

Интернет-журнал «Наукovedение» ISSN 2223-5167 <http://naukovedenie.ru/>
Выпуск 6 (25) 2014 ноябрь – декабрь <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14>
URL статьи: <http://naukovedenie.ru/PDF/100PVN614.pdf>
DOI: 10.15862/100PVN614 (<http://dx.doi.org/10.15862/100PVN614>)

УДК 37.03

Медведев Александр Михайлович

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Филиал в г. Волгоград

Россия, Волгоград¹

Доцент кафедры психологии

Кандидат психологических наук

E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=642349

Мифологичность педагогического сознания как проблема реформы образования

¹ 400131, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8 (главный корпус), к. 309

Аннотация. В статье рассматривается одна из проблем перехода современного образования к новой для педагогического сознания системно-деятельностной, компетентностной парадигме. В связи с этим отмечаются формы уклонения от внедрения новой образовательной идеологии: транскрибирование и методологический плюрализм. Основное содержание статьи посвящено критике последнего как наиболее опасного для образовательной реформы, поскольку его адепты, распространяя квазинаучные концепции, размывают границы понятия «предметная деятельность», нивелируя тем самым значение психолого-педагогической традиции, восходящей к культурно-исторической теории Л.С Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, к отечественной педологии 1930-х годов. Автор статьи полагает, что построение теоретико-методологических оснований инновационного проектирования в образовании невозможно без обращения к фундаментальным философским и психолого-педагогическим теориям. Игнорирование их достижений и попытки работать вне философского и психологического контекста превращают педагогические концепции в декларативные, по сути, мифологические построения. Претендуя на инновационность, такие подходы, разрушая сложившуюся, традиционную систему, не способны обеспечить ей полноценную замену, хотя и декларируют свои преимущества. Статья адресована педагогам и психологам, работающим в системе образования и проектирующим образовательные инновации, сопряженные с ее реформированием.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; игнорирование; транскрибирование; методологический плюрализм; полипарадигмальность; личность; человекообразность; предметность; мифологизация педагогического сознания.

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М. Мифологичность педагогического сознания как проблема реформы образования // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/100PVN614.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/100PVN614

Объективные факторы, вносящие проблемность в сферу образования, принято называть «вызовами времени» или «историческими вызовами» и говорить о необходимости «ответа». В общем виде таким ответом становится реформа образования и лежащие в ее основе федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Стандарты построены на основе новой для нашего общего образования методологии **системно-деятельностного подхода** (который не нов для теории и практики развивающего обучения, в первую очередь, для научной школы Эльконина – Давыдова [5, 6]).

Но этот обобщенный ответ на существующие проблемы порождает проблемы новые. На мой взгляд, они вызваны уже не глобальными объективными причинами, а реакцией педагогического сообщества на реформу образования. Это попытки ответить на новые предложения старыми средствами или сделать так, чтобы ничего не сделать, т.е. превратить внедрение новой образовательной методологии в привычный режим имитации, по сути – уйти от необходимости понимания оснований системно-деятельностного подхода и его реализации в образовании.

Формы ухода не столь разнообразны. Я обозначил их как транскрибирование и размывание.

Транскрибирование, – перевод терминологического языка новых образовательных стандартов на язык устоявшихся «личных теорий», обеспечивающих привычное функционирование. Транскрибирование терминологии сопровождается имитацией реформаторской активности и отчетами о внедрении.

Об этом говорит в своем докладе председатель учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию (УМО) В.В. Рубцов: «98 % директоров школ говорят, что перешли на новый стандарт общего начального образования, но на самом-то деле не перешли. Знаете почему? Да потому что не было специальной системы повышения квалификации учителей, не было подготовки. Деятельностная технология – это совершенно другая норма. Авторы нового стандарта говорят, что через телевизор обучают... Оказывается, существует целая практика дистанционного повышения квалификации учителей для перехода на деятельностный стандарт?!» [14, с. 60]. Осваивая новую методологию и новую педагогическую технологию «через телевизор» (а «живые» курсы повышения квалификации принципиально не отличаются от телевизионных, их жанр такой же – разговорно-иллюстративный, а вовсе не деятельностный), педагоги научаются говорить на новом профессиональном языке, но их «новое сознание» по-прежнему обслуживает и оправдывает привычные методы и приемы. Все сводится к простой формуле: «Мы и так все это делали и делаем, только называли по-другому».

Об этой проблеме пишет Е.Г. Юдина: «Согласно нашим данным... в профессиональном сознании... выделяется мощный “слой” декларируемых норм и ценностей, который представляет собой некий конгломерат псевдогуманистических установок и шаблонных высказываний, относящихся обычно к так называемому личностно ориентированному образованию... Этот слой фактически представляет собой верхний уровень структуры профессионального сознания педагогов и зачастую очень сильно отличается от реально действующего уровня норм. Наличие декларативного слоя такой “толщины” и мощности составляет основную трудность при исследовании действительных установок педагогического сознания» [23, с. 135 – 136].

Размывание или методологический плюрализм – более экспрессивная и интервентная форма уклонения от реформы, представленная в сознании и действиях научной педагогической элиты, претендующей на методологическое осмысление ситуации и создающей собственные концепции модернизации образования и научные школы (а значит и

ангажирующей адептов своих идей). Эта реакция на реформу основывается на представлении о плюралистичности гуманитарного знания, в том числе, педагогического, что снимает необходимость освоения наследия культурно-исторической психологии [2, 3] и деятельностного подхода [8], поскольку, как полагают адепты методологического плюрализма, ни одна концепция, также как и названные, не может иметь монопольных претензий на истину. Тогда положенную в основание реформы системно-деятельностную концепцию можно подменить какой угодно другой, назвав ее похожим или попросту тем же именем.

Приведем аргументацию одного из «отцов-основателей» – родоначальника и лидера научной школы «Человекосообразного образования» А.В. Хуторского: **«Любая теория или технология обучения предполагает системно-деятельностный подход** (выделено автором в качестве подзаголовка в тексте его статьи. – *А.М.*). 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» [21]. При этом игнорируется, казалась бы, очевидное: если деятельностной может быть названа *любая теория* и *любая практика*, то понятие «деятельность» просто тождественно понятию «общественная практика», а то и вовсе может быть отождествлено с «бытием вообще».

Но дело здесь не в возведении «деятельности» во всеобщий «бытийный» принцип. Решается задача отмежевания от вполне определенной традиции и построения собственной автономной научной школы. Подтверждение тому находим в той же публикации А.В. Хуторского: «Благодаря исследованиям отечественных философов (Э.В. Ильенков, М.С. Каган, П.В. Копнин, В.А. Лекторский и др.) и психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов и др.) термин “системно-деятельностный подход” чаще стал использоваться по отношению именно к данным учениям. Мы считаем, что системно-деятельностный подход относится не только к “давыдовскому” или “занковскому” развивающему обучению... Эти понятия являются общенаучными и не могут быть “приватизированы” конкретными психологическими или педагогическими учениями... Сегодня достаточно очевидно, что ни В.В. Давыдов, ни Л.В. Занков, и никакой другой ученый не может иметь исключительных прав на такие понятия, как “развитие”, “обучение”, “развивающее обучение”, “обучающее развитие”, “деятельность”, “системно-деятельностный подход” и т.п. В то же время, содержание данных понятий может наполняться в разных учениях по-разному» [21].

Такой же методологический плюрализм декларируется в «Школе личностно ориентированного образования», возглавляемой В.В. Сериковым из Волгоградского социально-педагогического университета (автохтонный южнороссийский вариант личностно ориентированного образования). «...Необходима не конкуренция идей, а иная методология, ориентированная на **полипарадигмальное** (здесь и далее выделено автором. – *А.М.*) видение проблемы, на многомерное пространство личностно ориентированного образования... – пишет В.В. Сериков. – Своеобразным интегратором пространства должна выступить сама идея множественности сущностей, бытийностей, культур и укладов личности... Важно лишь при всех вариантах и трактовках этого подхода сохранить его сущностную установку, его главный критерий, который состоит в *востребованности* личностного (целостного, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса. Что именно требуется в этих ситуациях (личностно ориентированных!)? В самом общем виде – нетривиальное, не функциональное бытие человека» [15].

В подходе А.В. Хуторского обсуждается важность метапредметности, вводятся «фундаментальные образовательные объекты», соотносимые чуть ли не с ноосферой. В подходе В.В. Серикова научному знанию предписывается личностная значимость. И в той, и в

другой научной школе объявляется центрация на Человеке в его отношении к Миру. Терминологически это напоминает концепцию С.Л. Рубинштейна, изложенную в его последней книге [13], но только терминологически.

Для того чтобы убедиться в реальной действительности обеих «школ» или разувериться в ней, нужно посмотреть на предлагаемые в них методики и техники обучения. Выражаясь словами Б.Д. Эльконина, «чем история завершается, то в ней и совершается». Поскольку оба лидера научных школ по своему базовому образованию учителя физики, обратимся к этой области знаний и их предположениям о том, как она должна быть представлена в учебном процессе.

Начну с «эвристического подхода», предлагаемого А.В. Хуторским и Л.Н. Хуторской. Во введении к написанной ими «Увлекательной физике» авторы предупреждают: «Не все задания и вопросы имеют однозначные или “правильные” решения. Попробуйте выполнить так называемые “открытые” задания, которые направлены не столько на поиск известных решений, сколько на ваши собственные открытия, совершаемые с помощью методов физической науки. Помогут вам и методы, которые называют эвристическими, – фантазирование, гиперболизация (преувеличение), “вживание” в изучаемый предмет или явление, “мозговой штурм” и др.» [18, с. 78].

Приведу два примера заданий.

«Ветер, дождь, град, снег, радуга, полярное сияние, эхо, приливы, отливы – все это реальные природные явления. Придумайте фантастическое явление природы. Постарайтесь, чтобы оно было не менее удивительным, чем настоящее, и имело все-таки черты реально существующего явления» [18, с. 79].

«Изобразите с помощью рисунка-символа следующие физические явления: звук, свист, топот лошадей – таким образом, чтобы рисунок отражал основные физические особенности данного явления, но не был их прямым изображением» [там же].

«Какой физический прибор (или приборы) можно создать на основе молотка? Опишите его (их) назначение и принцип действия. Укажите условия и границы применимости прибора(ов). Возможен чертёж или рисунок, поясняющий устройство и способ применения вашего прибора(ов)» [18, с. 80].

Какой тип мышления актуализируют такие задания? В какой мере они соответствуют нормативным способам мышления в выбранной предметной области? Какие «метапредметные» действия будут вызваны к жизни посредством таких заданий?

Если определять тип мышления, соответствующий такому подходу, то это конвергентное креативное мышление в духе теории Дж.П. Гилфорда [4] и Э.П. Торренса [24]. (В одном из заданий, предлагаемых Дж. П. Гилфордом для определения креативности, требуется придумать как можно больше способов необычного использования карандаша и газеты.) А в определении, которое дал бы ему В.В. Давыдов [5, 6], оно характеризовалось бы как «утилитарно-эмпирическое».

Можно ли считать, что демонстрирующий такой тип мышления человек компетентен в области физики? Является ли такой тип мышления системообразующим для естествознания? Мне представляется, что нет. Упущено главное, то, что В.С. Библер [1] определял как мышление, протекающее одновременно «в вещах и в понятиях» (в научных понятиях, а не в фантазийных образах). Креативность и эвристичность в науке не главное. Работа ученого отличается от работы дизайнера, она требует укорененности в традиции. Поэтому, на мой взгляд, было бы «предметнообразным», если бы вместо «фантазирования» применялся бы

мысленный эксперимент, а вместо «гиперболизации» – предельный переход. И было бы лучше без «мозговых штурмов», спокойно, гипотетико-дедуктивно и рефлексивно.

Перейду теперь к «лично ориентированной» физике В.В. Серикова и адептов его научной школы.

«При построении такого рода (лично ориентированной. – А.М.) учебной ситуации ведущую роль играет *актуализация нравственных проблем в сфере науки и техники* (курсив мой. – А.М.)» [15].

Как это строится?

«Особенности построения уроков такого типа, – пишет В.В. Сериков, – можно увидеть на следующем фрагменте опытно-экспериментальной работы... При изучении темы “Звуковые колебания” в 11-м классе учащимся предлагается найти способы борьбы с шумом в цехе промышленного предприятия. При этом учитель подчеркивает важность противошумных мер, поскольку шумы отрицательно влияют на работоспособность человека, его здоровье, снижают производительность труда... Проблема борьбы с ним... приобретает международный характер... Он способен вызвать глухоту, потерю памяти, язву желудка, атеросклероз и даже злокачественную опухоль» [там же]. И далее в том же духе: «Приводя факты из жизни и деятельности рабочих, учитель обращает внимание учащихся на гуманистическую ценность задачи, старается поставить их в такую позицию, когда отвечая на вопрос, они могут реально использовать свои знания на пользу людям, или, по крайней мере, почувствовать себя причастным к общественно значимому делу» [там же].

Какие задания выполняют при этом школьники? На какие вопросы им предлагается ответить? Каким образом они проникаются «гуманистической ценностью задачи»?

Сначала задания: «... Начертить эскизы и электрические схемы следующих устройств:

- наушники-глушители, пропускающие звуки только определенной частоты или громкости (“звуковое сито”);
- устройства, уменьшающее “визг” воздушного вентилятора, отсасывающего пыль от шлифовального круга;
- глушитель, работающий по принципу “шум + шум = тишина” [там же].

Теперь вопросы:

«Какие вы знаете шумопоглощающие материалы и сплавы?»

Каков принцип работы глушителей в мотоциклах?»

«Что такое “сдвиг фаз” звуковых колебаний? Как его осуществить? Сколько он должен составлять радиан для уменьшения шума?» [там же].

Сами по себе эти задания и вопросы не выдерживают содержательной критики с точки зрения предметности мыслительных действий, которые предполагается актуализировать у школьников. Если воспользоваться терминологией А.Н. Леонтьева, здесь не строится деятельность, которая была бы «адекватна, хотя и не тождественна» деятельности по проектированию физического эксперимента. Если воспользоваться терминологией В.В. Давыдова, здесь отсутствует «логико-психологический анализ» культурного (научного) прототипа деятельности, которая осваивается школьниками.

Во-первых, шум – это не гармонические колебания, он несет в себе множество частот и обертонов, поэтому о «радианах» было бы лучше не вспоминать. Тем более что акустическая волна продольная, а сдвиг фаз в школе иллюстрируется на графике поперечных колебаний.

Само транспонирование «поперечной картины» колебаний в «продольную картину» – особая методическая задача.

Во-вторых, это, строго говоря, вообще не физические задачи, а инженерно-технические. Между строгой физической моделью и технической реализацией – значительная дистанция, преодолеть которую на уроке без вульгаризации как физических, так и технических знаний вряд ли удастся.

В-третьих, каков должен быть диапазон межпредметных ассоциаций, которые, как предполагается, удерживает школьник в общем контексте учебной ситуации, чтобы соотнести угрозу онкологического заболевания с радианной мерой разности фаз?

Для того, чтобы понять, к какому культурному прототипу (анализу прототипов действия посвящены наши предшествующие публикации [11, 12]) устремлено такое обучение, можно посмотреть на критерии оценки.

Главный критерий – «готовность к применению теоретических знаний на практике (уровень ориентировочной деятельности) (не путать с “ориентировочной основой действия” по П.Я. Гальперину – ассоциация здесь чисто “акустическая”, по созвучию. – А.М.)» [15].

Уровни готовности:

- «● допустили существенные ошибки при применении знаний в практической ситуации;
- уровень научно-технической ориентировки;
- уровень социальной ориентировки;
- уровень гуманитарно-нравственной ориентировки» [там же].

Надо ли объяснять, что последний уровень – наивысший, именно к нему устремлено «лично ориентированное образование».

В чем же выражается образовательный процесс, достигая своего верхнего уровня, каков при этом предмет образовательной деятельности? В той же монографии В.В. Серикова ответ сформулирован следующим образом: «Предметом изучения становится не только природный мир, но и человек в этом мире. Последний рассматривается как часть единого социоприродного Универсума. Целью естественнонаучного образования в этом случае становится формирование у воспитанников целостного представления о месте, роли и ответственности человека за целостный космогенез. Множественность картин мира, принцип дополнительности становятся в этом случае дидактическими критериями построения образования» [там же].

Во-первых, позволю себе усомниться, что целью естественнонаучного образования должно быть формирование у ученика ответственности «за целостный космогенез». Такую ответственность мог бы взять на себя Абсолютный Субъект, которого, как известно, не принято помянуть всуе.

Во-вторых, надо ли объяснять, что конкретно физический смысл принципа дополнительности, введенного в 1927 г. Н. Бором, равно как общеметодологический его смысл еще нужно соотнести с «социоприродным Универсумом» и «целостным космогенезом»?

Замечу, что традиция европейского рационализма, идущая от Р. Декарта (1596 – 1650), И. Ньютона (1642 – 1727), Г.В. Лейбница (1646 – 1716), П. Лапласа (1749 – 1827), Э. Маха (1838 – 1916) (привожу годы жизни, чтобы подчеркнуть преемственность и длительность традиции) была последовательно связана с построением объективного знания, т.е. такого типа теорий, которые бы исключали влияние наблюдателя на ход наблюдаемых, прогнозируемых и проектируемых событий и явлений. Идеалом этого мировоззрения была машина, механизм.

Методология лапласово-ньютоновского детерминизма построена для «царства необходимости» и не работает в «царстве свободы». Она там, где механизм, и ее нет там, где личность. Она, эта методология, по самой своей сути *не может быть личностно ориентированной*.

В школе изучается классическая физика. Основа классической физики именно это: лапласов детерминизм и ньютонова механистическая модель объяснения, а также ориентация на декартов холодный индивидуальный рассудок, абстрагирующий от гуманитарно-гуманистического контекста с его спекулятивными построениями от и общественного мнения с его фантомами обыденного сознания.

Из какой целесообразности исходя, нужно подменять рационалистический способ познания эзотерическим? Но именно это предлагает А.В. Хуторской, вводя в образование «фундаментальные объекты».

«Фундаментальный объект изучается разными способами, например, методом общения с ним (П.А. Флоренский), – пишет А.В. Хуторской о методах работы с такими объектами. – Разговор с камнем, соприкосновение с деревом, сочувствование с животным, сомыслие с миром – примеры способов такого общения познающего с познаваемым, ведущих к освоению метапредметного содержания образования» [20, с. 42].

Может быть, сразу признать эзотеризм основой формируемого в образовании «метапредметного» мировоззрения и более не объяснять, в какую сторону необходимо менять образовательные стандарты? Мне представляется, что вместо «метапредметного разговора с камнем» лучше было бы обратиться к вполне предметному изучению элементов геологии в курсе школьной географии, а также к изучению влияния древнейших земных бактерий на формирование железорудных месторождений – в курсе биологии. И двигаться в направлении такой «метапредметной» концепции как гипотеза В.И Вернадского. Иначе, если разговоры с камнем станут распространенной практикой, то у меня как у психолога клиентов заметно прибавится.

Мне представляется острой необходимостью сохранение и восстановление рационалистического подхода в обучении естественным наукам, что, на мой взгляд, было важнейшим достижением советского школьного образования. Иначе «сомыслия» по А.В. Хуторскому, а также переживания «общечеловеческого гуманитарного смысла» физического закона и «ответственность за космогенез» по В.В. Серикову приведут к эскалации техногенных катастроф и закрытию отечественных космических программ. Ведь Космос можно открыть и в себе самом, путем такого универсального метапредметного акта как «сомыслие». А можно «создать на основе молотка» новую технологию изготовления летательных аппаратов. Вот только удержать молоток на орбите одним только усилием «сомыслия» вряд ли удастся!

Исследования В.В. Серикова и руководимой им школы сконцентрированы вокруг задачи превращения мыслительных операций в личностно значимый поступок, т.е. вокруг гуманистической мотивации при решении конкретно-практических задач и возвышения ее – мотивации – до личностного смысла. Но построение педагогических ситуаций, формирующих определенную мотивацию – это и давний предмет деятельности теории, разработанной А.Н. Леонтьевым и его научной школой.

Я намерен соотнести подход, предлагаемый В.В. Сериковым, с тем подходом, который был предложен А.Н. Леонтьевым еще в 1933 – 1934 гг. (впервые опубликовано в 1947 г.).

«... Мы поставили перед собой задачу, – пишет А.Н. Леонтьев, – осуществить, исходя из теоретического анализа структуры деятельности, практическое управление направленностью детей на те или иные цели, в которой объективно и выражается интерес.

Прежде всего мы имели возможность еще раз убедиться в том, что, как это было уже экспериментально показано П. Саймондсом и Д. Чезом (Symonds P., Chaze D. Practice versus motivation.—Journal of Educational Research, 1929, N 1.— сноска в цитируемом тексте А.Н. Леонтьева. – А.М.), *одного сознания объективной значимости того или иного предмета еще недостаточно для возникновения заинтересованности им (в психологическом понимании этого термина)* (курсив мой. – А.М.) и что, наоборот, интерес легко создается путем изменения строения деятельности, в частности путем изменения ее мотива» [9, с. 374].

Далее приведу пример столь же конкретно предметный, как и задания, призывающие к борьбе с шумом, из монографии В.В. Серикова.

«Признанным недостатком работы авиакружка Дворца пионеров, – пишет А.Н. Леонтьев об одной ситуации из своего опыта работы в Харьковском Дворце пионеров в 1930-х гг., – было то, что его более молодые участники, работая с большим увлечением по изготовлению собственных моделей самолетов, не проявляли, однако, достаточного интереса к теоретическим сведениям, необходимым для сознательного конструирования. ... Группы начинающих авиамоделистов очень мало интересовались теорией полета; многие не могли правильно ответить на вопрос о том, почему самолет держится в воздухе, что такое “лобовое сопротивление” и “угол атаки”, почему модель самолета может упасть раньше, чем прекратится работа ее мотора, и т.д. *Никакая агитация за необходимость понимания теоретической стороны дела не имела успеха* (курсив мой. – А.М.), и, даже читая популярную литературу по авиации, дети “вычитывали” в ней для себя почти исключительно технические сведения, имеющие практический характер» [там же].

И, наконец: «После некоторых пробных поисков работа экспериментальной группы была перестроена следующим образом. Вместо обычной задачи – выполнить наилучшим образом модель – перед детьми ставилась несколько иная задача: возможно скорее “налетать” с помощью построенной для этого модели определенное расстояние по прямой. Все строили модели (часть деталей давалась в полуфабрикатах, что экономило время для дальнейшего), а затем в заранее назначенные дни всем предоставлялась одинаковая возможность производить “зачетные” запуски, результаты которых последовательно фиксировались на доске. Таким образом, после того как модели были собраны, устраивался первый запуск, который, конечно, давал у разных юных конструкторов разные результаты, о чем можно было судить по величине того расстояния, которое пролетала модель. Затем, после известного перерыва, предоставлявшегося для исправления и усовершенствования моделей, запуск вновь повторялся, и его результаты суммировались с первыми и т.д. до тех пор, пока чья-нибудь модель не “налетала” заранее установленного суммарного расстояния» [там же, с. 374 – 375].

В чем особенность этого подхода: средства перестройки мотивации и осмысления значения научного знания ищутся и находятся *в самой предметной деятельности* и в ней же подтверждаются. Подтверждаются тем способом, который А.Н. Леонтьев позже назовет «опробованием цели действием». И не нужно привлекать никакой «метапредметности» и социальной или гуманистической значимости. Замечу по ходу, что пионеры могли бы вдохновляться «Маршем авиаторов» («Мы рождены, чтоб сказку сделать былью...»), уже написанным к тому времени Юлием Хайтом и Павлом Германом и имевшим огромную популярность. Но вдохновились они в описываемой ситуации не пением маршей, а реальными показателями практической жизнеспособности своих моделей.

Здесь, у А.Н. Леонтьева, нет подмены предмета, не происходит ни выхода в «метапредметные сферы», ни выхода к гуманитарно-гуманистическим горизонтам. Это классика предметно-деятельностного подхода. И она для меня убедительна.

В подходе же А.В. Хуторского и в подходе В.В. Серикова производится подмена предмета и размывание границ предметности, что не создает соответствующих условий ни для освоения такого важного для мировоззрения молодого человека предмета как физика, ни для столь же важного для молодого человека нравственного самоопределения как личности. Вульгаризируется и то, и другое. Оправдать такое смешение «всего со всем», на мой взгляд, нечем. И ссылка А.В. Хуторского на П.А. Флоренского в оправдание «разговора с камнем» меня не убеждает. Мне более понятны размышления П.А. Флоренского о **различии** трех форм человеческой деятельности, выраженные им следующим образом: «... Наряду с теоретической деятельностью, созидающей понятия-термины (Notiones), и практической, выражающей себя в инструментах–машинах (Instrumenta), устанавливается еще третья деятельность, деятельность литургическая, производящая святыни (Sacra). Instrumenta, Notiones, Sacra – таковы три рода произведений человеческого творчества» [17]. И не стоит поправлять П.А. Флоренского и делать из различия смешение.

Я не могу отменить плюрализм в области педагогических и психологических воззрений, да и нет у меня такой задачи. Но я категорически против эрозии понятийного аппарата теорий и искусственного дрейфа исходных оснований. Если деятельностью можно объявить любое действие по изменению положения тела в пространстве и любое движение души, то можно делать все что угодно, объявляя это системно-деятельностным подходом и оправдывая им любую «эвристичность» и любой волюнтаризм педагогических инноваций.

Возвращаясь к началу статьи, где приведено утверждение А.В. Хуторского о всеобщности категорий «деятельность» и «система», всеобщности не в том понимании, которое выработано в генетической (диалектической) логике, а в смысле «общее для всех», т.е. в смысле доступности для общего употребления, обращаюсь к обоснованию противоположной позиции.

«Во многих исследованиях, – было сказано В.С. Лазаревым на “Первых чтениях памяти В.В. Давыдова” в октябре 1998 г., – чуть ли не любое телодвижение, любое действие называют актом деятельности, и в результате выхолащивается основная идея деятельностного подхода» [7, с. 50].

Далее В.С. Лазарев предложил принять и признать возможность обучения и развития школьников в «недеятельностной форме», которую он назвал «поведенческой». Действительно, бихевиоризм, также как и сенсуализм и ассоцианизм, и их влияние на теорию и практику обучения никто не отменял, и отменить не может. Но поведение не тождественно деятельности.

Вернемся к выступлению В.С. Лазарева: «Мне неоднократно приходилось слышать возражения, суть которых в следующем: “Вы утверждаете, – говорят оппоненты, – что развитие большинства людей сегодня осуществляется в недеятельностной форме. Но разве дети не действуют? Посмотрите на подростков. Они оценивают ситуацию, ставят цели, разрабатывают планы их достижения, они активно действуют”. Против этого я не могу возражать. Однако следует различать, когда человек является субъектом действий и поведения, и когда он реализует себя именно как субъект деятельности» [там же]

В.С. Лазарев предложил два признака, позволяющих определить, представлена в активности человека деятельность или только лишь поведение или отдельные действия:

- соответствие мотива действий объективному значению деятельности;
- культуросообразность способа действий.

Вместе взятые оба признака, как я понимаю, означают, что и в намерениях (мотивах) и в технике делания дела представлена одна, единая культуросообразная предметность. Поэтому, если мотив определяется избавлением рабочих от тяжелых условий труда, на что уповает В.В.

Сериков, а действия и операции направлены на поиск условий сдвига фаз акустических волн, то это никакая не деятельность, потому что мотив относится (предполагается, что относится и вообще существует) к сфере охраны труда, т.е. к юридической, экологической и медицинской областям (к технике безопасности на производстве), а действия – к способам физического и инженерного моделирования. Мотив не соответствует действиям. Ученик не является субъектом охранных и экологических мероприятий. Ученик работает с условиями инженерно-физической задачи. Зачем вводить удвоение ситуации? Ведь порождаемые такими учебными формами эффекты известны: возникает и множится и без того уже всеобщее двоемыслие, когда декларируется одно, а реально делается другое. Происходит декомпозиция деятельности, она рассыпается на ряд содержательно (предметно) не связанных составляющих.

Совсем иное у А.Н. Леонтьева. В его ситуации полет аппарата тяжелее воздуха – авиамодели – в действиях пионера представлен целостно и культуросообразно: от вырезания или выгибания нервюр до запуска на максимально возможную дальность. При такой организации активности она становится **системно организованной деятельностью**. Теперь, намереваясь увеличить дальность полета, подросток регулирует движение своей руки, изменяющей наклон нервюр, точно зная, что при этом он изменяет угол атаки и снижает лобовое сопротивление. Здесь представлено важное для теории Л.С. Выготского и теории А.Н. Леонтьева **культурное опосредствование деятельности**: законы аэродинамики становятся средством регуляции реальных действий, средствами управления деятельностью вплоть до отдельных операций, вплоть до координации движения руки.

Ненормированность содержания, размытость возрастной адресованности (в системно-деятельностном подходе ориентация на возрастную периодизацию развития обязательна) доходят в плюралистическом подходе вплоть до выхода за границы какой бы то ни было научности. Перечисляя «преимущества человекообразующего образования», основатель «школы» А.В. Хуторской в числе прочих приводит следующее: «В большей степени внимание к человековедческим наукам – философии, психологии, физиологии, астрологии. Например, в Школе свободного развития, которая была нами учреждена и проработала в экспериментальном режиме 5 лет, **в штате был астролог** (выделено мною. – А.М.)» [19, с. 8]. Замечу, что это признание содержится в статье, открывающей раздел «Философия и методология образования» научного педагогического журнала. Какая «система» может объединить философию с физиологией, психологией и астрологией? На каком общем основании?

Подводя итог критическому анализу содержания и способов действия, предлагаемых «Школой человекообразного образования» А.В. Хуторского и «Школой личностно ориентированного образования» В.В. Серикова, обращусь к аргументации, позволяющей мне определять соответствующую форму педагогического сознания как **мифологическую**. А саму аргументацию позволю себе позаимствовать у А.Ф. Лосева, который следующим образом оценил развернувшуюся в отечественной философии и психологии 1920-х г. войну «объективистов» с «субъективистами»: «... Для всякого непредубежденного взора очевидным оказывается **превалирование мифа над логикой и следование не мифа за логикой, но логики за мифом, т.е. появление догмата** (выделено мною. – А.М.)» [10, с. 119]. И далее: «Общеизвестна бешеная злоба “субъективистов” против “объективистов” и “объективистов” против “субъективистов”... На наших глазах совершается крайне озлобленное нападение “объективистов” на “субъективистов”. Так, в психологии разные “объективисты” напали на “субъективистов”, поколотили их, выгнали из университетов и научных институтов и заняли их места. Во многих местах и при многих обстоятельствах о субъекте нельзя заикаться под страхом обвинения в бандитизме. Но рассудим спокойно, а главное – диалектически, что такое “субъект” и “объект” в их взаимоотношении» [там же].

Далее А.Ф. Лосев обосновывает диалектическую связь (отношение) субъекта и объекта с ясностью и скрупулезностью доказательства теоремы (что преемственно «теоремам» Б. Спинозы):

«а) *Субъект* – есть ли нечто или ничто? Субъект есть *нечто*. Существующее или несуществующее? Субъект есть нечто *существующее* (здесь и далее курсив автора. – А.М.). Можно ли его мыслить и воспринимать? *Безусловно...* А это значит, что *он есть объект*, ибо объектом как раз и называется то, что существует и что можно мыслить и воспринимать...

б) *Объект* – есть ли нечто или ничто? Объект есть *нечто*. ...Итак, если объект есть нечто реально существующее, то о нем *можно нечто сказать и помыслить*, т.е. *должен существовать* (по крайней мере, в возможности) *для такого объекта какой-нибудь, тот или иной субъект* ... Итак: *или объект есть, тогда есть и субъект; или – для объектов нет субъекта, и тогда не может существовать и никакого объекта*» [10, с. 119 – 120].

По А.Ф. Лосеву субъект-объектное отношение носит всеобщий характер и разворачивается также и в субъективном мире человека. «Личность предполагает... *самосознание*, интеллигенцию, – пишет А.Ф. Лосев в той же работе. – ... **Личность как некое самосознание была бы чисто умным существом, вне времени и истории** (выделено мною, чтобы обсудить далее. – А.М.) ... Поэтому антитеза *внутреннего* и *внешнего* также совершенно необходима для понятия личности... Поскольку личность есть самосознание, она есть всегда противопоставление себя всему внешнему, что не есть она сама. Углубляясь в познание себя самой, она и в себе самой находит эту же антитезу субъекта и объекта, познающего и познаваемого. Эта антитеза субъекта и объекта, далее, обязательно *преодолевается* в личности. Это противопоставление себя окружающему, равно как и противопоставление себя *себе же* в акте самонаблюдения, только тогда и возможно, когда есть синтез обеих противоположностей. **Я противопоставляю себя внешнему. Но это значит, что я имею какой-то образ внешнего, который создан как самим внешним, так и мною самим. И в нем я и окружающая среда сливаемся до полной неразличимости** (выделено мною. – А.М.)» [10, с. 74].

Сегодня мы видим во многом схожую картину. Теперь это своего рода «реванш субъективистов». Вот только основания для этого выбраны странные и неубедительные, делающие человека тем самым «чисто умным существом, вне времени и истории» существом, познающим и продуцирующим «чистые сущности» «фундаментальных образовательных объектов» путем «метаяпредметных эвристических приемов». Нужно сначала вынуть человека из культурно-исторического контекста, отмежевавшись от теории Л.С. Выготского, а затем и из предметно-деятельностного контекста, отгородившись от Э.В. Ильенкова, М.С. Кагана и А.Н. Леонтьева, чтобы потом предположить его существом «собирающим себя во времени»: «Человек являет собой собирательный и собирающий во времени образ общечеловеческих возможностей и достижений. **“Чело веков” – ум столетий**» [22, с. 15]. Вот так игра словами становится слоганом научной школы. А ведь этимологические словари иначе определяют «человека», совсем не как «чело веков»! Разве это не примат мифа над реальностью?

Конечно же, я не берусь отрицать афоризм Протагора: «Человек – мера всех вещей существующих, что они существуют...». Так **вещей же**, т.е., смею предположить, **предметов**. А **мерой** он становится в момент «встречи» с предметом. Иначе нечего и нечем «мерить». Вот тому подтверждение. «Порядок и связь идей те же, что порядок и связь вещей, – полагает Б. Спиноза (1632 – 1677) в теореме 7 своей “Этики”, а далее, в королларии к теореме, добавляет. – Отсюда следует, что могущество Бога в мышлении равно его актуальному могуществу в действовании...» [16, с. 102]. И в продолжение, в сопровождающей теореме схолии: «... Субстанция мыслящая и субстанция протяженная составляют одну и ту же субстанцию, понимаемую в одном случае под одним атрибутом, в другом – под другим» [там же]. Т.е.

«человекосообразность» и «предметносообразность», «богосообразность» и «миросообразность» – проявления **одной** субстанции.

Я полагаю, что только утилитарное отношение лидеров рассмотренных научных школ к философии и психологии, как областям знаний, призванным обслуживать их инновации, только их алиби по отношению к философскому и психологическому пониманию процессов познания вообще и образования в частности позволяют им строить такую человекосообразную мифологию, отвергая предметно ориентированную педагогику, которая способствовала и способствует сохранению и воспроизводству человеческого разума на протяжении революций, войн, репрессий, перестроек и реформ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
4. Гилфорд Дж.П. Три стороны интеллекта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-643.html>.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
6. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
7. 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.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 93 – 231.
9. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 348 – 380.
10. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991 (Мыслители XX века).
11. Медведев А.М., Жуланова И.В. Культурные прототипы субъектного действия как образовательные ориентиры (Сообщение 1) // Психология обучения. 2012 № 4. – С. 4 – 19.
12. Медведев А.М., Жуланова И.В. Культурные прототипы субъектного действия как образовательные ориентиры (Сообщение 2) // Психология обучения. 2012 № 5. – С. 4 – 18.
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
14. Рубцов В.В. Как оценить учителя // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию № 1 (1), 2011. – С. 59 – 61.
15. 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.
16. Спиноза Б. Этика / Пер. с лат. Я.М. Боровского, Н.А. Иванцова. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2007.
17. Флоренский П.А. Философия культа (Опыт православной антропологии) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://qame.ru/book/philosophy/filosofiya_kulta.
18. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Увлекательная физика: Сборник заданий и опытов для школьников и абитуриентов с ответами. – М.: АРКТИ, 2001.

19. Хуторской А.В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура // Известия волгоградского государственного университета. 2009. № 6. – С. 4 – 11.
20. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. № 4.– С. 36 – 48.
21. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Интернет-журнал «Эйдос»/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>..
22. Хуторской А.В. Про ЧЕЛО ВЕКОВ и нужды чиновников. Почему чиновники исказили суть образования // Народное образование. 2012. № 1. – С. 11 – 16.
23. Юдина Е.Г. Позиция педдагогов: авторитаризм и партнерство // Вопросы психологии. 2005. № 4. – С. 132 – 142.
24. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking. Normstechnical manual. Lexington, 1974.

Рецензент: Яворский Дмитрий Ромуальдович, доктор философских наук, доцент кафедры философии и социологии ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Волгоградский филиал».

Medvedev Alexander Mihajlovich

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Russia, Volgograd
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Mythological pedagogical consciousness as a problem of education reform

Abstract. The article discusses the difficulties of transition to modern education the new for pedagogical consciousness system-activity paradigm. In this regard, marked the forms of deviation from the introduction of new educational ideology: transcription and methodological pluralism. The main content of the article is devoted to criticism of the latter as the most dangerous for educational reform, since his adherents are spreading the quasi-scientific concept, which to blur the boundaries of the concept "objective activity," thereby leveling the importance of psychological-pedagogical tradition which dating back to the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky, psychological theory of activity A.N. Leontiev, the theory of developmental education D.B. Elkonin and V.V. Davydov, to domestic pedology 1930s. The author believes that the construction of the theoretical and methodological foundations of design innovation in education is not possible without recourse to the fundamental philosophical, psychological and pedagogical theory. Ignoring their achievements and attempts to work out the philosophical and psychological context transform pedagogical concepts in declarative, in fact, mythological construction. Claiming to innovation, such approaches, destroying the existing, conventional systems are unable to provide her full replacement, although declaring its advantages. The article is addressed to teachers and psychologists working in the education system and projecting with educational innovations, conjugate with reform.

Keywords: system-activity approach; ignoring; transcription; methodological pluralism; multiparadigmatic character; personality; human conformity; objectivity; mythologizing pedagogical consciousness.

REFERENCES

1. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorchestvo (Vvedenie v logiku myslennogo dialoga). – M.: Politizdat, 1975.
2. Vygotskiy L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / Pod. red. V.V. Davydova. – M.: Pedagogika-Press, 1996.
3. Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo Smysl; Izd-vo Eksmo, 2003. (Seriya «Biblioteka vseмирnoy psikhologii»).
4. Gilford Dzh.P. Tri storony intellekta. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-643.html>.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – M.: INTOR, 1996.
6. Davydov V.V. Lektsii po pedagogicheskoy psikhologii. – M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2006.
7. Lazarev V.S. Problemy modeli psikhicheskogo razvitiya v teorii deyatelnosti // Pervye chteniya pamyati V.V. Davydova: Sbornik vystupleniy – Riga – Moskva: Pedagogicheskiy tsentr «Eksperiment» – S. 46 – 56.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2-kh t. T. II. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 93 – 231.
9. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya // izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2-kh t. T. I. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 348 – 380.
10. Losev A.F. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura. – M.: Politizdat, 1991 (Mysliteli XX veka).
11. Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Kul'turnye prototipy sub"ektnogo deystviya kak obrazovatel'nye orientiry (Soobshchenie 1) // Psikhologiya obucheniya. 2012 № 4. – S. 4 – 19.
12. Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Kul'turnye prototipy sub"ektnogo deystviya kak obrazovatel'nye orientiry (Soobshchenie 2) // Psikhologiya obucheniya. 2012 № 5. – S. 4 – 18.
13. Rubinshteyn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb.: Piter, 2003.
14. Rubtsov V.V. Kak otsenit' uchitelya // Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov Rossiyskoy Federatsii po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu № 1 (1), 2011. – S. 59 – 61.
15. Serikov V.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoy paradigmy: Monografiya. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf.
16. Spinoza B. Etika / Per. s lat. Ya.M. Borovskogo, N.A. Ivantsova. – SPb.: Izdatel'skiy dom «Azбука-klassika», 2007.
17. Florenskiy P.A. Filosofiya kul'ta (Opyt pravoslavnoy antropoditsei) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://game.ru/book/philosophy/filosofiya_kulta.
18. Khutorskoy A.V., Khutorskaya L.N. Uvlekatel'naya fizika: Sbornik zadaniy i opytov dlya shkol'nikov i abiturientov s otvetami. – M.: ARKTI, 2001.

19. Khutorskoy A.V. Nauchnaya shkola chelovekosoobraznogo obrazovaniya: kontseptsiya i struktura // Izvestiya volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 6. – S. 4 – 11.
20. Khutorskoy A.V. Nyneshnie standarty nuzhno menyat', napolnyat' ikh metapredmetnym sodержaniem obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2012. № 4. – S. 36 – 48.
21. Khutorskoy A.V. Model' sistemno-deyatel'nostnogo obucheniya i samorealizatsii uchashchikhsya // Internet-zhurnal «Eydos»/ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>.
22. Khutorskoy A.V. Pro ChELO VEKOV i nuzhdy chinovnikov. Pochemu chinovniki iskazili sut' obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2012. № 1. – S. 11 – 16.
23. Yudina E.G. Pozitsiya pebdagogov: avtoritarizm i partnerstvo // Voprosy psikhologii. 2005. № 4. – S. 132 – 142.
24. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking. Normstechnical manual. Lexington, 1974.