

Интернет-журнал «Мир науки» / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2018, №6, Том 6 / 2018, No 6, Vol 6 <https://mir-nauki.com/issue-6-2018.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN618.pdf>

Статья поступила в редакцию 22.11.2018; опубликована 19.01.2019

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М., Жуланова И.В. Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 1 // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN618.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. (2018). The psychological meaning of action in pre-industrial, industrial, post-industrial epochs and landmarks of education in the period of reform. Part 1. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 6(6). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN618.pdf> (in Russian)

УДК 159.95

ГРНТИ 15.31.31

Медведев Александр Михайлович

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

Жуланова Ирина Викторовна

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

Психологический смысл действия в доиндустриальную, индустриальную, постиндустриальную эпохи и ориентиры образования в период реформ. Часть 1

Аннотация. В статье рассматриваются культурные прототипы человеческого действия, соответствующие доиндустриальной и индустриальной эпохам развития цивилизации. Предполагается и обосновывается, что эти прототипы были и во многом остаются ориентирами среднего образования и высшего образования сегодня. В качестве таких прототипов представлены ритуальное действие в религиозной сфере жизни человека и общества, ритуализованное трудовое действие, регулируемое штампами и стереотипами, внешнее предметно-практическое действие, инженерно-технологическое действие и научно-исследовательское действие. Прототипы действия соотносятся на основе концепта смыслового образа ситуации действия, в содержание которого входят общественный смысл действия, личный смысл действия и способ его включения в общественную жизнь, культурные опосредствования действия, способ межпоколенной культурной трансмиссии, способ индивидуального освоения действия. Дана психологическая характеристика прототипов

действия и рассмотрены место и форма их представленности в образовании, форма и средства трансляции культуры. Основная цель анализа – представить те формы мышления и сознания человека, на актуализацию и развитие которых направлено образование, ориентированное на тот или иной культурный прототип. Актуальность проведенного анализа определяется требованием проводимых в образовании реформ перейти на образцы деятельности, соответствующие постиндустриальной эпохе и, как следствие, необходимостью понимания ограничения уже имеющихся образцов, унаследованных от доиндустриальной и индустриальной эпох. Проведенный анализ опирается на философские (А.С. Арсеньев), богословские (П.А. Флоренский), культурантропологические (М. Мид) и деятельностно-психологические (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин) основания. Статья адресована исследователям, работающим над проблемой проектирования образования, преподавателям вузов и аспирантам психолого-педагогических специальностей.

Ключевые слова: реформа образования; доиндустриальное общество; индустриальное общество; постиндустриальное общество; действие; обобщенный способ действия; общественный смысл действия; личный смысл действия; культурные опосредствования; способы культурной трансмиссии; ритуализованное действие; предметно-практическое действие; инженерно-технологическое действие; научно-исследовательское действие; маркетинговое действие; организационно-управленческое действие; помогающее действие

*Наука об образовании стоит на двух опорах.
Поскольку речь идет о присвоении культуры
человеком, то надо знать, как устроен человек и
как устроена культура*

П.Г. Нежнов

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

Б.Д. Эльконин

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предполагает переориентацию образования на деятельностную теорию [1-3, 5, 14-17, 19-21, 51-53] как основание придания ему развивающего характера. В Постановлении Правительства от 23 мая 2015 г. № 497 отмечается: «Важно продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитию образования, связанному с мировой и отечественной фундаментальной наукой, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности» [42].

Отправная точка и предмет преодоления, согласно Постановлению, – «система массового образования, характерная для индустриальной эпохи». Если воспользоваться цитатой, вынесенной в эпиграф, это то, что уже есть и чего не должно быть. Попытаемся разобраться, почему.

Исходный пункт в цитируемом документе заявлен на языке «постиндустриальной теории» [6, 25] – концепции Д. Белла, рассматривающей развитие цивилизации как последовательность «доиндустриальное – индустриальное – постиндустриальное общество». В основе этой градации, как пишет В.Л. Иноземцев, «...известное положение о трех обществах, согласно которому доиндустриальное общество базируется на взаимодействии человека с природой, индустриальное – на взаимодействии с преобразованной им природой, а постиндустриальное общество – на взаимодействии между людьми» [25].

На языке деятельностной теории, – в том ее осмыслении, которое представлено в работах В.Х. Магкаева [30], Б.Д. Эльконина [51, 52] и П.Г. Нежнова [36, 37], и в наших предшествующих публикациях [19-21] – описанная триада может быть представлена соответствующими прототипами действия. Выбор действия в качестве основного индикатора типа культуры обосновывается тем, что именно человеческое действие представляет собой нерасторжимое единство предметного преобразования и социального взаимодействия [19-21, 27, 28, 51-53], способа мышления и способа поведения, характерных для данной культуры. Тем самым действие может претендовать на роль содержательной *единицы активности человека, соответствующей определенному типу культуры*. Но при этом, как отмечает Б.Д. Эльконин [51, 52], следует учитывать, что действие, это в первую очередь культурный, а не психологический феномен, поэтому для психологического анализа и педагогического проектирования образовательных ситуаций необходима его (действия) соответствующая транскрипция – перевод на язык психологии. Перевод на психологический язык, включение в *контекст деятельностной психологии* предполагает ответы на ряд существенных вопросов:

- кем, чем и как детерминированы поведенческие акты?
- каковы культурные прототипы, принятые в данной культуре образцы действия?
- какими личными мотивами руководствуется совершающий их человек?
- какие психические функции задействованы и чем они опосредствованы (в том понимании опосредствования высших психических функций, которое принято в культурно-исторической и деятельностной психологии)?

Один из возможных вариантов такой транскрипции в 1980-х гг. был намечен В.Х. Магкаевым при обсуждении проблемы объективно-нормативной диагностики возрастного психического развития. «Воспроизведение индивидом общественно заданных образцов действия, – писал В.Х. Магкаев, – происходит в форме сотрудничества и взаимного общения при осуществлении общезначимой деятельности. Это означает, что психическое развитие отдельного человека (и каждого нового поколения) определяется конкретным типом организации совместной деятельности и общения, формой и способом заданности объективно существующих в обществе содержаний, конструктивностью способов воспроизведения задаваемых образцов действия» [30, с. 10]. И далее: «...Мы предполагаем, что *обобщенный способ действия* выступает как основа “психологического портрета” данного возраста, является всеобщим критерием уровня психического развития, его “нормой” и “масштабом”» [30, с. 11].

Ориентация на монистическое построение теории в логике восхождения от абстрактного к конкретному и принцип единства сознания и деятельности, разрабатываемый в отечественной психологии деятельностного направления, начиная с 30-х годов, предписывают исходить из первичного синкретичного образа психики человека, в котором последующий анализ выделяет системное строение и составляющие системы – входящие в нее подсистемы, их единицы, связи и функции.

Образовательная традиция всегда рассматривала психическую организацию человека «в проекции на мышление». При всех идеологических ориентирах, при их вариациях и пересмотрах формирование человеческой разумности было неизменной задачей образования, в центре педагогических усилий было формирование, развитие мышления (при различном понимании его содержания, форм, методов и методик формирования и критериев результативности).

В традиции деятельностного подхода именно мышление может быть представлено как *обобщенный способ действия*. «По своему происхождению и функциональной сущности, – пишет В.Х. Магкаев, – мышление является не результатом действия, а самим действием в момент его осуществления, процессом “делания дела”. А в развитой форме оно функционирует как рефлексивный способ действия, который в ходе преобразования окружающей действительности подвергает критическому рассмотрению основания и закономерности ее изменений, целесообразно пересматривает схемы преобразований сообразно изменяющимся обстоятельствам. При этом происходит “преобразование преобразований”, т. е. отрицание индивидом собственных схем и способов действия. В ходе своего функционального развития рефлексивный способ действия становится универсальным и конструктивным механизмом... отношения личности к действительности. Строя внутренние связи между различными формами человеческих отношений, согласуя и сопрягая их друг с другом, рефлексивное мышление создает внутреннюю гармонию между ними, т. е. создает единство и целостность личности» [30, с. 12]». Разделяя эту позицию в целом, можем усилить тезис о деятельностной природе мышления: мышление есть самое деятельностное в деятельности, поскольку именно в сфере мышления происходит «преобразование преобразований», в мышлении (в воображении) можно «запустить» деятельность и «остановить» ее, сразу же представить предполагаемый результат как уже достигнутый, и тут же вернуться в исходное состояние, выбирая оптимальную из всех возможных траекторий преобразования. Рассматривая эту функцию мышления как важнейшее приобретение в детском развитии, Л.С. Выготский ввел парадоксальный термин «актуальное будущее поле». «Создавая ... рядом с пространственным полем также и временное поле для действия, столь же ... реальное, как и оптическая ситуация, – пишет Л.С. Выготский, – ... ребенок получает возможность динамически направлять свое внимание, действуя в настоящем с точки зрения будущего поля...» [12, с. 47].

Выдвигая, вслед за В.Х. Магкаевым, в фокус рассмотрения *обобщенный способ действия*, а не действие как таковое, мы делаем *акцент на тех формах мышления и сознания*, которые составляют *собственно психологическое содержание действия* (в отличие от технологического). Заметим, что *обобщение и способ, которым оно производится – предмет и продукт мышления, оно совершается в сфере мышления и сознания*, функционально отделяясь от практической операционально-технической реальности действия (П.Я. Гальперин [13] назвал это «ориентировкой в плане образа»). Обобщенный способ действия как явление человеческой культуры имеет культурно-историческое происхождение, «культурную прописку», которая определяет его содержание, общее системное и смысловое строение. Согласно Л.С. Выготскому «адекватная ... система психологического анализа ... должна быть основана на исторической теории высших психических функций, в основе которой лежит учение о системном и смысловом строении сознания человека...» [11, с. 386].

Для такой «системы психологического анализа» должна быть реконструирована *системно-смысловая единица анализа* в своем самом общем абстрактном виде. Полагаем, что ею может быть *смысловой образ ситуации действия*, синтезирующий в себе:

- общественный смысл действия (А);
- личный смысл действия, способ его (личного действия) включения в общественно организованную жизнь, его место в ней (Б);

- культурные опосредствования действия, медиаторы, выработанные в данной культуре (В);
- способы межпоколенной культурной трансмиссии, принятые в данном обществе, их общественно закреплённые организационные формы и регламентация (Г);
- формы и способы субъективации, индивидуального освоения-присвоения действия (Д).

Доиндустриальной эпохе, в которой реализуется деятельное отношение «человек – природа (природа как стихия)», соответствует тип действия, который можно, вслед за Б.Д. Элькониным [51, 52], определить как *ритуализованное действие*.

Если обратиться к исходному пониманию культуры как обобщенного способа возделывания (лат. *cultura* – возделывание) и способа передачи этого способа, то наряду с формой (организацией) возделывания необходимо представить форму (организацию) культурной трансмиссии, связывающей общности людей одного поколения (горизонтальная трансмиссия) и разных поколений (вертикальная трансмиссия).

Важнейшая роль в организации и удержании связи исходно принадлежит религии (лат. *religare* – связывать, соединять) («...религия – одно из самых сложных, богатых, многогранных (а также фундаментальных и первичных) явлений не только культуры, но, вероятно, и всего антропогенеза...» [4, с. 360-361]), а представление религии в ее деятельностной проекции [47, 48] есть обращение к ритуальной канве действия (лат. *ritualis* – обрядовый).

В наиболее развернутой и выпуклой форме ритуализованное действие представлено именно в религиозной сфере жизни человека и общества. В этой области культуры оно предстает как собственно ритуальное. Поэтому мы начнем с рассмотрения религиозного ритуала, а затем перейдем к секулярной форме ритуализованного действия.

«Первое, основное и прочнейшее определение культа, – полагает П.А. Флоренский, – именно таково: он – выделенная из всей реальности та ее часть, где встречается имманентное и трансцендентное, дольнее и горнее, здешнее и тамошнее, временное и вечное, условное и безусловное, тленное и нетленное» [48, с. 89]. И далее: «В этой антиномии горнего и дольнего завито существо культа со всеми его последствиями. Последствия же, суммарно, – в том, что “видимое” и “чувственное”, по своей существенной связанности с “Божественным” и “умным”, оказывается направляющим нашу деятельность по путям, необычным и несвойственным “видимому” и “чувственному” как таковому» [48, с. 89]. Для религиозного действия *per se* существенно обращение к Божественному и установление связи с Идеей, что возможно лишь как *соединение* чувственного со сверхчувственным, символическим через представленность идеального *прямо* в конкретном и единичном. Цель такого действия не в преобразовании чего-либо натурально-предметного как таковом, а в актуализации и удерживании *определенного душевного состояния и умонастроения*. «...Если мы хотим сколько-нибудь подойти к Богослужению, – говорит П.А. Флоренский, – мы должны брать его таким, каково оно есть, не спешить приводить всё к пошлomu уровню речей вседневных. Богослужебные тексты должно принимать в полной серьезности и буквально. Тут только конкретность может помочь – иначе наша обмирщенная мысль всё, как пес, будет возвращаться на блевотину свою» [48, с. 91].

Поскольку в нашу задачу не входит анализ психологического содержания религиозного культа и наша компетентность в этой сфере весьма скромна, мы остановимся на этом, фиксируя конституирующую характеристику ритуального религиозного действия и руководящего ею сознания – страх Божий как душевное состояние и умонастроение, подтверждающее в конкретном и единичном Его присутствие и Его мощь [48, с. 87-88]. Что же

касается анализа психологического содержания религиозной жизни человека, то ему посвящены работы Б.С. Братуся [8] и Ф.Е. Василюка [9, 10].

Далее мы перейдем к рассмотрению влияния этого прототипа на секулярные формы человеческой жизни, где наблюдается его редукция, перенос и искажение, иногда вплоть до извращения исходной формы мышления и исходного смысла, что, собственно, и было определено П.А. Флоренским как «обмирщенная мысль». При этом намеченный и реализуемый далее переход на исключительно рационалистическую позицию, задаваемую деятельностным подходом, не означает оценочное предпочтение научной формы мышления и сознания перед их религиозной формой. Мы не относим себя к тем «*homo scientificus*» (лат. – человек ученый), о которых вполне определенно высказался А.С. Арсеньев: «По тем же причинам, по которым *homo scientificus* оценивает науку как “хорошо”, он оценивает религию как “плохо”, и если и занимается ее исследованием, то лишь как исследованием заблуждений, ошибок, искаженных, неистинных представлений, невежества и т. п. Он-то сам, конечно, стоит выше этого...» [4, с. 360].

Общественный смысл *ритуального религиозного действия* может быть представлен как общинно-соборное противостояние стихии – от засухи и эпидемии до иноземного вторжения. Это первая, внешняя (направленная вовне) сторона религиозного действия, она предстает в противостоянии общины, сплоченной общей верой, внешним интервентным воздействиям, будь то природная стихия или экспансия иноверцев. Вторая, внутренняя (направленная внутрь) сторона – предотвращение эрозии мировоззрения, охрана внутреннего мира человека от впадения в грех.

Воспользуемся размышлениями С.Л. Рубинштейна из его ранней (1922 г.) статьи «Принцип творческой самодеятельности...». «...Культ был не чем иным, как попыткой посредством организации определенных действий породить соответствующее умонастроение, – пишет С.Л. Рубинштейн. – Но концепция абсолютного, на которой основывались исторические религии до сих пор, плохо мирилась с реальным участием человека в творческой деятельности абсолюта. Поэтому действия, которые должны были служить проводниками божественного воздействия на человека, могли быть лишь символическими актами: как деяния они были чисто фиктивны» [44, с. 106-107].

По ряду оснований к секулярному ритуалу можно отнести ритуализованное трудовое действие. Его поныне можно обнаружить в традиционных сообществах, а его следы и проявления – в сфере нашей современной обыденности и обыденного сознания. В его основе может быть мифологически-метафорическое представление, например, метафора жизненного цикла: зачатие – вынашивание – рождение – расцвет – увядание – смерть, задающая смысл операций по выращиванию урожая какой-либо культуры. Такая метафора задает норму и обобщенную ориентировку, и действие строится в направлении соответствия ей. «Подобное действие, – пишет Б.Д. Эльконин, – осмыслено в расхождении между реальной и идеальной формой, поэтому действие “насквозь” знаково отнесено к иному и ценно как соответствие иному... Из всей структуры действия существенно лишь соответствие чему-то другому» [51, с. 43].

Однажды построенное соответствие регламента активности динамике свойств подвергаемого воздействию объекта (природного или социального) закрепляется в алгоритмах и рецептурах, передаваемых затем от поколения к поколению как «секрет производства» («секрет выращивания», «секрет литья иковки металла», «кулинарный секрет» и т. п.). Все эти «секреты» позволяют упорядочить ориентировку действия и тем самым противопоставить упорядоченную активность стихии – природной, социальной, стихии инокультурных интервенций и пр. Такая ориентировка может опираться на природно-календарные соответствия (например, холодные дожди в день 19 августа – Яблочного Спаса – ориентируют

на подготовку к ранней и холодной осени). Она может опираться на толкование примет и следование им, может строиться на ассоциациях, связанных с религиозными праздниками как, например, примета, согласно которой новая богатая одежда, надетая на Рождество, привлекает удачу и обеспечивает богатый урожай в наступающем году. К этому типу ориентировки относится и следование предсказаниям гороскопа и пр.

У рецептурного подхода к организации производства чего-либо есть характерные особенности, связанные с ритуальностью. Например, «секрет колокольной меди» уже давно вовсе не секрет. Колокольная медь, точнее бронза, – это сплав, содержащий приблизительно 80 % меди и около 20 % олова. «Секретность» производства состоит в том, чтобы найти то соотношение ингредиентов, при котором сплав и технология смешивания и плавления соответствовали бы границе, сочетающей резонансные свойства с невысокой хрупкостью. Эта граница может быть рассчитана. Но такой рационалистический взгляд лишает действие изготовления колокола ритуально-сакрального смысла, превращая священнодействие в технологию металлургического производства. Происходит десакрализация идеи.

«Секрет» же – это не модель молекулярной и мелкокристаллической структуры, это *поверье*, например, о том, что опытные мастера точно знают, когда и сколько добавить серебра (реально же иногда добавляют свинец, цинк и немного железа), чтобы и звон был соответствующий – «серебряный». Рядом с этим возникает поверье, оправдывающее перенос благотворного влияния «серебряной» колокольной меди в область врачевания. Предполагаемые целебные свойства распространяются на амулеты, кольца, браслеты, изготавливаемые из «колокольной меди» и предназначенные для гармонизации соматических и психических состояний и процессов.

Ритуализованное действие опирается на сложную противоречивую ориентировку, в которой сочетаются – часто весьма причудливо – действительные природные свойства объекта и соответствующего способа работы с ним и признаваемые столь же важными приходящие «мистические» моменты. И то, и другое и их взаимосвязанность закрепляются в культуре и передаются от поколения к поколению.

Приведенные характеристики ритуализованного действия и «секрета производства» в доиндустриальную эпоху согласуются с характеристикой *постфигуративной культуры* в классификации культур, предложенной М. Мид [35].

Согласно М. Мид «постфигуративная культура – это такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деда, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения... Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытают дети, когда они вырастут» [35].

Социальное значение ритуализованного действия состоит в подтверждении общегрупповой, общинной, общенародной причастности к идее соответствия производимого акта культовому, сакральному образцу. В секулярных (обмирщенных) формах ритуализованного действия, наблюдаемых сегодня, смыслом может быть демонстрация причастности общей идее, идеологическим и мировоззренческим канонам – от съездов политических партий и общественных форумов до научных конференций, посвященных основателю научной школы.

Перерождаясь, конкретизируясь и дробясь (входя в иные формы человеческой активности в качестве элемента), ритуальное действие стало прототипом для множества ситуаций, на первый взгляд, весьма далеких от религиозной культуры и даже нарочито

атеистических. Но при всей их дистанцированности от религиозной идеи элементы иррациональности, сакральности и момент упования в них сохраняются.

Примером из относительно недавнего прошлого нашей страны могут служить регулярно проводившиеся «ленинские коммунистические субботники». Календарная или сезонная регулярность, иррациональность, демонстративность – характерные и общественно разделяемые особенности таких актов. Заметим, что освящение семян и пашен перед посевом – это не химическая обработка и не внесение удобрений, это общее упование на соединение, связь утилитарного с сакральным. А равенство всех – от исторических персон основателей советского государства до ныне живущих рядовых граждан – перед идеей свободного бескорыстного труда «во благо» не предполагало наступления коммунизма «здесь и теперь», а ограничивалось уборкой городских территорий.

Согласно М. Мид, не только примитивные, «но и очень сложные культуры по своему стилю могут быть постфигуративны и тем самым обнаруживать все свойства других постфигуративных культур: неосознанность изменений, успешную передачу из поколения в поколение каждому ребенку *неистребимых штампов определенных культурных форм* (курсив наш. – А.М., И.Ж.)» [35].

«Неистребимость штампов» состоит в том, что они как инварианты разнообразных форм культурной активности воспроизводятся без учета изменяющейся (или упорно не изменяющейся и в этой неизменности не поддающейся действию человека) реальности, поскольку сама реальность представлена в них случайно-волонтаристски, а действие с этим представлением производится однозначно-ритуально-канонически. Отношение к настоящему и будущему определяется своеобразной транспективой «прошлое – настоящее – будущее как новое прошлое» – если «всю жизнь так делали», то и в будущем, как предполагается, такая ориентировка и соответствующий алгоритм обеспечат воспроизведение ожидаемого эффекта, а его последствий «на наш век хватит».

Этот характерный для рассматриваемой формы действия волонтаризм определен П.Я. Гальпериным следующим образом: «Только человек, намеренно преобразующий природу в процессе труда, способен вырвать отдельные ее компоненты из их естественной связи и создать для другого существа те искусственные условия, в которых можно привить ему внешним и слепым для него образом в качестве навыка новую форму поведения. Этот механистический и направляемый теоретически, прежде всего против человеческого разума способ приобретения новой формы деятельности становится возможен только благодаря сознательной организации его человеком и лишь внутри человеческого общества» [13, с. 80-81].

Далее П.Я. Гальперин отмечает, что такие внешне детерминированные формы деятельности сравнимы с дрессировкой. Это сравнение возможно на том основании, что, во-первых, здесь ориентировка деятельности не вытекает из ее внутренней логики, она определяется не преобразуемой ею природой, а внешним предписанием, поскольку природные компоненты «вырваны из их естественной связи» и заменены «искусственными условиями»; во-вторых, эта деятельность не определяется и субъектом, поскольку «направлена против человеческого разума», т. е. не следует из логики самого субъекта, из его мышления, из его рефлексии. «...Если идеальный образ усвоен индивидом лишь формально, – писал о такой ситуации Э.В. Ильенков, – как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализованной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т. е. как к особому, отличному от себя предмету. <...> Здесь не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а, наоборот, индивид – функцией образа, господствующего над его сознанием и волей как извне заданная формальная схема, как отчужденный образ, как фетиш, как система непререкаемых правил, неизвестно откуда взятых...» [24, с. 184]. У С.Л. Рубинштейна эта

слитность представлена следующим образом: «В этом случае я сам как внутренняя контрольная инстанция и моя собственная ответственность отпадают. С поведением в этом случае обстоит так же, как с одеждой, когда действует власть моды: “так носят” равносильно императиву “носи как носят”» [43, с. 380].

Если рассматривать такое обмирщенное ритуализованное действие в качестве прототипа в контексте образования, то главная его особенность – *транспективность ориентиров*: будущее в таком действии представляется как точное воспроизведение прошлого в ритуале (поскольку прямое воспроизведение прошлого невозможно). Транспектива «прошлое – настоящее – будущее как вновь воспроизводящееся прошлое» («дело ... живет и побеждает!», «...жил, ... жив, ... будет жить!») предполагает консервацию смыслов в форме «традиции», «классики», «первоисточника». Формируется установка: все ценное для будущего уже содержится в опыте прошлого. Цель обучения – знание-повторение «канонических» текстов и алгоритмов.

Подведем итог, представив смысловой образ ситуации ритуализованного действия, соответственно намеченным выше аспектам.

А. Общественный смысл, общекультурное значение ритуализованного действия состоит в построении и удержании соборности (общинности, общности, коллективности) и противостоянии стихии на основе связи, порядка и общего смысла, имеющих непреходящее самодовлеющее значение. Непреходящий общий смысл представлен в **ИДЕЕ**, сама же идея принадлежит *актуальной бесконечности* (концепт, используемый А.С. Арсеньевым [4, с. 61-83] – вневременной вертикали сознания, т. е. «всегда есть» и представлена в неизменном каноническом содержании и неизменной канонической форме. Это содержание и эта форма есть «рефлексивный экран» (термин Б.Д. Эльконина [51, 52]), отражение в котором дает представление о степени соответствия реальности идее. Теряя сакральность и духовную вертикаль, действие и соответствующее ему мышление догматизируются и трансформируются в авторитарный эмпиризм [34].

Б. Личный смысл ритуализованного действия состоит в индивидуальной причастности и трансцендировании индивидуально-личного – в обращении к общности и через соучастие в общем обряде – к Абсолютному субъекту. В религиозном ритуале – к Богу. В секулярных формах – к авторитетным персонам, например, к основателям научной школы, культурного течения или профессиональной субкультуры [34], в сфере обыденного сознания – к предкам и их «заветам».

В. Действие «держится» на уповании, разворачивающемся в обряде. Обрядовость действия, важность соблюдения канона – основное культурное опосредствование действия. «Явления культа – храм, утварь храмовая, другие принадлежности храма и домашней молитвы, – писал П.А. Флоренский, – а также все элементы культа – вроде текста напева, песнопений, молитв, освященных веществ – объединенные в конкретно-целостные единства, они суть орудия этой культовой деятельности: ими, через них и в них культ как деятельность проявляется и осуществляется» [48, с. 102]. В секулярных формах, например, в трудовом действии, ритуальное опосредствование состоит в точном соблюдении рецептов и алгоритмов, как «завещанных» предками и «освященных» общезначимым авторитетом. В акциях, объединяющих профессиональное сообщество (конференциях, симпозиумах) функция опосредствования отводится организации пространства (президиум – зал, пленарное – секционное) и соблюдению последовательности и регламента. В редуцированных формах, теряющих сакральность, обряд превращается в обычай – «все всегда так делали».

Г. Вертикальная трансмиссия, обеспечивающая и регламентирующая передачу ритуализованного действия, происходит в форме причащения и постижения его смысла через

участие в ритуале. Для этого в различных культурах выработаны весьма разнообразные по форме обряды инициации, суть которых в принципе едина – обозначение перехода из состояния непосвященности в состояние причастности. В секулярных формах это мероприятия, содержащие процедуры означивания причастности и перехода в статус «посвященных». Статус индивида определяется его местом в иерархии участников ритуального действия, местом его «голоса» в общем «песнопении».

Д. Субъективация действия, присвоение его смысловой и операционально-технической сторон происходят путем прямого включения человека в коллективное действие, в действующую со-бытийность.

Культурная трансмиссия (Г) и субъективация действия (Д), их реципрокность представлены двумя формами включения индивида в культуру, которые можно определить как критическую и литическую (по аналогии с периодами онтогенеза). Критическая форма предстает в обрядах инициации, это резкий переход и смена социального статуса. Литическая форма определяется соприсутствием и соучастием в обыденной жизни, повседневной погруженностью в ее хронотоп.

В современной культуре простое следование традиции и воспроизведение «неистребимых штампов» становится явно недостаточным ввиду расширения тех областей, по отношению к которым таких штампов попросту нет. Это приводит к изменению ориентиров и способов культурной трансмиссии при подготовке к жизни людей нового поколения. Обратимся к «Научным дневникам» Д.Б. Эльконина: «Понятие о ребенке и его будущем в обществе. В первобытном обществе все ясно: ребенок – будущий охотник или рыболов, скотовод или земледelec. Даже в феодальном обществе все ясно. В нашем же обществе все неясно. Где-то на определенном историческом этапе развития человечества возникает неясность в определении будущего для ребенка. Кого готовить? На первый план выступают некоторые общие черты ребенка – физические, интеллектуальные и прочие качества безотносительно к будущей его профессии. Проблема профориентации отодвигается на все более поздние сроки, что свидетельствует об удлинении детства. Увеличивается разрыв между ребенком и обществом. Даже при определенности будущего усложнение орудий труда не создаст условий для непосредственного овладения ими» [53, с. 485].

Индустриальная эпоха предполагает, что в основании цивилизации лежит «взаимодействие человека с преобразованной им природой». «Преобразованная природа» может быть определена понятием «неорганическое тело человека», которое К. Маркс использовал в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» [32] для характеристики той цивилизационной среды, в которой живет и действует человек. В отечественной философии это понятие применялось в работах Э.В. Ильенкова. «С природой как таковой люди вообще имеют дело лишь в той мере, – пишет Э.В. Ильенков, – в какой она так или иначе вовлечена в процесс общественного труда, превращена в материал, в средство, в условие активной человеческой деятельности. Даже звездное небо, в котором человеческий труд реально пока ничего не меняет, становится предметом внимания и созерцания человека лишь там, где оно превращено обществом в средство ориентации во времени и пространстве, в “орудие” жизнедеятельности общественно-человеческого организма, в “орган” его тела, в его естественные часы, компас и календарь» [24, с. 167-168].

Диапазон действий, соответствующих индустриальной эпохе, широк, мы же ограничимся, условно, краями и серединой этого диапазона, рассмотрев кратко внешнее предметно-практическое действие (крайнее с невысокой мыслительной нагрузкой), инженерно-технологическое действие (среднее) и научно-теоретическое действие (крайнее с максимальной мыслительной составляющей).

Первый прототип – внешнее предметно-практические действие – определен Б.Д. Эльконин как *действие-достижение*. «Психологизация подобного действия, – пишет Б.Д. Эльконин, – связана с полаганием условий и способа включения человека в трудовой акт и, соответственно, с вопросами о формах представленности ему самого процесса и его результата. Это вопрос о мотивах и смыслах выполнения действия, вопрос об отношении средств и результата, наконец, вопрос об освоении самого способа действия. В ответах на эти вопросы само исходное представление о действии (трудовом акте) могло измениться до неузнаваемости. Однако оставался неизменным один существенный акцент: *действие завершается вещным результатом, который существует объективно* (курсив наш. – А.М., И.Ж.). Все связи мотивов, целей, способов и условий тяготеют именно к результату и осмыслены в отношении именно него. Сколь угодно развернутая и изощренная “ориентировочная часть” действия не самостоятельна, а подчинена необходимости выполнения, т. е. достижения результата. Нацеленность и результативность – это “действенное в действии”» [51, с. 36].

В отличие от ритуализованного трудового действия трудовое действие-достижение ориентировано не на соблюдение канона и «рецептурных предписаний», а на преодоление «сопротивления материала» посредством предоставляемых культурой инструментальных средств и технологий и придание материалу формы заранее предполагаемого продукта. Такое действие совершается не по логике ритуала, а по логике предмета (А.Н. Леонтьев [27, 28]) и по логике орудия (П.Я. Гальперин [13]). По сравнению с ритуализованным трудовым действием действие-достижение предполагает субъекта, *обладающего собственным замыслом, средствами реализации действия, образом цели, заинтересованного в результате и несущего за него ответственность человека*. Здесь уже не удастся сослаться на «не получилось» (поскольку, видимо, внешний сакральный субъект не был расположен помогать действующим), хотя полностью выполнен ритуал-алгоритм и точно соблюдена рецептура (« всю жизнь так делали»). Рефлексивным экраном в этом случае, в отличие от ритуализованного действия, где эту функцию выполняет оформленное в обряде идеальное событие, выступает реально созданный и реально функционирующий в соответствии со своим назначением продукт – вещь, машина, агрегат, сооружение вместе с той ситуацией, где они реализуют свое назначение. «Сопоставляя два типа задания действия – общинно-ритуальный и промышленно-производственный, – пишет Б.Д. Эльконин, – надо отметить, что и в последнем идея не исчезает. Она из “вертикали” (отношения наличного и идеального) переходит в “горизонталь”, воплощаясь в объемлющую и опосредствующую трудовой акт производственную и социальную структуру. Экранирование также не исчезает, а “сплющивается”, превращаясь в “среду”, объемлющую путь к требуемому. Экран и образец действия сливаются с обстоятельствами его выполнения» [52, с. 189-190].

Действие-достижение, согласно представлениям А.Н. Леонтьева [27, 28], обладает такой «конституирующей характеристикой» как *предметность*. «Допустим, что человек выполняет действие пиления, – писал А.Н. Леонтьев о простейшем внешнем предметном действии. – Чем детерминируется его выполнение? Да прежде всего самой реальной пилой и объективными свойствами распиливаемого материала. Они-то и определяют, так сказать, логику пиления, конфигуративность этого процесса» [28, с. 246].

«Очень похоже, – полагает Б.Д. Эльконин, – что та картина трудового акта, которая служила “точкой отсчета” для деятельностной психологии, задавалась реалиями труда второй промышленной революции последней трети XIX в. Именно здесь содержался социокультурный прообраз того, что было названо “внешним, предметным действием”. Эта картина очень проста: происходит преобразование вещи из одного состояния в другое (или одной вещи в другую), диктуемое определенными условиями и осуществляемое определенными средствами (определенным способом)» [51, с. 36]. Действие-достижение завершается изготовлением вещи или приданием ей определенных свойств, и каждый раз этот результат предстает вполне

объективно и может быть выражен в предметно-вещных характеристиках, физических свойствах.

Проецирование такого представления в психологию и построение на его основе модели действия, по мнению Б.Д. Эльконина, ограничивает понимание человеческой активности и ее единицы – действия – лишь одной из ее форм – *образом отрезка трудового процесса*. При этом неявно предполагается, что такое действие совершается индивидуально или входит в качестве самостоятельной операции (технологического отрезка) в коллективно организованный трудовой процесс (как, например, при организации конвейерного производства).

Формирование мышления, что, как мы упоминали выше, является основной задачей образования в любую эпоху, предполагает, что мышление, соответствующее рассматриваемому здесь прототипу, производно от внешнего предметно-практического действия, из которого оно возникает и в которое оно в итоге переходит (практика – критерий правильности мысли). «...Овладение мыслительными действиями, – пишет А.Н. Леонтьев, – лежащими в основе присвоения, “наследования” индивидом выработанных человечеством знаний, понятий необходимо требует перехода субъекта от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов» [29, с. 131].

«Практическое действие по образцу – слово – мысль – собственное самостоятельное практическое действие» – такова принципиальная схема, лежащая в основе обучения, мышление в ней – опосредующее звено между словом и практическим действием. Наиболее последовательным, развернутым теоретическим и практическим обоснованием действенности этой схемы стала теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанная П.Я. Гальпериным и его сподвижниками [13].

Важным показателем эффективности обучения становится самостоятельность: умение выполнять действие от начала и до конца без обращения за внешней помощью, будь то человек-помощник или дополнительные информационно-справочные ресурсы. Предполагается автоматизация действия при его превращении в навык. В контексте формирования самостоятельности особое значение придается способности действовать «в уме», без внешних материальных опор. Понимание умственного действия как интериоризированного предметно-практического действия, точнее его ориентировочной части – центральный момент теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, предложенной П.Я. Гальпериным [13] и оказавшей существенное влияние на методику обучения во второй половине 20-го века. Особое значение при формировании действия «в уме» придается обобщенной ориентировке, представляющей собой инвариант, экстрагированный из множества частных ориентировок, реализуемых в практических действиях-преобразованиях. Такая форма мышления как «действие в уме» имеет важное практическое значение, поскольку «ум» индивида – универсальное «средство доставки» ориентировки в любую предзаданную ситуацию, где освоенное действие может быть развернуто и выполнено. Развертывание действия, исходя из его психологического образа, предполагает произвольность, осознанность, целенаправленность и прогностичность – характеристики, входящие в психологический концепт, получивший название *внутреннего плана действия* (ВПД) [41].

Конечно же, коммуникация ученика с учителем и другими учениками, а также социальная оценка индивидуальных достижений признаются важными, но при установке на самостоятельность они рассматриваются как присутствующие *за* самой тканью действия, располагаются *за ним, но не в нем самом, как фон, как условия*, в которых решается образовательная задача. Развитию самостоятельности и ее оценке посвящен значительный корпус педагогических исследований и рекомендаций [18, 39, 40, 50 и др.].

Наряду с презумпцией самостоятельности и в противопоставление формальной индивидуализации обучения были построены теоретические основания и соответствующие им практики группового обучения школьников. Тем самым была реабилитирована исходная интерформа становящегося действия – в соответствии с базовыми положениями теории Л.С. Выготского. Для этой – выготскианской – позиции самостоятельное индивидуальное действие, оснащенное обобщенной ориентировкой, производно от исходной интерформы действия – от совокупного действия и совместно-распределенного действия [21].

Именно совместное действие, согласно Д.Б. Эльконину, выступает источником формирующегося внутреннего плана (ВПД). Вот соответствующая запись из научных дневников: «**21.8.1969.** Внутренний план действий – это только тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека = партнера или конкурента. Как он поступит? И как я должен поступить, если он так... Что он в это время делает? Это механизм, координирующий совместную деятельность, но не рядом, а в сотрудничестве при наличии общей цели...» [53, с. 499].

Анализ группового взаимодействия и генезис обобщенного способа и содержательного мышления в их интерпсихической форме – предмет исследования и проектирования в работах Г.А. Цукерман [49] и В.В. Рубцова и его сотрудников [45, 46].

На наш взгляд, именно в работах В.В. Рубцова и его сотрудников воспроизводится схема действия, в наибольшей степени соответствующая психологическому содержанию «индустриального прототипа». В основании исследовательского подхода, построенного В.В. Рубцовым, понимание совместно-распределенного действия как персонификации позиций при их объединении общей задачей и опосредствовании особыми знаковыми конструкциями – *схемами действия*. В.В. Рубцов приводит высказывание Л.С. Выготского, предопределяющее такое видение совместно-распределенных действий: «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной – лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, то есть разделение функций между людьми, персонификации функций... Разделение того, что слито в одном (сравни современный труд)» (цит. по Рубцов В.В., 1996 [46, с. 11]).

По мнению В.В. Рубцова, социальные взаимодействия актуализируют механизм разделения и согласования-сопряжения функций и, одновременно, способ овладения ими, поскольку именно в этом распределении они становятся явными (соотносимыми, противопоставляемыми, координируемыми и т. п., а значит – оказываются в фокусе рефлексии). «Эти взаимодействия, – пишет В.В. Рубцов, – активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне» [46, с. 11].

Заметим, что самостоятельность действия-достижения может быть сопоставлена и противопоставлена соборности и со-бытийности ритуализованного действия, которое чаще предполагает, что делать нечто нужно сообща и «всем миром». Совместно-распределенное действие также не совпадает по смыслу с соборным: синхронность упования и переживания, слитность в едином переживании, характерные для соборности, заменяются кооперацией с ритмической сменой операций и их пространственно-временным распределением между кооперированными партнерами.

Таким образом, можно утверждать, что соответствующая запросу индустриального общества цель обучения – автономное технологически оснащенное предметное действие, с которым индивида можно «выпускать в жизнь» (как обученного в автошколе – на дорогу),

дополненное умением работать в кооперации – включать свое действие в общую коллективную деятельность.

Подведем промежуточный итог, дав обобщенную характеристику выбранным прототипам.

Первым прототипом действия, соответствующим индустриальной эпохе, можно считать *внешнее предметное действие*, примером которого является упоминаемое А.Н. Леонтьевым «пиление», – это действие-достижение в его простейшей и по многим характеристикам редуцированной форме. Такой тип действия предполагает «набитие руки» и «упражнение ума» – сноровку и смекалку, но не более. Основные ограничения такого прототипа действия – невысокая обобщенность и невысокая системность. Ввиду ограничения действия отрезком трудового процесса за границами компетентности его исполнителя оказываются понимание всей системы производства и системы общественных отношений (они «просто есть»), в которую это производство встроено: в данном контексте самостоятельность действия предполагает его специализацию.

Второй прототип, соответствующий индустриальной эпохе, – *инженерно-технологическое действие*. В сложных технологических реалиях сноровка и смекалка переходят в «know-how» – знание основ технологии, ее модели, фиксирующей способ производства в специальных знаковых кодах (формулах, чертежах, компьютерных программах и программах социально-психологического взаимодействия), не случайно являющихся собственностью индивидуального или корпоративного субъекта. Не случайно – поскольку ценностный аспект переносится с произведенного продукта на модель технологии, с *вещи* – на *идею* ее производства, на моделирование обобщенного способа действия.

Здесь уместно соотнести содержание и функцию идеализации, именуемой моделью, с тем, что применительно к ритуализованному действию именовалось рецептом и «секретом». Для общинно-ритуализованного действия «know-how» – это «все сразу», это синкретичное сознание применительно к какому-либо одному-единственному ритуалу-алгоритму. Рецепт («секрет») содержит «идею в единичном», он уникален и соотносится с данной конкретной ситуацией. В модели же, в отличие от рецепта, представлен идеальный предмет «в чистом виде», в этом предмете рафинированно задано существенное отношение, отделенное от множества приводящих моментов, но при этом выражающее общее для всего класса предметов и действий с ними. Рецепт характеризуется исключительностью и уникальностью, модель – обобщенностью.

На этом уровне и в этой своей форме действие опосредствуется уже не орудием, не материально-техническим инструментарием, а научными разработками, центральным моментом которых выступают те или иные способы моделирования – создания идеальной предметности и работы с нею. Этот тип действия может быть определен как инженерно-технологический.

Третий прототип действия – *научно-теоретическое действие*, которое можно представить как мысленный экстракт-рафинад технологии, отделенный от самой технологии и перенесенный в сферу *научного эксперимента*. Здесь, собственно, и проявляется в полной мере то «преобразование преобразований», которое мы упоминали выше, цитируя В.Х. Магкаяева.

Философский и логико-психологический анализ научно-теоретической деятельности содержится в работах В.С. Библера [7], А.А. Зиновьева [23], В.В. Давыдова [15-17]. «По всей вероятности, – писал В.В. Давыдов, размышляя над определением научной деятельности в качестве самостоятельной реальности в жизни человеческого общества, – научная деятельность существует или она создается сейчас. В XIX, а особенно в XX в. в истории человечества возник особый тип деятельности – научной как целостной» [17, с. 46].

Представим этот культурный прототип в описаниях, данных А.А. Зиновьевым и В.С. Библером.

«Деятельность ученого, – пишет А.А. Зиновьев, – воплощающаяся в реальном эксперименте, в вещественных действиях, в приборах, в искусственно созданных ситуациях, в организации порядка опытов и т. д., здесь (в ситуации научного познания. – А.М., И.Ж.) должна принять форму **мысленного эксперимента** (выделено нами. – А.М., И.Ж.), выражающегося в различного рода абстракциях, допущениях, отвлеченных иллюстрациях, в отборе материала наблюдения и т. д., причем все эти мысленные действия должны быть обоснованы путем умозаключений...» [23, с. 259-260].

Анализируя особенности научного познания, В.С. Библер в качестве ключевого момента также выделяет **мысленный эксперимент**. Согласно В.С. Библеру, в процессе мысленного эксперимента

- предмет познания мысленно помещается в такие условия, в которых его сущность может быть раскрыта с особой определенностью;
- этот предмет выступает объектом мысленных преобразований;
- в ходе мысленного эксперимента формируется та «среда», та система связей, в которую помещается предмет [7].

На основе этих представлений о научно-исследовательской деятельности и об особенностях мысленного эксперимента В.В. Давыдов дает определение содержания и формы теоретического мышления. «Эти особенности мысленного эксперимента, – пишет В.В. Давыдов, – составляют базу теоретического мышления, оперирующего научными (здесь и далее разрядка и курсив автора. – А.М., И.Ж.) понятиями. *Понятие* выступает здесь как такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализованный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве *всеобщность, сущность* движения материального объекта. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т. е. как особое мыслительное действие» [15, с. 307].

Содержание и смысл научно-теоретического действия – создание научной модели изучаемой предметной системы, средство – построение идеальной предметности и мысленное экспериментирование с ней.

Научно-теоретическое действие в форме мысленного эксперимента может быть сопоставлено и противопоставлено (в контексте индустриальной культуры) внешнему предметно-практическому действию-достижению. Если сопоставлять эти два прототипа действия, соответствующих индустриальной эпохе, т. е. искать в них нечто общее, то таким общим будет «субстрат», материал, на котором они разворачиваются – это «вторая природа», «неорганическое тело человека», «тело цивилизации». Только в случае внешнего предметного действия предполагается его орудийное опосредствование, а в случае научно-теоретического действия – опосредствование понятийным аппаратом, теоретическими моделями, логикой мысленного эксперимента и логикой формально-математического аппарата производимых расчетов. В первом случае действие преодолевает сопротивление материала и учитывает амортизацию орудия, во втором случае действие преодолевает сопротивление идеальной предметности, косность модели и ограниченность ее понятийного и формально-математического аппарата, происходит «амортизация идей и алгоритмов», обнаружение их содержательной неполноты, ограниченного быстрогодействия и ограниченной эффективности.

В отечественном образовании прошлого столетия происходил постепенный переход от первого и второго прототипов к третьему: от ремесленного обучения как реализации идеи

трудовой школы через реализацию принципа политехнического образования (под общей идеей соединения научного знания с производительным трудом) к обучению, акцентирующему роль научно-теоретического знания. Этот переход не был линейно-последовательным, направление, ориентированное на освоение рафинированных образцов научного и эстетического в человеческой культуре, вызревало рядом с первым, ориентированным на политехнизм. Под вторым, – научно ориентированным направлением, – мы понимаем возникшие в конце 50-х и получившие распространение и признание в 70-80-е годы идеи развивающего обучения (РО), лидирующее положение среди которых принадлежит системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [14-17, 22, 33, 36-38].

«В настоящее время многие теоретики-педагоги стремятся определить контуры того школьного образования, которое уже в ближайшее десятилетие должно заменить традиционную школу, не соответствующую требованиям современной научно-технической революции, – писал В.В. Давыдов в 1974 году. – ... Действительно, в течение столетий главная социальная цель массового обучения состояла в привитии основной части детей трудящихся лишь тех общекультурных знаний и умений, без которых невозможно получение более или менее значимой профессии в машинном производстве и гражданская жизнь в обществе (умение писать, считать, читать и элементарные представления об окружающем). Эти цели обучения воплощала в себе “начальная школа”, выступающая не только как первый, но и как единственный этап в образовании подавляющей части населения, этап, непосредственно подготавливающий детей к трудовой деятельности в качестве относительно квалифицированной рабочей силы (сапожник, гончар, пахарь и т. п.) или к профессиональному обучению столь же относительно простым специальностям (слесарь, токарь и т. п.). *Решению этой социальной задачи вполне соответствовало то утилитарно-эмпирическое содержание (курсив наш. – А.М., И.Ж.), которое дается традиционной начальной школой, и те методы преподавания, которые сложились в ней на протяжении столетий*» [14].

Предметное и психологическое содержание действия в первом случае, когда оно представлено во внешне предметной форме и опирается на практическую умелость и смекалку, позволяют определять его, согласно критериям, выработанным в теории В.В. Давыдова [15, 16, 22, 33, 38 и др.] как формально-эмпирическое или утилитарно-эмпирическое. Предметность такого действия оформляется в натурально-вещных характеристиках, его ориентировка держится на сравнении и опытно-эмпирическом обобщении. В случае, прототипом которого выступает научно-теоретическая деятельность, соответствующее действие состоит в полагании идеального предмета в качестве модели реальной натуральной предметности и экспериментировании «в вещах и в понятиях» (В.С. Библер [7]) с целью получения и фиксации в знаково-символическом плане обобщенного способа действия в заданной предметной области. В системе РО Эльконина – Давыдова соответствующей единицей проектирования образовательного процесса стала учебная задача и ее центральный момент – действие моделирования.

Принципиально важной, определяющей особенностью обучения, соответствующего идее учебной деятельности «по Эльконину – Давыдову», выступает организация *квазиисследования* – целенаправленное построение учебной задачи так, чтобы ее решение становилось деятельностным (мыследеятельностным) распределением идеального содержания исследуемого предмета. Основная «интрига» такого подхода состоит в том, чтобы не допустить редукции исследования с его коллизиями неоднозначности к прямой трансляции идеального содержания осваиваемой предметности, что ставит идею в один ряд с самоочевидными натурально воспринимаемыми априорными содержаниями. «Конечно, – пишет К. Маркс, – способ изложения не может с формальной стороны не отличаться от способа исследования. Исследование должно детально освоиться с материалом, проанализировать различные формы его развития, проследить их внутреннюю связь. Лишь после того, как эта

работа закончена, может быть надлежащим образом изображено действительное движение. *Раз это удалось и жизнь материала получила свое идеальное отражение, то может показаться, что перед нами априорная конструкция*» (курсив наш. – А.М., И.Ж.) [31, с. 31]. Следуя канонам учебной деятельности, необходимо знаемую учителем и проектировщиком учебной программы «априорную конструкцию» поместить в ситуацию, когда она не априорна, а лишь предполагается как возможный результат гипотетико-дедуктивной активности учеников.

Смысловой образ ситуации действия, характерной для индустриальной эпохи, в которой предметом деятельности человека становится «вторая природа», «неорганическое тело человека», «тело цивилизации», может быть представлен следующим образом.

Вернемся к характеристике исходному пункту – действию в контексте индустриальной эпохи, и подведем промежуточный итог, представив обобщенный смысловой образ ситуации действия.

А. Общественный смысл – кооперация индивидов в акте общественного труда по производству общественно значимого продукта, критерии которого задаются его утилитарной значимостью, она же «потом», за рамками производства становится основанием его потребительной стоимости, основанием для обмена или конвертации в денежный эквивалент. Соборность заменяется кооперацией, сакральный смысл – утилитарно-прагматическим смыслом.

Б. Индивидуальный смысл. «Психологизация подобного действия, – пишет Б.Д. Эльконин, – связана с полаганием условий и способа включения человека в трудовой акт... Исходное представление о действии (трудовом акте) могло измениться до неузнаваемости. Однако оставался неизменным один существенный акцент: *действие завершается вещным результатом, который существует объективно*» (курсив наш. – А.М., И.Ж.)... Сколь угодно развернутая и изощренная «ориентировочная часть» действия не самостоятельна, а подчинена необходимости выполнения, т. е. достижения результата. Нацеленность и результативность – это «действенное в действии» [51, с. 36].

В. Конституирующей характеристикой действия выступает его предметность (А.Н. Леонтьев), все идеальные опосредствования – знаково-символические конструкции, алгоритмы, схемы, модели технологических процессов и модели кооперации людей – относятся к предмету преобразования («сопротивлению материала») и соответствующему предмету и алгоритму производства. На место ритуала встает индустриальная технология. **ИДЕЯ**, местом средоточия которой был храм, заменяется идеальной предметностью (научной теорией, технологической моделью), местом работы с которой становятся научная лаборатория и конструкторское бюро.

Г. Освоение и присвоение действия происходят вне и до включения человека в реальное производство. Для этого ориентировочная часть действия на время подготовки (обучения) отрывается от исполнительной части и овладение ориентировкой приобретает соответствующее **институциональное оформление** – в образовательных учреждениях обучают *основам* наук и производства, но не производят ни теорий, ни реального продукта. Образование отделено от производящей деятельности.

Д. Субъективация действия происходит в сфере замещающей (учебной) предметности, воспроизводящей не все стороны предметности реальной, а лишь те, которые считаются (проектировщиками образования) существенными. Критерием освоения становится не со-бытийная причастность, а, напротив, самостоятельность, эмансипация, индивидуально освоенная компетентность (еще недавно именовавшаяся ПВК – «профессионально важное качество» [26]), которая может быть основанием, чтобы претендовать на соответствующую (по квалификационным характеристикам) вакансию.

Соответствующая этому прототипу система образования, сложившаяся в индустриальную эпоху, продолжает функционировать и сегодня, передавая новым поколениям модели и алгоритмы, оценивая их достижения по наборам компетентностей путем рейтинговых шкал, отражающих в своей сути вещно-утилитарное отношение к продукту образования. Именно этот прототип закрепился в терминах «образовательная технология» и «паспорт компетенций».

Главная особенность и, одновременно, основное ограничение такой системы образования в ее ориентации на научный прототип осваиваемого знания и обобщенного способа действия. Проектировщики образования исходят из презумпции наличия всех «априорных конструкций», содержание которых осталось лишь спроецировать в учебный процесс, снабдив иллюстрациями и практическими заданиями (например, «кейсами»). Там, где деятельностное распредмечивание и квазиисследование построить не удастся (или эта задача вовсе не ставится), учебная деятельность, ориентированная на научно-исследовательский прототип, редуцируется к действию-достижению, а то и вовсе к ритуализованному действию (соответствие требованиям посещаемости, своевременному прохождению рейтинговых срезов и сдаче курсовых работ и отчетов по практике). Во всех случаях в обучении преобладает ретроспективная ориентация: образцы способа действия *уже есть*, и у них *есть история возникновения и становления*.

Во второй части статьи мы рассмотрим прототипы действия, соответствующие современной постиндустриальной эпохе и на основе их анализа обоснуем возможность использования потенциала *проектной деятельности в образовании*. Проектное действие, в отличие от рассмотренных в этой части статьи прототипов, не ретроспективно в своей ориентировке, а перспективно уже по своему определению (от лат. *projectus* – «брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед»). Основная его особенность состоит в том, что оно не может быть «повторением пройденного». Поэтому ориентация на прототипы, сложившиеся в прежние эпохи, существенно снижает эффективность образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2012. №3. – С. 18-22.
2. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2017. № 2 (20). – С. 60-66.
3. Асмолов А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). – С. 13-19.
4. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.
5. Безчеревных Э.В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности // Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 6-22.
6. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Перевод с английского. – Изд. 2-ое, испр. и доп. – М.: Academia, 2004. – 788 с.
7. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

8. Братусь Б.С. Христианская психология как научное направление: к истории вопроса // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). – С. 4-14.
9. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
10. Василюк Ф.Е. Влияние молитвы на смысловую работу переживания // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3 (46). – С. 51-74.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 500 с.
12. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. – С. 5-90.
13. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
14. Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pdf.knigi-x.ru/21tehnicieskie/73006-1-1-davidov-analiz-didakticheskikh-principov-tradicionnoy-shkoli-vozmozhnie-principi-obuchen.php>.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
16. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
17. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. № 2. – С. 42-48.
18. Жарова Л.В. Учить самостоятельности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
19. Жуланова И.В., Медведев А.М. Прототипы субъектного действия // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. – С. 91-99.
20. Жуланова И.В., Медведев А.М. Психологическая реальность субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. – С. 63-70.
21. Жуланова И.В., Медведев А.М. Становление субъектного действия // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. – С. 47-53.
22. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
23. Зиновьев А.А. Проблема строения науки в логике и диалектике // Диалектика и логика, формы мышления. – М.: Издательство академии наук СССР, 1962. – С. 223-270.
24. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
25. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

- http://www.studmed.ru/view/inozemcev-vl-sovremennoe-postindustrialnoe-obschestvo-priroda-protivorechiya-perspektivy_0ad5ab0678f.html.
26. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
 27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-231.
 28. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
 29. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе к изучению психики человека // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 96-141.
 30. Магкаев В.Х. Теоретические предпосылки построения метода исследования и объективно-нормативной диагностики развития основ рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности – Новосибирск: Психологический институт, Российская академия образования. 1995. – С. 8-29.
 31. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Том первый. Книга I: Процесс производства капитала // К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 23. – М.: Издательство политической литературы, 1960. – С. 5-907 с.
 32. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Издание второе. Т. 42. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – С. 41-151.
 33. Медведев А.М., Нежнов П.Г. Метод и результаты исследования сформированности содержательного анализа как компонента рефлексивного мышления // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности – Новосибирск: Психологический институт, Российская академия образования. 1995. – С. 29-66.
 34. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Наукoведение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>.
 35. Мид М. Культура и мир детства. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/MKu-001/MKu-001.htm>.
 36. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина. // Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды. – Красноярск, 2006. – С. 24-28.
 37. Нежнов П.Г. Модель «культурного развития»: от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 63 с.
 38. Нежнов П.Г. Психологические проблемы оценки образовательных результатов // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. – Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2016. – С. 164-171.
 39. Орлов В.Н. Активность и самостоятельность учащихся. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

40. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
41. Пономарев Я.А. Исследование внутреннего плана действий // Вопросы психологии. 1964. № 6. – С. 65-72.
42. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения 22.12.2017).
43. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
44. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986, № 4. – С. 101-109.
45. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
46. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
47. Федоров Н.Ф. Сочинения. [Эл. ресурс. <http://ruslit.traumlibrary.net/book/fedorov-sochinenia/fedorov-sochinenia.html>].
48. Флоренский П.А. Культ, религия и культура (из богословского наследия) // Труды Московской Патриархии. 1977. Вып. 17. – С. 85-248.
49. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
50. Чернявская А.П. Развитие самостоятельности учащихся в процессе индивидуально-ориентированного обучения. – Ярославль, Издательство ЯГПУ, 2008. – 184 с.
51. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. – С. 35-49.
52. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие, Развитие. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.
53. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 480-519.

Medvedev Alexander Mihajlovich

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

Zhulanova Irina Viktorovna

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

The psychological meaning of action in pre-industrial, industrial, post-industrial epochs and landmarks of education in the period of reform. Part 1

Abstract. The article discusses the cultural prototypes of human action, corresponding to the pre-industrial and industrial eras of the development of civilization. It is assumed and justified that these prototypes were and in many respects remain the benchmarks of secondary education and higher education today. As such prototypes are presented ritual action in the religious sphere of human life and society, ritualized labor action, regulated by stamps and stereotypes, external subject-practical action, engineering-technological action and research action. Action prototypes correlate on the basis of the concept of a semantic image of a situation of action, the content of which includes the social meaning of the action, the personal meaning of the action and the way it is included in public life, cultural mediation of the action, the way of intergenerational cultural transmission, the way of individual learning. The psychological characteristics of the action prototypes are given and the place and form of their representation in education, the form and means of cultural transmission are considered. The main purpose of the analysis is to present those forms of thinking and consciousness of a person on actualization and development of which is aimed education, focused on one or another cultural prototype. The relevance of the analysis is determined by the requirement of ongoing reforms in education to switch to patterns of activity corresponding to the post-industrial era and, as a result, the need to understand the limitations of existing samples inherited from the pre-industrial and industrial eras. The analysis is based on philosophical (A.S. Arsenyev), theological (P.A. Florensky), cultural-anthropological (M. Mid) and activity-psychological (A.N. Leontiev, P.Y. Halperin, V.V. Davydov, B.D. Elkonin) grounds. The article is addressed to researchers working on the problem of designing education, university professors and graduate students in psychological-pedagogical specialties.

Keywords: education reform; pre-industrial society; industrial society; post-industrial society; act; generalized mode of action; public meaning of action; personal meaning of action; cultural mediation; ways of cultural transmission; ritualized action; subject-practical action; engineering-technological action; research action; marketing action; organizational-managerial action; helping action