассмотрены деятельностные основания образования и миссия педагога при таком понимании образования. В качестве таких оснований представлены: построение условий встречи реальной формы и идеальной формы в том их понимании, которое определено теорией Л.С. Выготского; посредничество между актуальными формами сознания и действия ученика и родовыми формами мышления и сознания; формирование основ гипотетико-дедуктивного мышления; становление самостоятельности и инициативы учащихся. Во второй части описаны варианты редукции, представленные в публикациях авторов, входящих в научное педагогическое сообщество, и в статьях практикующих учителей. В научных публикациях выявлено смешение представлений о деятельностной педагогике и педагогике личностно ориентированного направления, отождествление понятия субъекта деятельности с понятием личности. В публикациях учителей-практиков – преобладание общих деклараций и редукция деятельностного понимания обучения к прежней парадигме знаний, умений, навыков. 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: системно-деятельностный подход; деятельность; всеобщий труд; субъект деятельности; опредмечивание; целенаправленность; предметность; культурно-историческое происхождение; теория учебной деятельности; развивающее обучение; редукция; смешение; девальвация содержания; вербализация; декларативность

Цель статьи – обратиться к исходному пониманию категории «деятельность» и к конкретизации этой категории применительно к деятельностной педагогике с тем, чтобы далее рассмотреть риски редукции, возникающие вследствие формального и поверхностного понимания деятельностного подхода. Мы предполагали, что проведенный анализ позволит выделить риски, обуславливающие «трудности перевода» научного содержания понятия деятельности в прикладные аспекты педагогического действия.

Заданная Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) переориентация современного образования на системно-деятельностный подход (СДП) привнесла в сознание ученых, методологов, проектировщиков-реформаторов и учителей-практиков неоднозначность понимания образовательных целей, средств их достижения и критериев соответствия достигнутого намеченному образу результатов. Различия в понимании предмета теории и практики образования представителями разных научных школ и традиций, теоретиками и практиками всегда были и будут. Но при этом, прежде чем соотносить варианты, необходимо определить исходный инвариант в понимании предмета, в данном случае – **деятельности**. Такое **о-предел**-ение (как полагание границ – от слова «предел» – граница, ограничение, рамка, горизонт) необходимо для понимания того, что есть деятельность (каково содержание и границы этой категории), а что относится к иным формам существования человека и к иным способам научного и вне-научного понимания его существования.

Деятельность в ее исходном определении

Деятельностная парадигма, утвердившаяся в отечественной философии и психологии, а затем и в педагогике, исходно имела две опоры: метод восхождения от абстрактного к конкретному Г.В.Ф. Гегеля и положение К. Маркса о человеческой деятельности как форме всеобщего труда. Первое основание нацеливает на поиск генетически исходной формы зарождения-существования предмета – в данном случае человеческой деятельности; второе – задает такое основание в образе акта «всеобщего труда».

Согласно К. Марксу акт всеобщего труда предполагает:

- опредмечивание – предметное воплощение субъектом деятельности своего замысла, его реализацию в продукте;
- удовлетворение продуктом деятельности потребности другого человека, которому этот продукт адресован;
- реализацию через производимый продукт посредничества между другим человеком, которому предназначен продукт, и человеческим родом, человеческой культурой;

- утверждение субъектом деятельности своей общественной сущности, причем прямо – действуя для другого человека как представителя человеческого рода [1, с. 35–36].

Определяя такой акт как всеобщую, полноценную, нередуцированную форму деятельности, следует указать, что лежит за ее пределами (в логике о-предел-ения). У К. Маркса эти пределы-границы даны как различие всеобщего (*allgemein* – *нем.*) труда и совместного (*gemeinschaftlich* – *нем.*) труда.

Всеобщий (*allgemein*) труд предполагает аккумуляцию в деятельности субъекта (индивида или группы индивидов как коллективного субъекта) культурно-исторических ресурсов, предоставляемых как предшественниками, так и современниками – историей и актуальным состоянием культуры, и включение произведенного продукта в сферу культурного обращения.

Совместный (*gemeinschaftlich*) или совместно-распределенный труд предполагает кооперацию участников «здесь и теперь», актуально, или их последовательное включение в технологическую цепочку (конвейер). При этом «чтобы трудиться производительно..., достаточно быть органом совокупного рабочего, выполнять одну из его подфункций» [2, с. 517]. В данном случае человек или группа людей не могут считаться полноценным субъектом, поскольку выполняют лишь частные функции, находясь под управлением некоего другого, внешнего субъекта. Причины и эффекты депривации в отношении средств деятельности и ее продуктов представлены в известной марксовской теории отчуждения (*нем. Entfremdung*. – от слова *fremd* – «чужой»). Анализ активности человека в различных обстоятельствах, проведенный К. Марком, показал, что не все поведенческие акты человек совершает как субъект, что не все они являются деятельностью в собственном смысле.

В отечественной психологии и педагогике категория деятельности появилась благодаря работам С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Бóльшее влияние на педагогику оказала деятельностная теория А.Н. Леонтьева. «Те специфические процессы, – пишет А.Н. Леонтьев, – которые осуществляют то или иное жизненное, т. е. активное, отношение субъекта к действительности мы будем называть в отличие от других процессов процессами деятельности» [3, с. 49]. И далее: «Всякая деятельность ... направлена на тот или иной предмет; *непредметная деятельность невозможна* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)... Рассмотрение деятельности требует выделения того, что является ее действительным предметом, т. е. предмета активного отношения...» [3, с. 50]. Дополним эти общие положения деятельностной теории высказыванием В.В. Давыдова. «Категория деятельности выделяет специфику жизни людей, – пишет о деятельности В.В. Давыдов, – которая состоит в том, что они *целенаправленно преобразуют* (курсив наш. – А.М., И.Ж.) природную и социальную действительность» [4, с. 143].

Конституирующие характеристики деятельности – **целенаправленность** и **предметность** (предметная целенаправленность) – выделение из среды того объекта (природного, культурного, социального) или той их совокупности, которые *становятся предметом преобразований* (практических или мыслительных). Поскольку для человека предметы его действия и мысли включены в социальные, культурные, цивилизационные отношения [5, с. 167–168], деятельность относится к социально-предметной действительности: *через предметное опосредствование она обращена к людям*. В обобщенную ориентировку деятельности – в хронотоп «образа мира», по А.Н. Леонтьеву, – помимо трех пространственных и четвертого временного измерения входит «пятое измерение» – измерение значений и смыслов [6, с. 260–261]. А сами значения и смыслы имеют культурно-историческое происхождение, а значит, *человеческое содержание*.

Нацеленность на образ результата, целенаправленность, опредмечивание своего замысла в результатах целесообразных действий, осмысленность как придание своей активности культурного (а значит и социального, человеческого) значения, реализация активности в контексте социальной действительности – это то, что о-пределяет человеческую активность как деятельность. Человек быть включен и в другие, не деятельностные формы активности, среди которых стимульно-реактивное поведение, социальное функционирование, действия по готовым схемам, по чужим нормам и алгоритмам, вынужденные действия при отсутствии личной мотивации. А также, или вместе с этим, как мы уже отмечали, ссылаясь на К. Маркса, – выполнение частичных функций в составе кооперации. Это будут не полные, редуцированные формы активности, «не дотягивающие» до полноценной деятельности, а то и вовсе не предполагающие ее. Например, человека может быть включен в стереотипное функционирование без рефлексии его цели и смысла.

Деятельностный подход в образовании

В образовании деятельностный подход утвердился благодаря теории учебной деятельности – теории развивающего обучения (РО), носящей имена Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Рассмотрим *задачи педагога* в деятельностно-организованном образовании, ориентируясь на РО как на прототип. Именно *педагога*, поскольку о деятельности ученика и классного коллектива сказано достаточно много [7–11]. В дальнейшем мы будем рассматривать СДП также в основном из фокуса педагога, поскольку ФГОС в качестве руководства к действию адресован именно ему.

Смысл профессиональной деятельности педагога, определяющий ее целенаправленность, – организация встречи реальной (спонтанной) и идеальной (культурной) форм активности ученика [12; 13], организация посредничества и условий для построения функционального поля действия [13], в котором раскрывается культурное значение и назначение осваиваемой реальности. Это позволяет ученику искать ответы на вопрос «что это?» и на вопрос «что этим можно делать?». Вхождение в деятельностно-организованную образовательную систему предполагает не приспособление ученика к учителю и школьному регламенту и не приспособление учителя к индивидуальности ученика, а *встречу их образовательных инициатив* и оформление этой встречи в качестве образовательного события.

Предметность педагогической деятельности – обобщенные способы действия с культурными предметами, конституирующие характеристики которых фиксируются в учебных моделях, позволяющих решать определенные классы задач.

Обращенность педагогической деятельности к ученику состоит в фасилитации и поддержке его познавательной инициативы.

Образ ожидаемого результата – сформированность у школьников учебной деятельности (их становление в качестве ее субъектов) как основы деятельностного отношения к предстоящей реальности и к себе, *передача ученикам общего способа культурного обращения с осваиваемой предметностью*, и формирование их мышления как функционального органа дальнейшего продвижения в освоении культуры и преодолении собственных ограничений.

В традиции РО основные образовательные эффекты связываются именно с овладением учащимися *общим способом действия* в границах определенного класса задач и его дальнейшим рефлексивным преобразованием. «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 (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [12, с. 39–40].

Итак, критерии соответствия образования деятельностной парадигме:

- построение условий встречи реальной формы и идеальной формы (действия, мышления, понимания, сознания, мировоззрения);
- посредничество между актуальными формами сознания и действия ученика и родовыми формами, утвердившимися в человеческой культуре (науке, искусстве, этике...);
- овладение учеником общим способом действия в границах предложенного класса задач, относящегося к определенной культурно-предметной области, рефлексия этих границ и их преодоление-трансцендирование;
- формирование в этом процессе гипотетико-дедуктивного мышления;
- становление самостоятельности и инициативы.

Чего требует от педагога реализация деятельностного подхода? Она требует определенной *научной подготовки*. П.Г. Нежнов сформулировал это требование предельно лаконично: «Наука об образовании стоит на двух опорах. Поскольку речь идет о присвоении культуры человеком, то надо знать, как устроен человек и как устроена культура» [13, с. 6].

Знание «устройства человека» предполагает, что педагог понимает, как функционирует мышление и сознание его учеников и его собственное мышление и сознание в том процессе, который именуется учебной деятельностью. Если педагог декларирует ориентацию на СДП, то ближайшими основаниями его понимания психологии человека должны стать положения теории Л.С. Выготского о строении и генезисе высших психических функций и положения теории А.Н. Леонтьева о содержании и строении деятельности. Ограниченность понимания психологии человека обыденными представлениями или представлениями псевдонаучными создает риски редукции и вульгаризации. Это же относится и к «устройству культуры», для понимания которого недостаточно знать только лишь содержание учебников.

Организация деятельностного освоения культурных способов – особая образовательная задача, особый предмет работы проектировщиков учебных курсов, методистов и учителей-практиков. Культура и наука как ее составляющая должны быть так спроецированы в учебный предмет, чтобы в нем было сохранено и акцентировано, рафинированно представлено и «выпячено» **идеальное** – идея, конституирующая осваиваемую область культуры, науки. Но «выпячено» не в смысле наглядности, одного зрительного восприятия для освоения-присвоения идеи недостаточно. (Тем более, что представить идеальное в виде наглядного образа весьма проблематично). Эта проблема сформулирована Э.В. Ильенковым следующим образом: «Человек не может передать другому человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности. Можно хоть сто лет наблюдать за действиями живописца или инженера, стараясь перенять способ их действий, но таким путем можно копировать только внешние приемы их работы и ни в коем случае не сам идеальный образ, не самую деятельную способность» [5, с. 183].

В дополнение к этому приведем размышления Б.Д. Эльконина о потере «явления идеальной формы», не об утрате самого идеального содержания, а о проблеме его *явления* для растущего человека, к которому обращено образование: «...Идеальная форма – это не просто накопленные человечеством знания, способы, образы и произведения, т. е. все то, что мы называем культурой. Такая точка зрения была бы натуралистичной. Все это еще ... должно быть явлено как идеальное. В противном случае слова о потере идеальной формы ... можно

понять буквально, как потерю орудий, картин, книг и проч. Но ведь все это есть и находится рядом. Потеряно другое – то, как усматривать и вычитывать» [14, с. 8].

В самом общем смысле подход к решению проблемы (подход, но еще не само решение) опирается на идею распрямления – включение осваиваемого культурного предмета в деятельность осваивающего. «Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода, с которыми впервые встречается ребенок, – пишет об этом 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)» [3, с. 373].

Проектирование деятельности, которая «адекватна, хотя и не тождественна», – ориентир построения деятельностной образовательной практики, но ориентир, *проблематизирующий* ситуацию: учитель и ученик не должны и не могут воспроизводить прототипы деятельности прямо взятые из «большой культуры». (Тем более что многие из них стали достоянием истории и в сегодняшней культуре уже не воспроизводятся). Суть проблемы состоит в том, что предметность деятельности и способы работы с ней, вписанные во «взрослую» человеческую культуру, и предметность и способы учебной деятельности, реализуемой в школе не совпадают, они «не тождественны». Как сделать так, чтобы они были «адекватны»?

Согласно В.В. Давыдову для этого необходим логико-предметный анализ, посредством которого реконструируется ситуация генезиса исходных понятий и логика их развертывания в «большой культуре», с тем чтобы воспроизвести эту логику в построении учебного предмета. Для этого необходим также логико-психологический анализ, посредством которого реконструируются те психические процессы, в которых субъективируется и воспроизводится соответствующий способ действия и мышления. Пренебрежение этими сопряженными аналитическими процедурами не позволяет гарантировать, что активность учителя и учеников на уроке соответствует той деятельности, которая «адекватна, хотя и не тождественна» в своем отношении к ее культурному прототипу.

Перейдем к рассмотрению факторов риска, определяющих искажения научного содержания категории «деятельность», ее предмета и, соответственно, понимания сути СДП в образовании. При рассмотрении искажений и редуций в понимании СДП в образовании мы сначала обратимся к научным публикациям (их авторы научные сотрудники и преподаватели высшей школы), а затем к текстам практикующих школьных учителей.

Искажения идеи СДП в теоретических построениях

1. Размывание границ понятия «деятельность» и девальвация его содержания

Беспредельное расширение границ исходных понятий приводит к девальвации их содержания. Вот тому пример: «Любая теория или технология обучения предполагает системно-деятельностный подход, – полагает А.В. Хуторской. – *Термин “системно-деятельностный подход” применим к любой теории или системе обучения* (курсив наш. – А.М., И.В.). В любом типе обучения выделяются определенные деятельности, и эти деятельности, как правило, задаются, организуются и реализуются с помощью той или иной системы» [15, с. 37]. Если деятельность – это когда кто-то что-то делает, т. е. проявляет какую-либо активность (или реактивность – в виде рефлексов по И.П. Павлову, или реакций-ответов на стимул по Дж. Уотсону), то это общее свойство живых организмов и их сообществ. Тогда и высшая нервная деятельность (ВНД) тоже «деятельность». Сходство здесь чисто терминологическое,

когда, как говорил М.К. Мамардашвили, «есть все слова», а в данном случае – множество словосочетаний, содержащих слово «деятельность». «Во многих исследованиях, – отмечал В.С. Лазарев на “Первых чтениях памяти В.В. Давыдова” в октябре 1998 г., – чуть ли не любое телодвижение, любое действие называют актом деятельности, и в результате выхолащивается основная идея деятельностного подхода» [16, с. 50].

В этой ситуации вполне обоснованы сетования Г.А. Цукерман. «Смысл словосочетания “деятельностная педагогика” начал размываться и затемняться от постоянного употребления и злоупотребления в контексте разговоров о новых образовательных стандартах, – пишет Г.А. Цукерман с соавторами-учителями в статье, посвященной критериям деятельностной педагогики. – Сегодня словосочетание “учебная деятельность” в большинстве случаев относится к ситуациям, когда ученики за партами что-то делают по заданию учителя, а сами задания учителя теперь называются “учебными задачами”» [17, с. 106].

2. Смещение СДП с другими инновационными подходами

Наряду с непомерным расширением понимания того, что есть деятельность, происходит сужение роли СДП, ее сведение к частным функциям. Часто авторы инновационных идей ставят педагогические задачи, исходя из соображений, лежащих вне концепции СДП, а затем привлекают СДП в качестве средства их решения или просто для оправдания их важности и ценности, хотя эти задачи можно решать и без привлечения СДП.

Например, СДП рассматривается как средство, наряду с другими, формирования не учебной деятельности как таковой и не ее субъекта, а чего-то другого, например, коммуникативной культуры. «Деятельностный подход связывает коммуникативную культуру в единый процесс, – полагает М.Д. Горячев с соавторами. – Вербальные и невербальные упражнения приобретают структуру, характерную для деятельности как таковой (мотив, цель, замысел, ориентировка, планирование, реализация, контроль). Деятельностный подход к обучению основан на принципах комплексной реализации практических и образовательных умений и навыков учащихся, коммуникативной направленности, коллективного взаимодействия» [18, с. 27].

Заметим, что СДП основан не на этих «принципах», здесь они ему просто приписываются, а коммуникация как сторона общения при ориентации на СДП не может быть представлена как самостоятельная реальность, по отношению к которой деятельность выступала бы средством. «Общение людей может существовать лишь в процессе реализации деятельности, – пишет В.В. Давыдов. – С точки зрения принципа восхождения от абстрактного к конкретному деятельность ... является более существенной категорией, чем общение» [4, с. 148].

Другой вариант превращения образовательной деятельности из предмета проектирования в средство для чего-то более частного представлен в монографии Н.А. Ивановой и Р.В. Кельбас. «Педагогические функции деятельности были замечены и ... оценены давно и широко использовались в обучении, воспитании и развитии растущего человека..., – пишут авторы. – Это и составляет суть используемого в психолого-педагогической науке термина “деятельностный подход”, основная направленность которого связана не с продуктивной деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством педагогических воздействий на ребенка» [19, с. 9–10].

Во-первых, заметим, что «основная направленность» и «суть» СДП как раз и связаны с *продуктивной деятельностью* при понимании «продуктивного» не как материального производства («продуктивное» не синоним «производственного», понимаемого как производство товаров), а как *преобразования ситуации самого действия и самого*

действующего субъекта. В контексте СДП и представлений о развитии, заданных теорией Б.Д. Эльконина [12; 20], продуктивность понимается преимущественно пониманию «продуктивного мышления» в работах гештальтистов М. Вертгеймера и К. Дункера. «Продуктивное действие, – пишет Б.Д. Эльконин, – есть не только становление действующего, не только оформление втягиваемых в него материалов, но и становление, преобразование ситуации и условий, в которых оно протекает... Четыре существенные характеристики продуктивного действия: (1) его пробный характер, (2) становление всех втягивающихся в действие материалов и самой формы действия, (3) его специфическая предметность, (4) его специфический социальный эффект» [12, с. 46].

Во-вторых, «деятельность как средство воздействия» – это «хвост, виляющий собакой». Воздействовать на ребенка можно обращением, оценкой, постановкой задачи, призывами к соблюдению поведенческих норм, но никак не деятельностью, у этой категории иной статус, субстанциональный. Превращение ее в средство, т. е. в атрибут по сути той же субстанции – образовательной деятельности – логический казус.

Далее те же авторы почему-то представляют СДП и вовсе *как элемент*, видимо, чего-то более объемлющего: «На основе имеющейся взаимосвязи между деятельностью и умственным развитием учащихся, деятельностью и личностью, можно утверждать, что деятельностный подход является *элементом развивающего и личностно-ориентированного обучения* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [19, с. 12]. Вместо признания всеобщности категории деятельности и как следствие признания ее роли в качестве методологического основания проектирования образования мы видим попытки «пристроить» деятельностный подход к чему-то другому, например, к личностно-ориентированному подходу, а то и вовсе к программированному обучению, которое было построено Б.Ф. Скиннером [21] на основании вовсе не деятельностной, а поведенческой (бихевиоризм) теории. Вот тому пример: «Деятельностный подход позволяет синтезировать и использовать все положительное, что наработано педагогической психологией и педагогикой, в частности, положительные моменты проблемного и программированного обучения. Он ориентирует на активное формирование психических функций, на его основе разрабатывается методика ускоренного обучения» [19, с. 13].

3. Необоснованность в выборе предмета

Пренебрежение специальной работой по обоснованию того, что и как проецируется из науки и культуры в содержание учебного предмета приводит к тому, что его содержание может быть случайным, а распределение этого содержания не соответствовать требованию «адекватности, хотя и не тождественности». Т. е. действия учеников с этим содержанием не удастся соотнести с каким-либо культурным прототипом. Тогда любая активность, независимо от того, соответствует она культурным образцам или несет в себе поток случайных содержаний, именуется деятельностью. В ситуациях проявления спонтанной активности возможно предмет и есть, но он четко не определен и не определена его «культурная прописка». В игровом фантазировании это допустимо, в образовании, *понимаемом как освоение культуры*, нет.

В настоящее время в связи с распространением идей универсальных учебных действий и метапредметности образовательных результатов этот критерий претерпевает эрозию. Поскольку *мета-предметность* предполагает существование реальности, лежащей за предметным содержанием, а само это *за-предметное* пространство четко не определено, возникает повод для подмены логико-предметного анализа различного рода интуициями и ассоциациями, основанными на странных, иногда «магических» основаниях. «Мы выяснили (способ выяснения не представлен. – А.М., И.Ж.), – пишет А.В. Хуторской, – что многообразие

явлений познаваемого мира рано или поздно приводит человека к выводу о существовании единых основ – первосмыслов, скрепляющих, “стягивающих” всё происходящее к общим основаниям. Через “золотое сечение”, например, обнаруживается единство музыкальных и астрономических явлений, магическое число “семь” символизирует ноты, цвета, дни недели, события из сказок, чудеса света. Мир насыщен смысловыми символами, которые помогают человеку познать его»¹. Заметим, что найденное таким образом общее основание, именуемое автором «первосмыслом» вряд ли можно представить средством деятельности (общего способа действия) в мире музыки или астрономии. Действительно, мир полон поводов, чтобы приходиться к различным, порой неожиданным ассоциативным обобщениям, но деятельность мышления здесь редуцирована к удивлению.

4. Нарушение критерия научности, субъективизм и волюнтаризм

Размывание границ и утрата научной предметности может оправдываться декларацией субъективно-плюралистического характера педагогики, якобы освобождающего ее от объективно-научных критериев. Так В.В. Сериков полагает, что классические критерии научности – наследие материалистической идеологии, с которым необходимо расстаться. «Парадигма исторического материализма, – пишет В.В. Сериков, – ориентирует исследователя на выработку понятия как якобы единственного способа постижения сущности, в то время как для гуманитарного познания доминантой выступает не понятие, а эмоционально-ценностный образ» [22, с. 11].

Заметим, что «парадигма исторического материализма» противопоставлена гуманитарному знанию совершенно *волюнтаристски-субъективно*, т. е. «эмоционально-ценностно», поскольку *объективно* понятийный способ мышления и сознания имеет историю, существенно превосходящую его марксистскую («материалистическую») версию – Р. Декарт, Ф. Бэкон, И. Кант, Б. Спиноза, Г.В.Ф. Гегель. И К. Маркса не за что исключать из «гуманитариев». А теория деятельности, хотя и построена на диалектике и марксизме, опирается вовсе не на их идеологические суррогаты, представленные в учебниках по диамату и истмату. Да, действительно, теория деятельности – продукт мышления, ориентированного на *научные образцы выработки понятий и образцы их последовательной конкретизации*. Но если не научный критерий служит ориентиром для «постижения сущности», то какой? Отказ от научного критерия и движение в сторону субъективно-эмоционально-ценностно-образных переживаний [23; 24] создает риск перемещения СДП и деятельностной педагогики из научной сферы в сферы квазинаучные и псевдонаучные, например, в область эзотеризма. Тогда, например, раздробленность образования на множество предметных деятельностей и соответствующих способов «преодолевается» в обращении к предельно обобщенному «метапредмету», например, к Бытию или к Вселенной.

Так А.В. Хуторской в статье с многообещающим названием «Вселенная как заказчик образования человека» приводит «...“ожидания” Вселенной на уровне школьного образования...» для «...каждой из пяти ключевых деятельностей учащихся:

1. когнитивные деятельности: смотреть на небо; наблюдать и осваивать методы наблюдения удалённых космических объектов ... собирать факты о Вселенной ... формулировать гипотезы по отношению к вопросам вселенского масштаба;

¹ Хуторской, А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – №2. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения 08.04.2021).

2. креативные деятельности: выдвигать идеи о происхождении и свойствах Вселенной, о её роли и влиянии на Землю, людей, на себя; рисовать образ Вселенной...;
3. методологические деятельности: выстраивать оргдеятельностные отношения ко Вселенной – ... осознавать действующие во Вселенной законы, применять их в собственном нормотворчестве; рефлексировать по отношению к реализуемой деятельности;
4. коммуникативные деятельности: настроить “каналы” общения с Вселенной – зрительные, мыслительные, эмоционально-чувственные, иные; писать сочинения типа “Я и Вселенная”, “Я во Вселенной”; отыскивать “обратные связи” с Вселенной...;
5. ценностно-смысловые деятельности: задавать вопросы о причинах существования человека и Вселенной, отвечать на них; сравнивать себя с Вселенной...»².

Предполагается, что эти «деятельности» (они же «принципы вселенского бытия») необходимы школьникам «...для конструирования своих смыслов и целей жизни» ..., что они позволяют «...использовать правила существования Вселенной для решения текущих задач обучения, семейной и профессиональной деятельности» [23; 24].

Смелость автора и его последователей безмерна – теория была предложена в качестве общенациональной образовательной идеи. Но, как отмечает А.В. Хуторской, эта концепция, «...которая уместна на уровне национальной доктрины образования..., была отменена в 2014 году и на сегодня отсутствует» [23; 24]. Однако «...предложен проект Национальной Доктрины образования человека в РФ, в который включён “вселенский компонент”» [23; 24].

Это образец полного замутнения не только деятельностного контекста (при пятикратном упоминании «деятельности») но и предмета педагогики вообще. Поскольку автор «вселенской доктрины образования» является членом-корреспондентом РАО, директором «Института образования человека» и директором центра дистантного образования «Эйдос», можно предположить, что число адептов его учения значительно.

Редукция идей СДП в педагогической практике

1. Вербализация и декларативность

Приступая к рассмотрению учительских публикаций, мы предполагали, что в текстах школьных учителей будут представлены не философско-методологические и дидактические аспекты внедрения СДП, а попытки его практического применения на уроке. Однако и здесь использование авторами широких вербально-терминологических обобщений встретилось нам в половине рассмотренных текстов [25–28 и др.], при этом описание соответствующих практик либо вовсе отсутствовало, либо их связь с терминологическими декларациями не прослеживалась.

На декларативность как способ психологической защиты (защиты от необходимости признания трудностей и барьеров в понимании и освоении СДП) указывает профессор МГППУ Е.Г. Юдина. «Согласно нашим данным...», – пишет Е.Г. Юдина о проведенном ею исследовании

² Хуторской А.В. Вселенная как заказчик образования человека // Вестник Института образования человека. – 2012. – №2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41540812_99067208.pdf (дата обращения 08.04.2021).

установок сознания педагогов, – в профессиональном сознании ... выделяется мощный “слой” декларируемых норм и ценностей, который представляет собой некий конгломерат псевдогуманистических установок и шаблонных высказываний ... Этот слой ... зачастую очень сильно отличается от реально действующего уровня норм. Наличие декларативного слоя такой “толщины” и мощности составляет основную трудность при исследовании действительных установок педагогического сознания» [29, с. 136].

Приведем примеры таких деклараций и упований, в которых упоминание СДП предстает как своего рода заклинание.

«...Системно-деятельностный подход в образовании ... есть основа концепции развивающего образования в любом его варианте, – пишет М.М. Малышева в статье “Системно-деятельностный подход – новая методология реализации ФГОС”, – будь это система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова, система “Школа 2100” или школа П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной. Во всех этих системах на первом месте стоит не накопление у учащихся знаний, умений и навыков в узкой предметной области, а становление личности, ее “самостроительство” в процессе деятельности ребенка в предметном мире... Значит, процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое системно-деятельностный подход в образовании... Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие» [30].

Здесь представлен набор «ключевых слов», посредством которых воспроизводятся некоторые общие идеи, например, идея ведущей роли обучения в развитии школьников. Но за этими упоминаниями-констатациями ничего далее не следует. При чтении этой статьи и других текстов, схожих с ней по содержанию, создается впечатление, что основная задача автора – выразить свою причастность идеям СДП посредством демонстрации знания имен и теорий. Возможно, соответствующая СДП практика автором построена и реализуется, но в рассматриваемой статье и в других публикациях такого рода она не представлена.

2. Неаргументированный отбор предметного содержания

Ранее мы уже отмечали, что не любая активность соответствует критериям деятельности и не любое предметное содержание годится для построения учебного предмета, а только то, у которого есть прототип, имеющий «прописку в большой культуре». Но содержание уроков, при декларировании педагогом ориентации на СДП, часто отбирается без рефлексии оснований отбора.

Приведем предмет такого построения занятий, в котором не удастся усмотреть «общий способ действия», а предметное содержание обыденно и случайно.

«...Обучение русскому языку носит деятельностный характер, – пишет В.А. Телкова, – и предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных коммуникативных задач. Объектом обучения с позиции данного подхода становится речевая деятельность, т.е. восприятие и порождение высказываний, или общение» [31, с. 232]. В самих этих декларациях пока нет угрозы редукции, если не уточнять, что понимается под «конкретными коммуникативными задачами», в каком значении здесь используется термин «конкретные». (Напомним, что в системе РО Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова *конкретно-практические* и собственно *учебные* задачи – это *разное*). Но затем в цитируемой статье деятельностный подход почему-то превращается в «лично-деятельностный» и приводится вот такой пример «лично-деятельностного упражнения»:

«Ваши одноклассницы – Галя, Лена и Таня – отказались от лыжной прогулки, мотивируя это тем, что они хотят в воскресенье отдохнуть.

1. Как вы относитесь к их решению?
2. Убедите их в том, что занятия спортом – это и есть активный отдых» [31, с. 234].

Видимо «лично-деятельностный» в данном контексте – это подход, актуализирующий персональный (личный) жизненный опыт учащихся, относящийся к их поведению в типичных бытовых ситуациях. Актуализация бытового сознания и бытового речевого поведения ни встречи реальной и идеальной формы, ни работы с моделированием речевых конструкций, ни обращения к исходным понятиям филологии и лингвистики, в данном конкретном случае не предполагает. Заметим, что ранее по тексту утверждается, что такие «ситуации ... могут быть привлечены на любом этапе усвоения учебного материала, начиная с его объяснения» [31, с. 233–234].

Можно предположить, что отбор учебного содержания подчинен стремлению активизировать учеников посредством приближения сюжета к жизненным реалиям.

3. Подмена деятельности внешне детерминированным поведением

Другие, но столь же распространенные случаи редукции можно определить как подмену учебной деятельности алгоритмической организацией учебного процесса. В этом случае выстроенная последовательность действий представляется как целенаправленная деятельность, а подконтрольная учителю пошаговость выполнения, обеспечивающая внешнюю упорядоченность – как системность (возможно, это ассоциативный отголосок старого дидактического принципа систематичности усвоения).

Рассмотрим это на примере статьи З.И. Замалетдиновой. Исходная посылка: «Концептуальной основой образовательных стандартов является системно-деятельностный подход. Организация образовательного процесса, в том числе и контрольно-оценочной деятельности, носит системно-деятельностный характер. Ведь мы проверяем не только знания учащихся, но и умения выполнять полученными знаниями учебные действия (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [32, с. 34]. С последним утверждением – о действительности полученных знаний – трудно спорить, это существенный критерий успешности обучения. Но при этом важно понимать, как получены эти знания и какой способ действия они обеспечивают.

Далее представлена реализация СДП в форме «методической системы»:

«Методическая система заданий включает в себя:

- постановку учебной задачи на каждом уроке;
- задания, инициирующие детское действие;
- задания для работы в различных формах (фронтально, парами, подгруппах, коллективно, индивидуально);
- задания по поиску информации, работа с источниками информации, использование возможностей информационно-образовательной среды» [32, с. 34].

Потом представлено само задание:

«Составь предложения. Спиши.

1. вот, капельки, мелкие, упали, дождя.

2. воде, кольцами, по, волны, разбегаются.
3. сильный, скоро, ливень, хлынул.
4. на, он, поле, стебельки, льняном, прибил».

И алгоритм его выполнения:

«Какие же действия должен выполнить учащийся?

Первый шаг – вспомнить, что такое предложение.

Второй шаг – читают предложенные группы слов.

Третий шаг – устанавливают связь слов, то есть тренируются связать слова по смыслу.

Четвёртый шаг – проверяют законченность мысли, смысл в высказывании, вспоминая о том, что предложение – это слово или несколько слов, связанных по смыслу и выражающих законченную мысль» [32, с. 36–37].

Здесь все четко, операционально и подконтрольно. Только детской самостоятельности и детской инициативе здесь развернуться негде. Такой пошаговый алгоритм не оставляет места для сомнений, гипотез и ориентировочно-пробующих действий, на основе чего могло бы формироваться самостоятельное мышление.

Однако следует признать, что существует реальная трудность в планировании урока и в описании его реальной временной развертки – трудность выработки адекватного языка. Действительно, трудно представить сценарий урока, свободный от последовательного перечисления учительских указаний и ответных реакций учеников. На реальность *проблемы адекватного описания* деятельностно-организованного учебного процесса указывает Б.Д. Эльконин: «Здесь надо отметить, что ... методические тексты негласно предполагают именно и лишь исполнительское действие педагога. Такова дисциплинарная форма, “практика порядка” образовательной институции. Тем самым эти тексты не предполагают *пробно-экспериментального* действия, т. е. нащупывания и обретения опор и поля (границ) обращения к другому человеку. Именно эта тема требует актуализации – тема учительских проб, его опор и поля» [33, с. 72].

4. Смещение парадигм построения урока: парадигмы ЗУН и парадигмы СДП

К уже описанной ситуации алгоритмического программирования урока добавим близкую ситуацию, в которой представлена идея «технологизации». На наш взгляд, это может быть построение урока по прежним дидактическим и методическим канонам с приписыванием давно знакомым педагогическим приемам регламентирования ученической активности «деятельностного характера». Ориентация на ЗУН здесь так переплетается с ориентацией на СДП, что требуется специальный анализ для различения реально действующих ориентиров.

Приведем пример такого смещения-переплетения, взяв статью учительницы начальных классов Т.А. Тереховой «Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС», размещенную на сайте «urok.1sept.ru».

«Технология СДП предполагает следующую последовательность шагов на уроке:

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности. Этот этап предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке ... создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность...

2. Актуализация знаний и фиксация индивидуального затруднения в пробном действии. Данный этап предполагает подготовку мышления детей к ... деятельности: (1) актуализацию знаний, умений и навыков, достаточных для построения нового способа действий; (2) тренировку соответствующих мыслительных операций.
3. Выявление места и причины затруднения. ... Учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения: (1) организовывается восстановление выполненных операций и фиксация места, шага, где возникло затруднение; (2) выявление причины затруднения – каких конкретно знаний, умений не хватает для решения исходной задачи такого класса или типа.
4. Построение проекта выхода из затруднения («открытие детьми нового знания»). На данном этапе учащиеся... (1) ставят цель; (2) строят план достижения цели, (3) предполагается выбор учащимися метода разрешения проблемной ситуации и на основе выбранного метода средств (алгоритмы модели, учебник); (4) построение плана достижения цели.
5. Реализация построенного проекта. На данном этапе необходимо организовать: (1) решение исходной задачи (обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково; (2) зафиксировать преодоление затруднения; (3) уточнение характера нового знания.
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи. Организовать усвоение детьми нового способа действий при решении типовых задач с их проговариванием во внешней речи (фронтально, в парах или группах).
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. Организовать самостоятельное выполнение учащимися задания на новый способ действия, организовать самопроверку на основе сопоставления с эталоном. Эмоциональная направленность данного этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.
8. Включение в систему знаний и повторение. ... Повторение учебного содержания, необходимого для обеспечения содержательной непрерывности.
9. Рефлексия учебной деятельности. Организовать оценивание учащимися собственной деятельности, организовать фиксацию неразрешённых затруднений на уроке как направления будущей учебной деятельности...»³

Урок начинается с «мотивации», синонимичной «самоопределению», а дальше ситуация как бы раскачивается между с одной стороны, предполагаемыми ученическими инициативами, а с другой стороны, заданными алгоритмами, самопроверкой по эталону, первичным закреплением с проговариванием во внешней речи (что можно рассматривать как отголосок с теории П.Я. Гальперина).

Итог

Подведем итог, придерживаясь построенной последовательности перечисления рисков.

³ Терехова Т.А. Системно-деятельностный подход в обучении как основа реализации ФГОС. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/645872> (дата обращения 08.04.2021).

В педагогической теории:

1. Размывания границ понятия «деятельность» и девальвации его содержания можно избежать при понимании исходного содержания категории.

У деятельности есть субъект, ответственный за целеполагание, ориентировку и исполнение, заинтересованный в результатах, имеющих социальное значение, а значит обращенных к другим, в педагогической деятельности – к ученикам. Субъект, выражаясь словами Б.Д. Эльконина, это не индивид и не группа индивидов, а *особый «режим жизни», состоящий в построении и перестраивания деятельностного отношения к действительности*. Деятельность не сводится к поведенческой активности, которая есть ответ на внешнюю стимуляцию. За проявлениями поведенческой активности учителя и учеников на уроке могут стоять различные причины и психологические механизмы. Учебная деятельность реализуется в этой активности тогда, когда учитель ставит перед собой и решает задачу посредничества – введения учеников в культуру, обеспечивая им условия освоения обобщенных культуросообразных действий.

2. Для того чтобы не смешивать и не путать, собственно, деятельностный подход с другими инновационными подходами следует учесть, что СДП не является ни средством, ни элементом, ни условием по отношению к другим инновационным практикам, имея собственные основания – *обеспечение учебной деятельности, основанной на общих способах действия, направленных на освоение культурно-предметной компетентности*. Прямой целью деятельностно-организованного обучения выступает создание условий для становления *субъекта учебной деятельности*. Объединение или смешение деятельностного подхода с личностно ориентированным не имеет достаточных теоретических оснований, поскольку соотношение категорий «субъект деятельности» и «личность» необходимо еще определить и аргументировать. Причем не абстрактно, а применительно к контексту образования. Так, по мнению Д.Б. Эльконина, «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!» [34, с. 497].

3. Поскольку конституирующая характеристика деятельности – предметность (А.Н. Леонтьев), необоснованность выбора предмета или неопределенность предметного содержания создают риск подмены культуросообразной деятельности иными формами активности. Предмет собственно учебной деятельности должен быть точно определен относительно представленности его прототипа в «большой культуре».

4. Деятельностный подход в образовании *соответствует классическому дидактическому принципу научности*: в учебный предмет и способ работы с ним проецируется содержание рафинированных образцов научного знания и других образцов, выработанных человеческой культурой. Ревизия, пересмотр критерия научности авторами и адептами личностно ориентированного образования [35] и человекосообразного образования [36] создают риски субъективизма при отборе содержания и построения учебного предмета. Наука не единственная форма общественного сознания, но именно научное мышление и научное мировоззрение лежат в основании картины мира современного образованного человека европейской культуры. Пренебрежение этим критерием создает угрозу потери средств противостояния экспансии псевдонаучных, псевдорелигиозных и контркультурных идеологий.

В педагогической практике

1. Терминология деятельностного подхода предполагает не только вербальное определение, но и *операционализацию – деятельностное развертывание содержания понятий*, перевод содержания в средство построения действия. Такая операционализация четко представлена, например, в понятии ориентировочной основы действия (ООД) в теории

П.Я. Гальперина, в понятии учебной задачи в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Насыщение лексики учителей терминами СДП без соответствующей операционализации приводит к распространению феномена вербального псевдопонимания.

2. Неаргументированный отбор предметного содержания часто определяется стремлением мотивировать учащихся, привлечь их внимание чем-то неожиданным или, напротив, обыденным и распространенным (чтобы «как в жизни»). При этом игнорируются уже упомянутые нами критерии предметности и научности.

3. Подмена деятельности внешне детерминированным поведением происходит при отсутствии или потере главного ориентира – направленности на формирование субъекта учебной деятельности.

Деятельность предполагает субъекта с его собственной личной мотивацией, замыслом, инициативой и самостоятельностью. Однако, поскольку субъектность есть «не факт, а акт» (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили), ее явление на уроке не гарантировано – это не атрибут учебного процесса, а внутренне детерминированное, т. е. спонтанное событие. Поэтому учебный процесс и учебная деятельность – сопряженные, но *различные реальности*. Учитель *обязан* организовать и реализовать учебный процесс, ученик же *может* стать субъектом учебной деятельности при определенных условиях организации учебного процесса (или вопреки этим условиям). Осуществляя организационные и управленческие действия, учитель выстраивает внешнюю детерминацию поведения учеников в классе. Для организации учебной деятельности необходимо не управленческое действие, а посредническое (Б.Д. Эльконин) действие педагога, поддерживающее ученическую инициативу. Однако работа с ученической инициативой – ситуация, несущая в себе риски потери контроля и управления.

Планирование и реализация управленческих действий с целью регламентации учебного процесса и обеспечения контролируемого освоения учебного содержания часто приводят к излишней алгоритмизации, не оставляющей места для собственной инициативы учеников. Поисковая инициатива школьников на уроке редуцируется к следованию алгоритму и контролю правильности его выполнения.

4. Для смешения парадигмы ЗУН и парадигмы СДП есть как субъективные, так и объективные причины. К субъективным причинам можно отнести привычные профессиональные установки, предопределяющие постановку целей урока и понимание учебного процесса в терминах знаний, умений и навыков. К объективным, т. е. независящим от индивидуального сознания педагога причинам следует отнести недостаточно четкое разграничение подходов самими разработчиками СДП. Так, обращаясь к вопросу соотношения СДП и парадигмы ЗУН, А.Г. Асмолов пишет следующее: «Такой подход не отрицает ЗУНовского подхода. На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: *компетенция – деятельность – компетентность*. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии» [37, с. 20]. Соотношение знания и компетентности как деятельностной формы его жизни, реализации можно выразить краткой формулой предложенной Б.Д. Элькониним: «Что такое компетентность? Это когда я могу некое знание превратить в средство построения нового действия» [38, с. 97].

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. Конспект книги Джемса Милля «Основы политической экономии» // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 42. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – С. 3–40.
2. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Том первый // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 23. Издание второе. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. – 907 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
4. Давыдов В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 143–156. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
6. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М. Педагогика, 1983. – С. 251–261.
7. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990, №6. – С. 37–44.
8. Цукерман Г.А., Романеева М.П. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников // Вопросы психологии. 1982. №1. – С. 50–58.
9. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии. 1993, №2. – С. 35–43.
10. Цукерман Г.А. Виды общения в обучения. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
11. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. Т. 43. №1. – С. 4–13.
12. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии, 2004, №1. – С. 35–49.
13. Нежнов П.Г. Модель «культурного развития» от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 63 с.
14. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992, №3. – С. 7–13.
15. Хуторской А.В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. №4. – С. 36–47.
16. Лазарев В.С. Проблемы модели психического развития в теории деятельности // Первые чтения памяти В.В. Давыдова: Сборник выступлений – Рига – Москва: Педагогический центр «Эксперимент». 1998. – С. 46–56.
17. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельностной педагогики // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. №3. – С. 105–116.

18. Горячев М.Д., Попов А.А., Ширяев Е.А., Яндукова Т.А. Современное школьное образование: актуальные проблемы. – Самара: ООО «Порто-принт», 2018. – 194 с.
19. Иванова Н.А., Кельбас Р.В. Деятельностный подход в формировании экологической культуры школьников в системе дополнительного образования: Монография. – Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. – 260 с.
20. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
21. Скиннер Б.Ф. Наука об учении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей / Под ред. И.И. Тихонова. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 32–46.
22. Сериков В.В. Методология педагогики: обеспечение качества педагогических исследований // монография / В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Е.И. Сахарчук [и др.]; сост. С.В. Куликова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. – С. 9–27.
23. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
24. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
25. Барсукова Л.И., Бруслова О.В. К вопросу об эффективности применения деятельностного подхода на занятиях по дисциплинам естественнонаучного цикла // Наука и образование: сб. научных статей. – М.: Издательство «Перро», 2018. – С. 27–30.
26. Волкова Н.П., Данько О.Ю., Омельчук К.И. Роль системно-деятельностного подхода в формировании метапредметных компетенций на уроках английского языка // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. – Иркутск: Издательства «Аспринт», 2019. – С. 268–274.
27. Бурганова О.Л. Системно-деятельностный подход в организации современного урока биологии // Современные подходы к преподаванию предметов естественнонаучного цикла в процессе реализации ФГОС ООО. – Комсомольско-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2019. – С. 11–14.
28. Смирнова Е.Г. Практическая реализация системно-деятельностного подхода в школе: возможности и проблемы коррекции // Актуальные проблемы подготовки бакалавров и магистров в условиях становления уровневого образования. – Курган: Курганский государственный университет, 2016. – С. 146–149.
29. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Вопросы психологии. 2005. №4. – С. 112–142.
30. Малышева М.М. Системно-деятельностный подход – новая методология реализации ФГОС // Царскосельские чтения. 2014. Том II Выпуск XVIII – С. 122–128.
31. Телкова В.А. Ситуативно-тематический принцип обучения русскому языку в контексте реализации личностно-деятельностного подхода // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева): коллективная монография. – М.: МПГУ, 2018. – С. 231–235.

32. Замалетдинова З.И. Системно-деятельностный подход в достижении метапредметных результатов образования в условиях реализации ФГОС НОО // Образование саморазвитие 2013 №2 (36) – С. 34–38.
33. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и его описание: ключевой вопрос // Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования: материалы XXIII научно-практической конференции. – Красноярск: Автономная некоммерческая образовательная организация «Институт психологии практик развития». 2017. – С. 71–74.
34. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
35. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. №5. – С. 16–21.
36. Хуторской А.В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура // Известия волгоградского государственного университета. 2009. №6. – С. 4–11.
37. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2012. – №3. – С. 18–22.
38. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф. (Беларусь, Италия, Россия). Волгоград, 6–8 апр. 2016 г. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. – С. 88–98.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow city university, Moscow, Russia

E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Zhulanova Irina Viktorovna

Moscow city university, Moscow, Russia

E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

Activity approach as a guideline of modern education: initial content and risks of reduction

Abstract. The article contains an analysis of the initial content of the idea of an activity-based approach to the design of education and the risks of its distortions and reductions. The first part of the article examines the understanding of human activity, given by the works of K. Marx and included in the content of the theory of activity, developed in Russian psychology. The understanding of activity, which was developed in the theory of A.N. Leontyev. The main attributes of activity are determined – its purposefulness and objectivity. The activity foundations of education and the mission of a teacher with such an understanding of education are considered. The following are presented as such grounds: construction of conditions for the meeting of a real form and an ideal form; mediation between the actual forms of consciousness and action of the student and generic forms of thinking and consciousness; formation of the foundations of hypothetical-deductive thinking; the formation of students' independence and initiative. The second part describes the reduction options presented in the publications of authors belonging to the scientific pedagogical community and in the articles of practicing teachers. In scientific publications, a mixture of ideas about activity pedagogy and pedagogy of a personality-oriented direction has been revealed, and the concept of a subject of activity is identified with the concept of personality. In the publications of practicing teachers – the prevalence of general declarations and the reduction of the activity-based understanding of teaching to the previous paradigm of knowledge, skills, and abilities. 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: system-activity approach; activity; universal labor; subject of activity; objectification; purposefulness; objectivity; cultural and historical origin; theory of learning activity; developmental training; reduction; mixing; devaluation of content; verbalization; declarativeness