

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

2022, №1, Том 10 / 2022, No 1, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-1-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN122.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев, А. М. Педагогическое действие в фокусе проблем реализации деятельностного подхода / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN122.pdf>

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Pedagogical action in the focus of the problems of implementation of the active approach. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(1): 42PDMN122. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN122.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Медведев Александр Михайлович

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

Институт урбанистики и глобального образования

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 города Москвы «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

Педагогическое действие в фокусе проблем реализации деятельностного подхода

Аннотация. Основное назначение статьи — представить педагогику как деятельностное опосредствование культурной трансмиссии, а педагогическое действие — как единицу педагогической деятельности. Актуальность такого рассмотрения определяется реформой образования, ориентирующей на применение системно-деятельностного подхода. Это предполагает, что категория деятельности становится центральной для образования. Но при этом современные трактовки категории иногда настолько широки, что под деятельностью начинают понимать любые проявления человеческой активности. Это допустимо в сфере обыденного сознания, но не в науке. Утрата исходных критериев может приводить к упрощению и вульгаризации основ деятельностной теории. Поэтому актуально обращение к исходной трактовке деятельности, на основе которой в отечественной психологии советского периода возник и утвердился деятельностный подход к пониманию развития человека и роли обучения в его развитии. Деятельностная теория в отечественной философии, психологии и педагогике строилась с ориентацией на марксизм. Поэтому авторы статьи обращаются к изначальному представлению о человеческом действии, предложенному К. Марксом, и определяют действие как системное единство предметности, обращенности и смысла. Исходя из такого представления, рассматривается педагогическое действие в трех типах образовательной практики: в традиционной дисциплинарной педагогике, в лично

ориентированной педагогике и в деятельностной педагогике. Итог рассмотрения — полагание критериев собственно деятельностной педагогики.

Ключевые слова: деятельность; деятельностный подход; всеобщий труд; педагогическое действие; предметность; обращенность; смысл; общий смысловой радикал; дисциплинарная педагогика; свободное воспитание; личностно ориентированная педагогика; деятельностная педагогика

Современное отечественное образование переживает период модернизации. Ее основное направление — внедрение **деятельностного подхода** к проектированию содержания учебных предметов, программ, методов обучения и методов оценки образовательных результатов.

Суть деятельностного подхода состоит в том, что в основание понимания жизни человека и его развития положен принцип единства сознания и деятельности, согласно которому становление человека это освоение исторически сложившихся и предопределенных ему образцов деятельности, представленных открыто (процессуально) или опредмеченных в произведениях культуры и научных теориях. В процессе освоения образцов деятельности происходит становление мышления и сознания человека. Если **образование** (от слова «образ») понимать как обретение человеком **образа человеческого**, то, согласно деятельностному подходу, в основе этого процесса лежит деятельностное опосредствование передачи и освоения культуры. Образ, который выступает целевым ориентиром, — образ **субъекта** деятельности, осуществляющего ее в соответствии с культурными канонами.

Для того, чтобы встать на путь освоения культуры, — от предметов обихода до предмета науки и образцов искусства, — ребенку необходимо совершить деятельность, которая, выражаясь словами А.Н. Леонтьева, должна быть «адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна)» [1, с. 373] той человеческой деятельности, которая эти предметы произвела, или той деятельности, в которую они включены в «большой культуре». Это «хотя, разумеется, и не тождественна» акцентирует важное обстоятельство: человек, осваивающий культуру (ученик), должен в своей активности воспроизводить **идею** культурного прототипа деятельности, но не обязательно копировать ее саму.

Такой взгляд на образование и на миссию педагогики предполагает обращение к определенной научной методологии, объединяющей психологические знания и методы культурной реконструкции. П.Г. Нежнов сформулировал это условие 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» [2, с. 6]. Теоретико-методологическую базу деятельностного подхода, в которой реализован этот принцип, составляют фундаментальные теории отечественной психологии — культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского и теория деятельности А.Н. Леонтьева.

Эталоном проектирования школьного образования, соответствующим идеям деятельностного подхода, была и остается система развивающего обучения (РО) Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Основное назначение РО — формирование у школьников потребности и способности учиться, используя свои ресурсы и ресурсы образовательной среды. Иными словами, предполагается становление их как субъектов учебной деятельности. (Пользуясь современной терминологией, можно сказать, что это основной метапредметный результат РО).

При выстроенных теоретических положениях, разработанной практике и четких критериях эффективности эта система трудна для освоения в силу своего системного строения.

Все составляющие системы, — от ее гегелевско-марксистского философско-методологического основания до техники ведения урока, — органично взаимосвязаны. Поэтому освоение этой педагогической системы предполагает ее принятие целиком — от мировоззренческой позиции до методики обучения. Частичное применение, — заимствование и использование отдельных приемов, — приводит к размыванию критериев и лишает педагога рефлексивной фокусировки. Поэтому декларируемый переход образования на «деятельностный формат» без обращения к теоретико-методологическим основаниям деятельностной теории несет с собой сопутствующие риски искажения исходных идей и понятий.

Главную причину таких рисков (среди множества других) мы видим в том, что деятельностная теория имела методологическую базу, которая сегодня может показаться не актуальной, архаичной, тяжеловесной, избыточной и трудной для понимания.

Теория деятельности создавалась в тот исторический период, когда было принято, оглядываясь на доминировавшую идеологию, прорабатывать философско-логические основания и аргументировать преимущества теории в ее противопоставлении «чуждым буржуазным подходам». Ее становление происходило в «борьбе на два фронта». И если противопоставление внешним оппонентам (прежде всего, представителям фрейдизма и бихевиоризма) часто было формальной демонстрацией лояльности по отношению к государственной идеологии, то «борьба на внутреннем фронте» — отстаивание реальных философских оснований против суррогатов официальной «материалистической философии» — была напряженной и рискованной. В философии, психологии и педагогике советского периода существовали (но не сосуществовали) две версии марксизма — марксизм-ленинизм официальной идеологии и марксизм А.А. Зиновьева, Э.В. Ильенкова, Л.К. Науменко, А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Ф.Т. Михайлова, который оказал существенное влияние на становление деятельностной парадигмы образования.

Снятие идеологического пресса освободило от необходимости обоснования и рефлексии мировоззренческих ориентиров, а заодно и от полагания и рефлексии исходных логических оснований, устанавливающих четкие границы по отношению к иным подходам.

Напомним, что теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и В.В. Давыдова были построены на основе **философско-логического монизма и логики восхождения от абстрактного к конкретному** (Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс), служивших для их авторов основными методологическими ориентирами. У Л.С. Выготского есть указание на необходимость построения монистической теории психического по образцу политэкономической теории К. Маркса: «Психологии нужен *свой* “Капитал”» [3, с. 420]. Приверженность А.Н. Леонтьева монистическому принципу подтверждают его многократные обращения к работам Л.К. Науменко и Э.В. Ильенкова и, безусловно, построенные им теория эволюции психики [4] и психологическая теория деятельности [5]. В подходе В.В. Давыдова идея монизма и принцип восхождения представлены как в анализе исторически сложившихся форм мышления [6; 7], так и в логике построения школьных учебных предметов [8; 9].

Сегодня в отечественной психологии и педагогике значительное распространение получили **плюралистические теории**, которые тоже именуются деятельностными. Их авторы объясняют множественность оснований и расплывчатость границ историческими обстоятельствами (например, утвердившимся влиянием постмодернизма), якобы обрекающими реформаторов образования и педагогов на «гонки за будущим» [10], на необходимость вписаться в современную эклектичную, динамичную и во многом непредсказуемую реальность. Сегодня получили распространение броские аббревиатуры,

среди которых VUCA-мир¹ (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambignity, т. е. Изменчивость, Неопределенность, Сложность, Амбивалентность), SCARF² (Status, Certainty, Autonomy, Relatedness, Fairness, т. е. Статус, Уверенность, Самостоятельность, Общность и Справедливость), компетенции «4 К»³ (Критическое мышление, Креативность, Коммуникация, Кооперация). Единое понятийное основание — исходная абстракция — заменяется набором-сочетанием черт и свойств мира, и человека в нем, упакованных в яркую аббревиатуру (и это принципиально отличается от постановки проблемы «Человек — Мир» в работах А.А. Ухтомского [11], С.Л. Рубинштейна [12], А.Н. Леонтьева [13]).

Теория становится брендом.

Множественность предикатов и атрибутивных характеристик, вносящих неопределенность в предмет и контуры «деятельностных» образовательных инноваций, дополняется применением терминологических кентавров — «субъектно-деятельностный подход», «системно-деятельностный подход», «культурно-деятельностная теория», «системно-мыследеятельностный подход». Во всех этих подходах «деятельность» представлена в названии, но это *разные* представления.

Поскольку расширение содержания категории и свободные вариации трактовки приводят к тому, что «деятельность» видится теперь всегда и повсюду, становится актуальной задача восстановления исходного контекста и исходных оснований деятельностного подхода. Иначе широкая популяризация приведет и уже приводит к искажению и вульгаризации его содержания и смысла. На это указывает В.С. Лазарев: «Во многих исследованиях чуть ли не любое телодвижение, любое действие называют актом деятельности, и в результате выхолащивается основная идея деятельностного подхода» [14, с. 50].

Добавим вполне обоснованные сетования Г.А. Цукерман по поводу судьбы деятельностного подхода в школьном образовании. «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 в статье о критериях 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”» [15, с. 106]. Напомним, что в теории учебной деятельности [8; 9] и в соответствующей педагогической практике учебная задача (в отличие от конкретно-практической задачи) — это такая задача, в ходе решения которой находится и моделируется (фиксируется в модели) общий способ действия, обеспечивающий решение целого класса частных конкретно-практических задач. Учебной она названа потому, что решающий ее школьник «учится учиться» — результатом ее решения становится изменение мышления и сознания решающего, а не одно лишь преобразование предметной ситуации для получения конкретного (частного) «ответа». Учебная задача — это не задачка из задачника, это единица и организационная форма учебной деятельности. Для педагога учебная задача — это акт посредничества в освоении школьником общих способов обращения с предметной

¹ Чухно Ю. Управление изменениями в VUCA-мире: как вовлечь людей и помочь им стать лидерами новых решений // Business Excellence. 2016, № 8 [Электронный ресурс]. — URL: <http://novaterracoaching.su/change-management-in-vuca> (дата обращения 27.01.2022).

² Рок. Д. Мозг. Инструкция по применению (Как использовать свои возможности по максимуму и без перегрузок) [Электронный ресурс]. — URL: <https://psy.wikireading.ru/106729> (дата обращения 27.01.2022).

³ Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. — М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. — 76 с.

реальностью науки и культуры (тех самых — «адекватных, хотя и не тождественных» способам действия в «большой науке», в «большой культуре»).

Вернемся к идее монизма и к исходному марксову пониманию деятельности.

К. Маркс представил исходную форму деятельностного способа существования человека — форму всеобщего труда. Производные от нее формы могут быть либо конкретизациями и вариантами развития, либо превращенными формами и вариантами редукции. Приведем развернутое определение этой исходной формы, данное К. Марксом в комментарии к книге Дж. Милля «Основы политической экономии».

«Предположим, что мы производили бы как люди, — пишет К. Маркс. — В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двоjakим образом* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. — А.М., И.Ж.) утверждал бы и самого себя и другого: (1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. (2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. (3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, — и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. (4) В моем индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы и осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную* сущность» [16, с. 35–36].

В этой характеристике деятельностного самоосуществления человека произведенный предмет, поскольку он явно, прямо и однозначно не указан, *можно представить* и как витально необходимый продукт, и как утилитарно полезную вещь, и как произведение искусства, и вообще как предмет, очеловечивающий условия существования другого человека. Из контекста можно понять, что акцент сделан на *посредничестве*: «Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом...». На посредничестве, а не на произведенной вещи. Посредничество обеспечивает утверждение человеческой сущности производящего субъекта и человека, принимающего, потребляющего произведенное — оба предстают «как люди», точнее, могут предстать «как люди». Для этого необходимо, во-первых, чтобы в деятельности производящего субъекта и в произведенном им продукте было представлено родовое начало, во-вторых, чтобы человек, принимающий этот продукт, совершил с ним «встречную» деятельность, которая была бы «адекватна, хотя и не тождественна» идее-замыслу производящего субъекта и, тем самым, родовому началу. Только в этом случае посредничество становится событием.

Если придерживаться идеи монизма, то именно посредничество, посредническое действие можно полагать исходным основанием по отношению к практикам культурной трансмиссии. Если принять это утверждение за ориентир движения к монистическому пониманию, отменяется ставшее привычным дуалистическое представление о двух реальностях: реальности деятельности и реальности общения. И то, и другое, — и предметное преобразование, и обращенность как основа общения, — входят в состав полноценного человеческого действия. Именно так понимал человеческое действие Д.Б. Эльконин. «Все указания на существование двух независимых рядов действий — действий по общению и

действий по преобразованию вещей, — пишет об этом Б.Д. Эльконин, — никогда не принимались и не могли быть приняты Д.Б. Элькониным. Он утверждал, что это производные и, более того, превращенные формы целостного человеческого действия, в котором освоение смысла (в разных формах обращения к другому) и освоение способа (в разных формах преобразования предметного мира) внутренне связаны, дополнительные по отношению друг к другу» [17, с. 90]. И то, что внешне, в плане восприятия перед нами сфера предметного производства и сфера общения часто предстают как отдельные, не отменяет этого *исходного* единства: одна сторона действия может быть развернутой и внешне представленной, другая — редуцированной и внутренней (мыслимой), все дело в акцентах. Если перед нами коммуникация, то в ней предметные преобразования и предметы-продукты таких преобразований намечаются, обсуждаются, мыслятся. А сами предметные преобразования, в конечном счете, а иногда и изначально, подразумевают включение продукта в жизнь другого человека (или «себя-как-другого»), они производятся для кого-то, кому-то предназначены, к кому-то обращены.

Ситуация полноценного (нередуцированного) действия предполагает:

- опредмечивание, предметное воплощение авторского замысла субъекта действия;
- обращение к другому человеку, удовлетворение производимым предметом потребности другого человеческого существа;
- реализацию — через производство — посредничества между другим человеком и человеческим родом, человеческой культурой;
- утверждение субъектом действия своей общественной сущности, причем прямо — действуя для другого человека (к этому марксову определению всеобщего труда и его интерпретации применительно к деятельности педагога мы уже обращались ранее⁴).

Предельно кратко: *предметность, обращенность и смысл*, состоящий в посредничестве между жизнью индивида и жизнью человеческого рода. Посредничество — *общий смысловой радикал*, определяющий *личную причастность* и стремление предстать в жизни другого человека, определяющий то, каким образом, какими «артикуляциями» (обращенность), чем, каким содержанием (предметность) и кем (в каком личном качестве) предстать. В посредничестве человек может выступать не только как субъект деятельности, но и как личность, реализуя свой личностный смысл — состояться «в мышлении и любви» другого человека (других людей). Под общим смысловым радикалом мы понимаем назначение действия, определяющее как его собственное содержание, так и его принципиальное (смысловое) отличие от других действий. Ближайшей категорией может быть категория *этости*.

Категория «этость» была введена философом И.Д. Скóтом (1265–1308) [18] для обозначения единичного, акцентирующего в себе всеобщее, родовое начало. В этости соединяется всеобщность, универсальность понятия (категории) и единичная определенность содержания этого понятия (категории) в вещи, в индивиде, в сознании и в действии отдельного человека. Этость — ответ на вопрос о том, *чем и как подтверждается, что делается именно*

⁴ Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия — два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 2. [Электронный ресурс]. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PSMN420.pdf> (дата обращения 01.03.2022).

это, а не нечто иное, и что именно *этим* субъект действия лично предстает «в мышлении и любви» других людей, в их сознании.

Соответствующее понимание личности дано в теории отраженной субъектности, предложенной А.В. Петровским [19] и В.А. Петровским [20]. Основная идея теории в том, что как личность человек представлен не во «внутреннем мире» индивида, а в сознании тех людей, для которых он значим в своем обращении к ним (и в их обращении к нему). Добавим к этому два высказывания Б.Д. Эльконина: «Моя позиция состоит в том, что личность — это образ или лицо какого-то события... Для меня личность рождается в продуктивном действии. Образ того, что мной представлено и предоставлено. Я такая личность, какой доклад сейчас сделал... — в данной ситуации, а не “вообще”...» [21, с. 17]. При таком понимании личность опирается на субъектность как на свое ближайшее основание. Выражаясь словами Б.Д. Эльконина, «...это инициатива и самостоятельность вместе... Лицо этой субъектности называется личностью. Не мешок с мотивами, эмоциями и прочим мусором психологическим. Лик» [22, с. 97] (к этому пониманию личности мы обращались ранее при рассмотрении профессиональной рефлексии педагога⁴).

Как уже отмечалось, производными от образца-прототипа, заданного К. Марксом, могут быть как конкретные (в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному — более развитые), так и превращенные и редуцированные формы действия. Образцы развитой, полной формы действия обнаруживают себя, иногда буквально, так что их нельзя не заметить, в явлениях произведенной самодовлеющей предметности в том ее понимании, которое ввел А.Ф. Лосев⁵. В полной мере это проявляется в науке и в искусстве. В.С. Библер, вслед за К. Марксом, полагал, что «музыка и поэзия, живопись и вообще все искусства... — это те крайние точки, до которых доходит *человеческая деятельность, как устремленная на самое себя и уже начинающая изнутри прислушиваться к себе* (курсив наш. — А.М., И.Ж.)» [23, с. 63]. Редукция же — это низведение действия до отдельной технологической операции в ситуации отчуждения от средств труда и от его продукта, а главное, это нивелирование его субъективного смысла, состоящего в посредничестве. *Задача посредничества и культурной трансмиссии в таком действии редуцирована* (эта задача, может быть, и решается, но субъект действия соотносится с ней лишь внешне, он дистанцирован от ситуации, когда и где продукт включается в жизнь другого человека. Оба представлены безлико, анонимно).

Задача субъекта полноценного действия, которым он обращается к другому человеку, к людям, состоит в том, чтобы построить средства понимания и гипотетико-дедуктивного мышления (в науке) и средства эстетического переживания (в искусстве). И в том, и в другом случае — особую предметность, обращающую человека на себя, возвращающую его к своему пониманию и к своему переживанию, заставляющую «изнутри прислушиваться к себе» (не случайно В.В. Давыдов называл теоретическое мышление содержательно-рефлексивным). Согласно идее Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, это единство понимания и переживания, предстающее в акте *сознания*.

Если вписывать педагогическое действие, действие учителя в диапазон, определяемый границами «утилитарно-вещное производство — наука и искусство», то следует признать, что оно тяготеет ко второму полюсу. Но и алгоритмизация, технологичность в профессиональной практике учителя тоже представлены, что закрепилось в термине «педагогические технологии». Пример педагогической технологии — система программированного обучения, предложенная Б.Ф. Скиннером [24]. Эта система насквозь технологична. Противоположный полюс, т. е. нетехнологичный подход — педагогические интуиции К. Роджерса [25]. Эта

⁵ Лосев А.Ф. Диалектика творческого акта (Краткий очерк). [Электронный ресурс]. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Losev/dial_tvakt.php (дата обращения 01.03.2022).

система, по крайней мере, в изложении самого К. Роджерса, предельно человечна, сочувственно-эмпатийна.

В педагогическом действии есть и осмысленность, и предметность, и обращенность. И, главное, есть его назначение, состоящее в посредничестве.

Согласно изложенным представлениям, чтобы быть полноценным субъектом педагогического действия, учитель должен искать ответы на следующие вопросы.

Вопросы о смысле: «Зачем я, педагог, включаю свою активность в жизнь другого человека — ученика? Каков мой мотив, зачем я “разворачиваю его на себя”? Чего я жду от взаимодействия с ним? К какой потребности ученика я апеллирую, и ответственность за что я тем самым беру на себя?»

Вопросы о предмете: «На какой предметности мы взаимодействуем и как включаем ее (предметность) в свое взаимодействие: как материал для изготовления вещи (утилитарно), как предмет, вызывающий эмоциональные переживания (эстетически), как предмет познания, объект практического и мысленного экспериментирования (гностически)?»

Вопросы об обращенности: «Как я, педагог, субъект образовательного действия, строю свое обращение к ученику? К кому и к чему я апеллирую? Это обращение к изначально пассивному реципиенту (*tabula rasa*), актуализирующее его восприятие, внимание и память? Это обращение к исполнителю инструкций-алгоритмов? Это обращение к самоопределяющейся личности? Это обращение к субъекту познавательной инициативы? Какими средствами обеспечивается обращение?» (представленная здесь структура педагогического действия рассматривалась нами ранее в контексте обсуждения содержания и функции педагогической рефлексии⁴).

Общий смысловой радикал, этость педагогического действия определяется тем, какими мотивами руководствуется педагог, что становится содержанием культурной трансмиссии, какими средствами она реализуется и, наконец, насколько все это носит системный характер. (При том понимании системности, которое задает теория Л.С. Выготского — «...учение о системном и смысловом строении сознания человека, исходящее из признания первостепенного значения: (а) изменчивости межфункциональных связей и отношений, (б) образования сложных динамических систем, интегрирующих целый ряд элементарных функций, (в) обобщенного отражения действительности в сознании» [26, с. 386]).

Придерживаясь традиций теории Л.С. Выготского и теории А.Н. Леонтьева, согласно которым действие имеет культурно-историческое происхождение, мы обратились к трем прототипам образовательного действия, которые сложились в педагогике. Это действие в контексте дисциплинарной практики, основания которой положены дидактической системой Я.А. Коменского [27], и действие, возникшее в контексте идей свободного природосообразного воспитания Ж.-Ж. Руссо [28]. Третий прототип имеет не столь длительную историю, но занимает видное место в современном образовании и, главное, не может не быть рассмотрен, если речь идет о переходе образования к деятельностным основаниям, — это педагогическое действие в развивающем обучении, именуемое системой Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [8; 9].

Таким образом, мы определили рамку рассмотрения педагогического действия, включив в нее три педагогические традиции: дисциплинарную педагогику, педагогику свободного воспитания и деятельностную педагогику.

В традиционной дисциплинарной педагогике, построенной в соответствии с принципами классической дидактики, педагогическое действие предстает следующим образом.

Смысл — утверждение в сознании учеников ценности формальнологически организованного знания (формальную логику не случайно называют также «логикой учебников») и дисциплинарно организованного поведения. Традиционная дисциплинарная школа технологична и устойчива в своих регламентациях, и ученик должен к ним адаптироваться. *Мотивами*, которыми в этом случае руководствуется педагог, могут быть власть знатока и дисциплинарная власть, обеспечивающая авторитарное доминирование.

Предметность — содержание учебной дисциплины, представленное посредством текстов, иллюстраций, заданий и упражнений. Это содержание выстроено в соответствии с дидактическими принципами, в соответствии с точными инструкциями и алгоритмами.

Обращенность педагогического действия подчинена регламенту логически непротиворечивой и последовательной трансляции содержания учебной дисциплины, организации обратной связи, выполнению функций контроля и оценки. Обращенность и обратная связь имеют вопросно-ответную форму, причем генерирование вопросов и инициирование ответов — функции, выполняемые педагогом.

Общий смысловой радикал, обеспечивающий такому действию целостность, его несомненную *этость*, внутреннюю согласованность и оправдывающий общественные ожидания — построение бесперебойно работающего *образовательного механизма*.

Метафоры механизма, машины можно найти у Я.А. Коменского. Вот тому пример. «Нужно желать, чтобы метод образования стал механическим, — писал Я.А. Коменский, — т. е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой сделанной для движения машине» [27, с. 238]. На эту особенность рассматриваемой дидактической системы указывает А.А. Леонтьев: «Ян Амос Коменский сравнивал учителя (воспитателя) с мастером, школу — с мастерской, в которой из ребенка делают человека. Это образное сравнение, к сожалению, в некоторых направлениях педагогики обрело плоть и кровь — был сделан шаг к превращению педагогики в “рецептурную” науку, а процесса обучения — в “дидактическую машину”. Такой взгляд на сущность педагогического воздействия дожил и до наших дней...» [29, с. 14]. Метафора мастерской определяет по преимуществу пассивную позицию ученика — он предстает в страдательном залоге — как «материал», как объект педагогических воздействий.

Дополним сказанное характеристикой дисциплинарной педагогики, которую предложил Ф.Т. Михайлов: «...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 ... сохранил расстановку действующих сил ...: субъект обучения и воспитания — педагог, объект того же процесса — ученики всей своей массой. Это и лежит в основе ... 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» [30, с. 475].

Результатом в дисциплинарной педагогике предполагаются знания и способность их актуализировать в памяти, а также действия по заданному образцу, некоторые из которых доводятся до автоматизма, становясь навыками. Часто этот результат — знания, умения и навыки — обозначают аббревиатурой ЗУН, а саму традиционную систему именуют «зуновской» или просто «знаниевой».

Свободное воспитание, принципы которого восходят к идеям Ж.-Ж. Руссо [28] сегодня представлено различными направлениями «гуманизации образования» от вальдорфской педагогики Р. Штайнера [31; 32], школы М. Монтессори [33; 34] и педагогических идей К. Роджерса [25] до отечественных концепций личностно ориентированной [35–38] и человекообразной [39–41] педагогики.

Смысл педагогического действия — обеспечение и поддержка самораскрытия ученика, его личностного потенциала. Предполагается, что не ребенок должен адаптироваться к школе, а школа к ребенку, акцент делается на развитии «природных способностей» детей («от природы присущих»), имманентных задатков, уже исходно «встроенных в ребенка») в противовес трансляции извне предпосланных знаний, умений, навыков. В основную ценность возводятся забота, эмоциональная насыщенность общения и, главное, признание в каждом ученике личности. *Предполагаемая мотивация педагога* — сотрудничество и самоутверждение в признании и любви учеников, личностная самореализация.

Предмет педагогического действия — фасилитация, оформление и поддержка спонтанной активности учеников, гармоничное всестороннее развитие личности, обращение к высшим проявлениям личности — человеколюбию, гуманизму, толерантности, поддержка свободы выбора и помощь в построении индивидуального образовательного маршрута, сопровождение в продвижении по нему. Предполагается придание учебному предмету личностного и общественного значения, что трактуется как переход от предметного к метапредметному содержанию.

Обращенность педагогического действия опирается на непосредственность и открытость, соучастие в жизни ученика, эмпатию и сомыслие (А.В. Хуторской [41]), на утверждение себя в принятии учениками и в своей любви к ученикам (В.А. Сухомлинский [42]). Предполагается межличностное общение, «субъект — субъектные» (Н.М. Борытко [43]) отношения.

Общий смысловой радикал, определяющий *этность* такого действия, — установление конгруэнтности, синтонности и эмоционального контакта для обеспечения свободного раскрытия («самораскрытия») индивидуальности ученика. «...Творческая активность воспитателя, — пишет Н.М. Борытко, — должна быть направлена на созидание культурного пространства, обеспечивающего свободное самоопределение, саморазвитие, самореализацию...» [44, с. 64]. В мировоззрении носителей такого смысла педагогика — это не технология, это искусство или жизнь, «бытие» как таковые (хотя, в некоторых случаях можно встретить категориальную неразборчивость и смысловую путаницу: например, претензии на проектирование «личностно-развивающих образовательных технологий» [38]).

Главным результатом личностно ориентированного образования видится способность ученика осуществлять «...свободное самоопределение в различных областях жизнедеятельности» [43, с. 134]. Пафос подхода может быть выражен максимой, заимствованной из той же монографии Н.М. Борытко: «Человек, воспитанный как исполнитель, не может стать основой поступательного движения общества. Экономический и духовный прогресс может быть обеспечен активными свободными личностями, яркими индивидуальностями, способными неординарно мыслить, самостоятельно принимать решения, творчески их реализовывать» [43, с. 74].

Теперь рассмотрим педагогическое действие в **деятельностной педагогике**, опирающейся на идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Б.Д. Эльконина.

Смысл педагогического действия — встреча реальной и идеальной формы [17], организация посредничества при освоении учениками общего способа действия, обеспечение

условий для построения функционального поля действия [2], в котором раскрывается новое значение и назначение осваиваемой реальности, происходит культурное оспособление учеников. Вхождение в систему предполагает не приспособление ученика к учителю и школьному регламенту и не приспособление учителя к индивидуальному своеобразию ученика, а встречу их образовательных инициатив. *Предполагаемый мотив* педагога — посредничество в приобщении учеников к ценности научного мышления и эстетического переживания.

Предметность — общие способы действия, фиксируемые в моделях и позволяющие решать определенные классы задач, представленные как проекции важных сторон реальности, конституирующих содержание и границы осваиваемой предметной области (науки, искусства, технологии...).

Обращенность педагогического действия подчинена идее диалогичности, поддержки познавательной инициативы учеников и коллективно-распределенной организации поиска решения учебной задачи, обращенность опирается на знаковое опосредствование, которое служит своего рода «рефлексивным экраном». («...В этом “экране” — пишет Б.Д. Эльконин, — выступает мера результативности усилия: действующий знает, что нечто делает, а не только “напрягается”» [45, с. 54]).

Общий смысловой радикал такого действия, его *этность* — *формирование учебной деятельности* как основы становления деятельностного отношения к *пред-стоящей* реальности и к себе, передача ученику *способа культурного обращения* с осваиваемой предметностью, и становление мышления как функционального органа дальнейшего продвижения в освоении культуры и преодоления собственных ограничений. В традиции развивающего обучения, носящей имя системы Эльконина — Давыдова, основные образовательные эффекты связываются с овладением учащимся общим способом действия. «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» [46, с. 39–40].

Главная миссия педагога, реализующего деятельностную концепцию образования, — организация, поощрение и культивирование ученических инициатив, организация образовательных событий, в которых *предстает явление субъекта*. «Самым общим требованием к результатам образования, — полагает Б.Д. Эльконин, — является приращение самостоятельности и инициативности обучающегося. Самостоятельность и инициативность ученика указывают на меру его образовательной субъектности — меру соучастия в образовательном процессе» [17, с. 222].

В качестве *главного результата* предполагается становление ученика как познающего субъекта, способного к постановке познавательной задачи, ее решению, рефлексии границ применимости найденного способа и трансцендированию-преодолению этих границ.

В контексте реформирования образования переход к «деятельностному формату» мог бы быть понят как переориентация с первого прототипа на третий, что часто и декларируется: отказ от педагогики ЗУНов и переход к деятельностной педагогике, призванной «учить учиться», т. е. воспитывать ученика как субъекта учебной деятельности. В актуальном же, реально функционирующем, сознании педагогов, — как практикующих учителей, так и ученых, претендующих на создание научных школ и руководство ими, — обнаруживается нечеткость в определении границы перехода и понимании его направления.

Размывание границ может происходить ненамеренно или сознательно и нарочито. Во втором случае приводится некая аргументация, например: «Любая теория или технология обучения предполагает системно-деятельностный подход. Термин “системно-деятельностный

подход” применим к любой теории или системе обучения. В любом типе обучения выделяются определенные деятельности, и эти деятельности, как правило, задаются, организуются и реализуются с помощью той или иной системы»⁶. Можно воспринять это утверждение как вызов, подтверждающий актуальность и необходимость четко определить *границы собственно деятельностного подхода в образовании*.

Чем определяется граница между деятельностной педагогикой и традиционной педагогикой, именуемой знаниевой или названной нами дисциплинарной? Чем определяется граница, разделяющая деятельностную педагогику и личностно ориентированный подход?

Граница, разделяющая дисциплинарный и деятельностный подходы может быть определена следующим образом. И тот и другой реализуют (во всяком случае, декларируют) принцип научности. И в том, и в другом представлена ретроспективная ориентация на уже имеющиеся образцы, на устоявшиеся (в культурно-историческом смысле) прототипы знания и действия. Но представленность научного знания в учебном содержании различна.

Традиционная дисциплинарная педагогика не предполагает *специальной* историко-культурной и логико-предметной реконструкции и рефлексии того, откуда и почему взято *именно это* содержание учебных предметов. Наука и культура располагаются где-то *за* действием педагога и действием ученика, но *не в них*. Педагог и ученик имеют дело с уже готовым и фиксированным учебным материалом, который нужно *знать* и с которым нужно *уметь* совершать правилосообразные действия. Культура предстает здесь наподобие музейной экспозиции (причем это не подлинники, а выборочные репродукции), где, как известно, «экспонаты руками не трогать», что применительно к учебной ситуации означает не подвергать их радикальным преобразованиям, и уж тем более «не испытывать на прочность». Соответственно, и педагог в этой системе во многом напоминает экскурсовода. В этой педагогической традиции не принято подвергать сомнению «правильность подборки экспонатов», а если нужно что-то делать с ними, то «использовать по назначению», в соответствии с инструкциями и алгоритмами, которые к ним прилагаются.

В деятельностной педагогике предполагается рефлексия *отношения* учебного содержания к его культурному (научному, художественному) прототипу. В фокус рефлексии выводится сама процедура проецирования содержания из «большой культуры» (из областей науки и искусства) в содержание учебного предмета. Учебный предмет становится продуктом логико-предметного анализа. Логико-предметный анализ проводится с целью выделения исходного основания (в терминологии В.В. Давыдова — генетически исходного отношения) осваиваемой реальности, с целью реконструкции условий происхождения этого исходного основания и проектирования адекватных действий по его воспроизведению. Это позволяет сравнить образовательную ситуацию не с изучением музейной экспозиции, а с работой в лаборатории (научной, художественной, литературной, драматической).

Развертывание учебного предмета в деятельностной педагогике подчинено логике восхождения от абстрактного к конкретному, а не формальной ассоциативной логике, доставшейся дисциплинарной педагогике в качестве наследия от средневековой схоластики.

Отличие от личностно ориентированного и человекообразного подходов также определяется пониманием учебного предмета, его содержания и назначения. Отношение адептов личностно ориентированной парадигмы к предметному содержанию достаточно ясно выражено одним из лидеров этого направления В.В. Сериковым: «Личностная парадигма не прямо воздействует на построение содержания и форм обучения. В этом смысле — это

⁶ Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения 01.03.2022).

достаточно “деликатная” педагогическая теория, она касается в первую очередь внутренней организации субъектов учебного процесса и *в меньшей мере влияет на строение предметно-содержательной области обучения* (курсив наш. — А.М., И.В.)⁷. «Деликатность» подхода состоит в том, что допускается «личностное» понимание предмета, в котором «свое мнение» ученика в приоритете по отношению к «жестким» логическим канонам научного знания и эстетическим канонам понимания искусства. Каждый может претендовать на личную теорию, на личное прочтение и личное понимание предлагаемого учебного содержания. Культурно-историческая реконструкция происхождения понятий и логико-предметный анализ не предполагаются.

Заметим, что обращение к «внутренней организации субъектов образовательного процесса», на наш взгляд, вряд ли можно отнести к «деликатному» действию, поскольку, если быть последовательными, предполагает проникновение в сферу мотивов, намерений, ценностных ориентаций человека. Неужели напрямую? Тогда это психологическая интервенция. А если это не так, то следует предположить работу с субъект — объектным отношением, ведь *субъект* может быть определен только в отношении к *объекту*, к той предметной реальности, которая осваивается в учебном процессе.

Особенности работы с предметным содержанием наиболее четко просматриваются в преподавании естественнонаучных дисциплин. Физики — в максимальной степени. Именно эту область представители личностно ориентированной педагогики взяли «гуманитаризировать» [47].

Как уже отмечалось, для деятельностной педагогики важны построение и рефлексия *отношения* «большой» науки (культуры) и ее проекции в содержание учебного предмета. В личностно ориентированном подходе это отношение тоже обсуждается, но принципиально иначе. Вот тому пример: «...Физика как наука исследует объективные фундаментальные свойства материи и в этом смысле ее содержание не зависит от ценностного сознания человека. Физика же как учебный предмет является частью культуры и вне человеческих смыслов не может способствовать образованию человека, достойного этой великой науки»⁷. Различение «физики как науки» и «физики же как учебного предмета» здесь заявлено. Но при этом почему-то «научная физика» соотнесена с «объективными свойствами материи» и абстрагирована от «ценностного сознания человека», т. е. расчеловечена. А «учебная физика» соотнесена с культурой и наделена человеческими смыслами. Такое построение учебного предмета, видимо, позволяет относиться к содержанию метапредметно и личностно.

Деятельностный подход предполагает построение учебного предмета *в соответствии с* научными прототипами. Чем определяется соответствие? Ключевой вопрос соответствия — *адекватность*, а она, в свою очередь, определяется тем, *какие действия* производит ученик и *с каким учебным предметом*. В деятельностной педагогике это действия *квазиисследования* (В.В. Давыдов [8; 9]), в них воспроизводится мысленный эксперимент, логика движения «в вещах и в понятиях» (В.С. Библер [48]), логика моделирования и знаково-символическое представление модели в принятой в науке символической, в данном случае — в физических формулах. Именно эти действия *адекватны* прототипам деятельности и мышления в научной физике.

В личностно ориентированной парадигме соответствие представлено иначе. «Физика, развивающая личность, — пишет В.В. Сериков, — это, конечно же, не свод знаний и опытов, а определенная творческая ситуация, в которой выясняется не только что и почему, но и зачем

⁷ Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения 10.12.2021).

человеку это надо? Каков смысл нашей экспансии в природу? Где граница дозволенного? За что предстоит ответить человеку как субъекту космогенеза?» [49]. Тем самым личностно ориентированная школьная физика переносит акцент с традиционного предмета — «объективных фундаментальных свойств материи» — на обсуждение глобальных этических и экологических проблем отношений человека и мира, вплоть до его «ответственности за космогенез». Остается ли при этом учебный предмет, именуемый «физикой», и действия учеников в этой предметной области адекватными своему научному прототипу?

Размывание границ и утрата научной предметности может оправдываться декларацией субъективно-плюралистического характера педагогики, якобы освобождающего ее от объективно-научных критериев. 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» [49, с. 11] (простим автору неточность: на «выработку понятия» ориентировал, — согласно советским учебникам философии, — не исторический, а диалектический материализм).

В другой версии «гуманистической педагогики», именуемой человекообразным образованием, «эмоционально-ценностный образ» предстает в виде «фундаментального образовательного объекта» или «первосмысла» и также выступает альтернативой научному, теоретическому понятию.

«С образовательной точки зрения первосмыслы бытия являются фундаментальными образовательными объектами..., — пишет А.В. Хуторской. — Очень важно с методической точки зрения, что с помощью понятия “фундаментальный образовательный объект” одновременно происходит: (а) генерализация содержания учебного предмета, (б) обеспечение индивидуальной образовательной траектории учащихся. С одной стороны, фундаментальные объекты для всех учеников одни и те же, с другой — каждый учащийся осваивает их сообразно своим особенностям, целям и средствам... Фундаментальный объект изучается разными способами, например, путем применения метода общения с ним... *Разговор с камнем, соприкосновение с деревом, сочувствование с животным, сомыслие с миром* (курсив наш. — А.М., И.Ж.) — примеры способов такого общения познающего с познаваемым, которые ведут к освоению метапредметного содержания образования»⁸.

Надо ли обосновывать, что «разговоры с камнем», «соприкосновение с деревом» и «сомыслие с миром» не могут быть ни адекватны, ни, тем более, тождественны той деятельности, которая именуется научно-теоретической? А значит, в прежнем, — традиционном, — понимании, — фундаментальной.

Итог. Деятельностная парадигма в образовании предполагает определенный взгляд на педагогические теории и соответствующие им практики — фокусировку на том педагогическом действии, которое составляет их содержательную единицу. Педагогическое действие было рассмотрено нами в единстве своих сторон: смысла, предметности и обращенности. Его своеобразие (его этость), как оно представлено в сознании адептов того или иного подхода и в самой учебной практике было названо нами общим смысловым радикалом.

Если рассматривать дисциплинарную педагогику и личностно ориентированную педагогику как альтернативные по отношению к деятельностной педагогике, формирующей

⁸ Хуторской А.В. Фундаментальные образовательные объекты. [Электронный ресурс]. — URL: <http://avkrasn.ru/article-1378.html> (дата обращения 15.12.2021).

субъекта, то можно полагать, что первая ведет к формированию исполнителя, воспроизводящего воспринятые знания и алгоритмы, а вторая — к формированию самонадеянного волонтериста, для которого профанация есть свобода личного мнения.

Результативность традиционной дисциплинарной педагогики понятна и подтверждается итоговой экзаменационной аттестацией, где требуется демонстрация знаний и умений, а не экспликация личного отношения в форме «эмоционально-ценностных образов» и «ответственности за космогенез» и не приобщенность к «первосмыслам».

Эффективность деятельностной педагогики подтверждается обширным корпусом проведенных диагностических исследований новообразований учебной деятельности — функций анализа, планирования и рефлексии [50], обеспечивающих становление ученика в качестве субъекта учебной деятельности [51].

Результативность личностно ориентированной и человекообразной педагогики пока проявляется лишь в многочисленных публикациях статей, монографий и материалов конференций, а при знакомстве с соответствующими этому подходу образовательными практиками оказывается трудноуловимой. Основу этой педагогики составляет межличностное отношение учителя и ученика, но образовательные эффекты этого отношения лишь предполагаются, что признается самими адептами этого направления: «Парадокс состоит в том, что, говоря о решающем значении учителя для любого педагогического успеха, мы не располагаем в настоящее время концептуальными исследованиями, раскрывающими суть и механизм влияния педагога как личности на личность воспитанника (курсив наш. — А.М., И.В). Можно лишь предположить, что личность учителя ответственна за ценностно-смысловой компонент содержания образования, за тот нравственный контекст, в котором происходит усвоение этого содержания» [52, с. 6–7].

К сожалению, дискредитация традиционной дисциплинарной школы провоцирует экспансию псевдонаучного мировоззрения, мимикрирующего, в том числе, под реализацию системно-деятельностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
2. Нежнов П.Г. Модель «культурного развития» от идей Л. С. Выготского к образовательной практике. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. — 63 с.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. — М.: Педагогика, 1982. — С. 291–436.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94–231.
6. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта // Доклады АПН РСФСР. — М., 1960, № 2. — С. 81–84.
7. Давыдов В.В. Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2006, № 2. — С. 3–16.

8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
10. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2017. № 2(20). — С. 60–66.
11. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887 — 1939. — СПб.: Питер, 2002. — 448 с.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
13. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 251–261.
14. Лазарев В.С. Проблемы модели психического развития в теории деятельности // Первые чтения памяти В.В. Давыдова: Сборник выступлений. — Рига — Москва: Педагогический центр «Эксперимент» — С. 46–56.
15. 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
16. 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.
17. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. — Ижевск: ERGO. 2010. — 280 с.
18. Блаженный Иоанн Дунс Скот. Трактат о первоначале / Перевод, вступительная статья и комментарии А.В. Апполонова. — М.: Издательство Францисканцев, 2001. — С. V–XXXVI.
19. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984, № 4.– С. 15–29.
20. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985, № 4. — С. 17–30.
21. Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 3 // Составитель В.А. Львовский. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», . 2020. — 232 с.
22. 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.
23. Библер В.С. Предметная деятельность в концепции Маркса и самодетерминация индивида: рукопись. — М.: Архив НИИ ОПП АПН СССР, 1978. — 287 с.
24. 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.

25. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М.: Издательство «Смысл», 2002. — 527 с.
26. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. — М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1960. — 486 с.
27. Коменский Я.А. Великая дидактика — М.: Книга по Требованию, 2012 — 321 с.
28. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. — 653 с.
29. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.-Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996. — 93 с.
30. Михайлов Ф.Т. Об образовании // Избранное. — М.: Индрик, 2001. — С. 401–552.
31. Штейнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения. Результаты душевных наблюдений по естественнонаучному методу. — Ереван: Ной, 1993. — 228 с.
32. Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы: Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. — Казань: ТГГПУ, 2006. — 50 с.
33. Монтессори М. Мой метод. Начальное обучение: метод научной педагогики. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 351 с.
34. Монтессори М. Школа Монтессори / М. Монтессори; Пер. с нем., вступ. и заключит. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный, С.И. Сумнительная. — М.: Издательство АСТ, 2016. — 224 с. — (Методики раннего развития).
35. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск: Университетское издательство, 1990. — 559 с.
36. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д., 2000. — 352 с.
37. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. — С. 16–21.
38. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. — Волгоград: Перемена, 1999. — 196 с.
39. Хуторской А.В. О соотношении личностно-ориентированного и человекообразного типов образования // Поликультурное образовательное пространство: пути и формы интеграции / Сборник материалов Международного научно-практического конгресса. V Славянские педагогические чтения, 1–2 ноября 2006 г. — М., 2006. — С. 191–197.
40. Хуторской А.В. Какое образование сообразно человеку // Грани познания. 2011. № 3(13). — С. 3–8.
41. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. № 4. — С. 36–48.
42. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. — Киев: Издательство «Радянська школа». 1973. — 248 с.

43. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.
44. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2000. — 225 с.
45. Эльконин Б.Д. Психология развития. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.
46. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии, 2004, №1. — С. 35–49.
47. Гороховатский Ю.А., Данильчук В.И., Сериков В.В. Личностный подход как принцип гуманитаризации естественнонаучного образования // Подготовка специалиста в области образования. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1996. — С. 96–101.
48. Библер В.С. Мышление как творчество. — М.: Политиздат, 1975. — 398 с.
49. 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.
50. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности — Новосибирск: Психологический институт, Российская академия образования. 1995. — 227 с.
51. Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход // Вопросы образования. 2011. № 1. — С. 26–44.
52. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. № 1(30). 2012. — С. 4–8.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow City University, Moscow, Russia
Institute of Urban Studies and Global Education
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

RSCI: 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
Directorate of Educational Programs
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

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

Pedagogical action in the focus of the problems of implementation of the active approach

Abstract. The main purpose of the article is to present pedagogy as an activity-based mediation of cultural transmission, and pedagogical action as a unit of pedagogical activity. The relevance of this consideration is determined by the reform of education, which focuses on the application of the system-activity approach. This suggests that the category of activity becomes central to education. But at the same time, modern interpretations of the category are sometimes so broad that any manifestation of human activity begins to be understood by activity. This is permissible in the sphere of everyday consciousness, but not in science. The loss of the initial criteria can lead to a simplification and vulgarization of the foundations of the activity theory. Therefore, it is relevant to turn to the original interpretation of activity, on the basis of which the activity approach to understanding human development and the role of learning in its development arose and became firmly established in the Russian psychology of the Soviet period. The activity theory in Russian philosophy, psychology and pedagogy was built with an orientation towards Marxism. Therefore, the authors of the article turn to the original concept of human action, proposed by K. Marx, and define action as a systemic unity of objectivity, appeal and meaning. Based on this view, pedagogical action is considered in three types of educational practice: in traditional disciplinary pedagogy, in personally oriented pedagogy and in activity pedagogy. The result of the consideration is the establishment of the criteria of the actual activity pedagogy.

Keywords: activity; activity approach; universal labor; pedagogical action; objectivity; appeal; meaning; general semantic radical; disciplinary pedagogy; free education; personality-oriented pedagogy; activity pedagogy