

УДК 378

Жуланова Ирина Викторовна

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
Россия, Волгоград¹
Доцент кафедры психологии
Кандидат психологических наук
irina.julanova2010@yandex.ru

Медведев Александр Михайлович

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
Волгоградский филиал
Россия, Волгоград
Доцент кафедры психологии
Кандидат психологических наук
al.medvedeff2009@yandex.ru

Системно-деятельностный подход как методологическое основание проектирования образовательной ситуации подготовки учителей и психологов

¹ 400009, Волгоград, проспект им. В.И. Ленина, 129, 49

Аннотация. Статья содержит критически-констатирующую часть и проектно-конструктивную часть. В первой части представлена реконструкция оснований системно-деятельностного подхода, который в настоящее время объявлен методологической основой реорганизации образования. Проведен анализ понимания метапредметных универсальных учебных действий, выявлена декларативность и бессодержательность этого понятия, поскольку действие в своем исходном определении предметно. В результате проведенного анализа и сопоставления его результатов с работами В.И. Слободчикова и Б.Д. Эльконина, а также с фундаментальными положениями деятельностного подхода, выдвинутыми его основателем А.Н. Леонтьева предположена недостаточная обоснованность реализуемой в настоящее время концепции реформирования образования как системной и как деятельной. Проведено уточнение понимания категории деятельности и принципа системности с привлечением аргументации, содержащейся в работах В.П. Иванова, А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. В итоге в качестве основания конституирующего всю совокупность универсальных учебных действий предложено рассматривать субъектность, как генерализованную способность человека делать свою деятельность предметом рефлексии, построения и преобразования. Во второй части статьи содержится описание проекта образовательной ситуации, предполагающей актуализацию субъектности у студентов педагогических и психологических специальностей. Проект представлен в форме хронотопа. Его пространственная составляющая задается позициями участников и учебным содержанием. Его временная составляющая представлена этапами развертывания ситуации и кратким описанием каждого этапа.

Статья адресована преподавателям вузов, проектирующим образование студентов-педагогов и студентов-психологов в соответствии с системно-деятельностным подходом, а также аспирантам педагогических и психологических направлений.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; универсальные учебные действия; проект; хронотоп; культурная натуральность; личная теория; горизонт событий; рефлексия границ.

Актуальность и исходные основания

Доверие педагогической интеллигенции к печатному слову известно. Если же печатные слова складываются в аббревиатуру, доверие переходит в веру.

Сегодня никто не сомневается в существовании реальности, которая представлена такими знаковыми сочетаниями как IQ (intelligence quotient, коэффициент интеллекта), ЗУН (знания, умения, навыки), ЗБР (зона ближайшего развития), ООД (ориентировочная основа действия), РО (развивающее обучение). Теперь место в этом ряду обозначений несомненных психолого-педагогических реальностей отведено и УУД как ориентиру образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО). Формирование УУД – *универсальных учебных действий* – рассматривается как основание компетентностей, необходимых образованному человеку для реализации эффективной профессиональной деятельности. Теоретико-методологическим основанием построения образования, ориентированного на формирование УУД, назначен **системно-деятельностный подход**.

Проблемы и трудности перехода к новой образовательной парадигме наиболее выпукло предстают в «образовании образывателей» – в вузовской подготовке будущих педагогов. В этой области приходится преодолевать неоднократно представленную «функциональную фиксированность опыта» (К. Дункер, Б.Д. Эльконин):

- устойчивые представления студентов о том, как должно быть построено и регламентировано обучение, сформировавшиеся в их школьном опыте ученичества;
- устойчивые представления преподавателей, многие годы работавших в лекционно-семинарском режиме и строивших интеракцию со студентами в привычной для тех и других вопросно-ответной форме;
- сохраняющаяся в вузе лекционно-семинарская система планирования и организации учебного процесса, построенная не на системно-деятельностных, а на информационных (тематическое планирование и блочно-модульное структурирование содержания) и временных (распределение учебных часов) единицах.

Негативные эффекты, порождаемые такой ситуацией в образовании, представлены в одной из программных публикаций В.В. Рубцова следующим образом:

«В настоящее время низкий уровень психолого-педагогической подготовки современного учителя выражен в том, что учитель:

- не умеет организовывать урок в деятельностной парадигме;
- не умеет организовывать работу в группах;
- не знает типологии детских проблем (детства в целом);
- не умеет работать с различными категориями детей...» [20, с. 4]

Это относится к актуальному состоянию компетентности (некомпетентности) учителя, не отвечающему требованиям нового для массовой школы (не нового для школы развивающего обучения) деятельностного подхода.

Путь преодоления отмеченных недостатков видится в том, чтобы преобразовать подготовку будущих педагогов и переподготовку педагогических кадров в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов. А для этого требуется содержательное осознание целей и средств такой работы, поскольку инертность системы образования, ригидность мышления педагогов, грозят редукцией системно-деятельностной и

компетентностной парадигмы к привычной парадигме ЗУНов. Это понимают авторы инновационного проектирования образования. А.А. Марголис отмечает следующие риски внедрения ФГОС ОО.

«Это, во-первых, риск “фельдшеризма” при разработке новых программ, – пишет А.А. Марголис, – связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-теоретической форме подготовки будущего педагога...

Во-вторых, это риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога, на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит. “Натаскивание” на правильное исполнение отдельных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе...» [9, с. 2].

Мы готовы согласиться с А.А. Марголисом в констатации рисков инновационного проектирования, но при этом считаем, что им представлена лишь симптоматическая картина, а исходная причина рисков не во внешних обстоятельствах внедрения, а в самих основаниях концепции модернизации образования, точнее, в способах понимания того, что есть «система», «деятельность», «учебное действие» и «компетентность». Сама форма представления базового категориального аппарата такова, что не может не порождать, с одной стороны, «фельдшеризма», с другой стороны, лозунговых манифестаций. В первом случае в образовательной практике реализуется рецептурный подход, за которым стоит не рефлектируемая стимульно-реактивная парадигма. Во втором случае наблюдается распространение гипостазированных идей: школьные учителя и преподаватели вузов, в первую очередь педагогических, начинают говорить на предложенном «новоязе» (неологизм Дж. Оруэлла [15]) продолжая функционировать в прежнем режиме. (К проблеме формализма и распространения гипостазированных идей в образовании педагогов и психологов мы обращались в предшествующих публикациях [10, 11, 12].)

О том, в какой затруднительной ситуации оказываются педагоги-методисты, искренне желающие разобраться в содержании новых образовательных ориентиров, пишет докторант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург) Д.Н. Турчен: «Концепция УУД появилась в педагогической науке не так давно, и поэтому при попытках реализовать ее на практике возникает ряд сложностей. Одной из них является проблема классификации УУД. Общепринятой считается структура УУД, состоящая из четырех групп: личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные. *Основные разногласия и неопределенность существуют в отношении структуры и состава каждой из них* (курсив наш. – И.Ж., А.М.). В настоящее время отсутствуют общепризнанные четкие представления о критериях отбора конкретных УУД в каждую из групп. Некоторые УУД включены в несколько групп одновременно. Некоторые же представляют собой укрупненные интегрированные метаумения, требующие для своего освоения и включающие в себя менее сложные УУД всех групп (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [23, с. 4].

Действительно, существуют как неопределенность содержания, так и недостаточно четкое структурирование критериев, что не позволяет понять иерархию УУД. Но это лишь поверхностные эффекты, причина которых, к сожалению, лежит глубже: основания подхода, именуемого сегодня «системно-деятельностным», и выводимые из этих оснований УУД, при ближайшем рассмотрении оказываются **не системными** и **не деятельностными**.

Для того чтобы в этом убедиться достаточно обратить внимание на обоснование подхода, которое дают А.Г. Асмолов и его соавторы в статье, где «... предпринята попытка дальнейшего развития культурно-исторической системно-деятельностной парадигмы как основы нового поколения стандартов школьного образования» [2, с. 16]. Основное содержание

статьи составляют перечни задач образования, самих УУД, их функций и условий, обеспечивающих их развитие. При этом мы не находим в ее содержании обоснования, в соответствии с которым перечни качеств, свойств, содержаний и функций можно было бы объединить в систему или представить, как конкретные воплощения системообразующего основания, поскольку **системообразующее основание не представлено**. Не представлено и классификационное основание для ранжирования, – на что и указывает в своей статье Д.Н. Турчен, – то основание построения родовидовых отношений, которое помогло бы выстроить иерархию по степени обобщенности УУД.

По определению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского «системность – объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления *в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют*, приобретая благодаря этому *присущие целому новые свойства* (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [17, с. 350]. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский предупреждают о возможных редуциях принципа системности к холизму, элементаризму и эклектизму, а также редуccionизму (в данном случае тавтология, видимо, уместна) и внешнему методологизму, которых (редуccionизма и внешнего методологизма) мы касаться не будем, избегая расширения контекста.

В первом случае абсолютизируется идея целостности, которая отождествляется с сущностью, в своем обосновании и объяснении не нуждающейся.

Во втором – целое, выдаваемое за систему, собирается из однородных элементов, каждый из которых самодостаточен в том смысле, что может быть представлен как отдельность и как отдельность может функционировать.

В третьем – целое, предлагаемое как система, собирается из разнородных фрагментов, имеющих различную природу и генезис, и чем они разнообразнее, тем богаче представляется их сочетание в собранной из них совокупности.

Совокупность УУД, представляемая разработчиками и адептами подхода как система, явно свободна от холизма, но элементаризм и эклектика в ней, к сожалению, узнаются. Способ продуцирования УУД создал ситуацию, в которой «за деревьями не видно леса». Поэтому сетования Д.Н. Турчена вполне понятны, также как и опасения А.А. Марголиса о риске «фельдшеризации» педагогического образования и о риске «декомпозиции» деятельности и утраты ей системного качества. Ведь «декомпозиция» без труда просматривается в самом нормативном перечне учебных действий.

В подтверждение эклектизма в презентуемой совокупности УУД приведем описание учебных действий, именуемых метапредметными. «Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны занять и так называемые *метапредметные* (т.е. “надпредметные”, или метапознавательные) УУД, – пишут авторы рассматриваемой статьи. – Они направлены на анализ и управление учащимися своей познавательной деятельностью – будь то ценностно-моральный выбор и решение моральной дилеммы, определение стратегии решения математической задачи, запоминание фактического материала по истории или планирование совместного с другими учащимися лабораторного эксперимента по физике или химии» [2, с. 21]. Заметим, что решение моральной дилеммы и решение мнемической задачи имеют различное содержание и различные психологические опосредствования. Вряд ли можно представить себе такую психологическую универсалию, которая равно эффективно проявлялась бы как в работе присяжного в суде, так и в построении логики математического доказательства. Кроме того, что нам представляется сомнительной реальность «метапредметных» УУД, еще более сомнительной видится реальность «метапознавательных», т.е. буквально, находящихся за (или над?) горизонтом познаваемого, действий.

Если предположить, что метапредметные действия не аддитивны, т.е. не суммируют в себе мнемические, логические и экспериментально-практические умения (иначе мы будем иметь дело с дурной бесконечностью), то **порождением чего** они являются? **Над какой реальностью** лежат эти универсальные действия, авторы статьи сказали – над предметной, а вот **в какой реальности** их следует искать, осталось не проясненным. Если метапредметные действия собираются из предметных и становятся общим именем какого-либо класса предметных действий, то почему они «мета»?

Между тем, опыт не эклектичного определения генерализованных новообразований школьного обучения имеется. Анализируя компетентностный подход, представленный в проекте *DeSeCo*, П.Г. Нежнов определяет основание всего комплекса компетентностей следующим образом: «... Стержневым моментом... зрелости, – пишет П.Г. Нежнов, – выступила рефлексивность – *способность* (здесь и далее курсив наш. – *И.Ж., А.М.*) делать ценности, чувства, мысли, отношения и действия (как свои, так и чужие) предметом критического мышления, способность удерживать напряжение противоречия и действовать в изменяющейся действительности, учитывая широкий контекст и извлекая уроки из опыта. Соответственно, сами компетенции в психологическом плане предстали не просто как набор знаний и умений, а как *способность* сознательной мобилизации личностных ресурсов для решения жизненных задач» [14, с. 28]. В этой характеристике, в отличие от той, которую дает А.Г. Асмолов и его соавторы, искомая нами «точка кристаллизации», искомая *системообразующая способность* определена – **рефлексивность**. Определена и реальность, в которой эта способность «прописана» – область личностных ресурсов. Нам представляется, что, проектируя компетентностный подход, действительно, корректнее было бы говорить о **способностях**, а не о действиях (которые, согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, предметны).

Теперь о деятельностном основании. Если УУД – **действия**, то это реальность двойственная, являющаяся на границе «субъект – объект» и проявляющаяся в том, что в ней что-то кем-то изменяется, преобразуется и в этом преобразовании строится и перестраивается сам способ действия и его средства. Поскольку действие совершается кем-то и для кого-то, – для Другого или для Себя-как-Другого, – преобразуется и социально-психологический контур действия, его социальная ситуация.

«Специфической и отличительной характеристикой предметного действия, – пишет Б.Д. Эльконин, – ... является его *двойственность* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – *И.Ж., А.М.*), его как бы “двудейственность” и “двумерность”. Как продукт действия, так и его течение относятся сразу к двум разным системам обстоятельств и к двум разным образцам. Действие и есть то, что строит их взаимопереход. Оно всегда переходно и в своем высшем выражении строится как преодоление человеком собственных стереотипов и наличных обстоятельств действий других людей. Отмеченная двойственность-переходность является сущностной, внутренней характеристикой человеческого действия, его “внутренней формой” и может осуществляться в разных внешних формах действия – как в индивидуальной, так и в коллективно-распределенной» [28, с. 93]. И в уточнение: «В разных случаях такое действие имеет разные средства. Но важно то, что средства – это всегда *опоры перехода от действия одного человека к действию другого*, опоры строения роли своего действия в ориентировке действия другого человека и, наоборот, роли действия другого в ориентировке своего действия. *Преобразование вещей тогда становится предметным действием, когда в нем строятся такие опоры, т.е. строится, задается, корректируется, разрушается другое преобразование.* Ориентировка собственного действия – построение пространства его возможностей – осуществляется через построение (разрушение) пространства возможностей другого действия» [там же]. Если не принять такого понимания действия – его двуликости (Д.Б. Эльконин), двусторонности и двудейственности (Б.Д. Эльконин), возникнет ситуация, чреватая

дуализмом: есть предметные действия, **а также** еще и метапредметные. Одни преобразуют предметный мир, а другие – субъективный. Тогда на место соединения знания и действия (старое и такое знакомое «применение знаний на практике») будет поставлена проблема соединения функциональных компетентностей и личностных смыслов.

Вытекающее из таких представлений дуалистическое понимание предмета педагогической профессии предполагает сочетание предметных учебных действий с метапредметными. Педагогическое сознание, не обремененное сколь-нибудь глубоким пониманием культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, будет транскрибировать «мета» в представление о том, что есть предметные (учебные) и внепредметные (внеурочные) формы организации учебно-воспитательного процесса. Под последними, как и прежде, будут пониматься и уже понимаются внеклассные воспитательные мероприятия.

Если же придерживаться монистического системного подхода и полагать в качестве единицы анализа и проектирования человеческое предметное действие, то само введение термина «метапредметное» становится некорректным.

Человеческое действие в своей основе **одновременно предметно и субъектно**: в нем реализуется предметное преобразование (трансформация вещно-предметного или мыслимого содержания), в нем же происходит построение и преобразование субъективно-психологических регуляторов и осмысление того социального контура, в который оно включено. Именно это положено А.Н. Леонтьевым в основание психологической характеристики действия. Причем, говоря «предметно и субъектно», мы должны отметить условность этого «и», этого удвоения, поскольку никакой предмет вне действия человека (перцептивного, мыслительного, мнемического, практического) не представим. По определению, данному в Философском энциклопедическом словаре, «**ПРЕДМЕТ**, категория, обозначающая некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе человеческой деятельности и познания (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [25, с. 525].

Если же признать существование **метапредмета**, то придется признать и существование **метасубъекта**. Кто это? На наш взгляд, введение «мета-» создает предпосылки для недоразумений, редукций и спекуляций в профессиональном педагогическом сознании (подробнее об этом в наших предыдущих публикациях [10, 11, 12]).

Но описания УУД, которые мы находим в публикациях, прямо посвященных презентации системно-деятельностного подхода, **не содержат деятельностных характеристик**. Знакомясь с этими описаниями, невозможно понять, что преобразуется (предмет действия), кем преобразуется (субъект действия), из какого исходного состояния – в какое конечное (направленность действия), посредством чего (опосредствование действия), в каком социальном контуре происходит преобразование и как и посредством чего оно изменяет ориентировку участников (социальная ситуация действия).

При характеристике УУД авторы, декларируя культурно-историческую и системно-деятельностную ориентацию своих построений, удивительным образом обходятся без реального применения корпуса базовых понятий, конституирующих эту традицию, а также и без понятийного аппарата современных теорий развития, построенных в этой традиции, – антропологического подхода к проектированию образования В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, Г.А. Цукерман [21, 22, 26] и теории продуктивного посреднического действия Б.Д. Эльконина [27, 28].

Мы полагаем, что есть категориальный аппарат, без привлечения которого невозможно проектировать и фиксировать становление деятельностного новообразования. К таким категориям относятся: реальная форма, идеальная форма, знаковое (понятийное)

опосредствование, посредничество, событийная образовательная общность. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его последователей основополагающим положением, определяющим акт возникновения и развития новообразования, выступает положение о взаимодействии реальной и идеальной формы и о знаковом опосредствовании этого взаимодействия.

Определим собственную позицию.

Во-первых, мы полагаем, что УУД не могут возникнуть на недействительной основе. А это означает, что та **реальная форма** представлений студентов об обучении, которая содержится в их сознании, хотя и представлена в нем не рефлексивно, должна быть эксплицирована и приведена в движение, переведена в режим деятельностного распределечивания. Посредством имеющихся представлений об обучении и психическом развитии студенты должны начать нечто делать, например, проектировать урок по тому предмету, который соответствует их специальности.

Во-вторых, эта реальная форма действия в образовательной ситуации должна быть сопоставлена с **идеальной формой**, под которой мы, вслед за Б.Д. Элькониным, понимаем не полноценное и совершенное психолого-педагогическое знание, а совершенный способ действия, в котором реализована *идея профессии*. Эта идея состоит в построении и удержании *посредничества: утверждения связи индивидуального сознания ученика и родовой основы человеческого сознания – человеческой культуры*. Посредничество как идеальная форма человеческого действия в реальности человеческой культуры представлено широким спектром от наставничества – в предметно-практической деятельности, до духовного вожделения – в сфере религиозного опыта. Предмет профессионального педагогического действия – **посредничество**, организация и актуализация «встречи на знаке» (Г.А. Цукерман [26]).

В-третьих, универсальность учебных действий предполагает их *системность* и *обобщенность*, в том понимании, которое разрабатывалось коллективом под руководством В.В. Рубцова [29]. И это не то обобщение, к которому приводит «сборка по частям», предполагается выделение содержательно общих единиц деятельности, **конституирующих определенные предметные области**. При подготовке будущих учителей **единица образовательного цикла** должна отражать в себе **единицу будущей профессиональной деятельности**, должна быть по отношению к ней, выражаясь словами А.Н. Леонтьева «адекватна, хотя и не тождественна».

В-четвертых, в противопоставление традиционному элементаризму, когда осваиваются элементы знаний и умений, которые, как предполагается, лишь потом сложатся в структуру, **ориентация на системный принцип**, предполагает, что системообразующее **целое возникает раньше частей**. (Примат целого по отношению к частям как необходимое условие развития органических, самоорганизующихся систем в их противопоставлении механическим агрегатам – одна из сквозных тем работ А.С. Арсеньева, на которые мы ориентируемся.) Поэтому в системно-деятельностно организованном образовании должен быть представлен **сразу весь контур деятельности**, а в ее единице, как в голографическом изображении, – ее целостность – единство операционально-технической и смысловой сторон. Предмет деятельности должен быть задан весь и сразу, как это принято в теории В.В. Давыдова, – в его простой абстрактной, но обязательно всеобщей форме, – а по мере его освоения он должен, выражаясь словами С.Л. Рубинштейна, «поворачиваться» различными сторонами, из него должно «вычлениваться» различное содержание. Мы полагаем, что в образовании будущих учителей таким **предметом** должно стать **отношение «обучение – развитие»**, именно оно выступает предметом посреднического действия в образовании.

На наш взгляд, системообразующим основанием, объединяющим рефлексивность (П.Г. Нежнов), примат целого по отношению к частям (А.С. Арсеньев), представление об акте развития как посредническом действии, строящем встречу реальной формы и идеальной формы (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин), а также конституирующим область профессиональной деятельности, может быть **субъектность**.

Субъектность может быть представлена как та генеральная «компетентность», которая формируется в системно-деятельностно организованном образовании. В традиции деятельностного подхода, разработанного в советской психологии, ориентированной на марксизм, субъектность соотносится с категорией деятельности через марксово понятие всеобщего труда.

Обратимся за определением «субъектности» к работам В.И. Слободчикова и И.В. Вачкова.

«Субъектность противоположна объектности, – пишет В.И. Слободчиков, – и не только отчужденно-предметно-вещной, но и самому человеку как вещи. *Граница между ними проходит не по линии разъединения человека и мира, а внутри самого человека* (курсив наш. – И.Ж., А.М.), по линии противоположности его как объекта и его же как субъекта. Для субъектности не существует однопорядковых явлений, с которыми она находилась бы в причинно-следственных отношениях ...» [21, с. 14].

По определению, которое дает И.В. Вачков, «... субъектность – это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно *на границе этих двух миров* (курсив наш. – И.Ж., А.М.), являющейся очень подвижной и отражающей противоречивое, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего» [3, с. 19].

В обоих определениях говорится о «границе», понимаемой В.И. Слободчиковым как различие объектного и субъектного начал в человеке, понимаемой И.В. Вачковым как различие и противоречивое единство внутреннего и внешнего миров, в которых живет человек. Для нас важно такое понимание человека-субъекта как трансграничного существа. Предметом действия субъекта – предметом его рефлексии и инициативности – становится именно **граница**.

Привлекая представления о границе и трансграничности для понимания субъектности, мы дополнили эти представления, введя в контекст рассмотрения субъектности термин «горизонт событий», заимствованный нами из общей теории относительности и космологических концепций, где этим термином обозначается граница тех явлений, о которых человек (наблюдатель) в принципе может получить какие-либо сведения и которые в его мышлении могут быть объединены причинно-следственными отношениями.

В нашем контексте горизонт событий — это граница личной теории (образа мира), определяющая тот круг понятий и феноменов, которые доступны сознанию и действию человека. В границах этого горизонта человек, в принципе, может строить свои намерения и ориентировку, планировать цели и способы их достижения, за этим горизонтом для человека нет реальности, его субъективная реальность ограничена горизонтом событий. Горизонт событий очерчивает пространство предметно-практической и мыслительной деятельности человека.

Следует уточнить, что черта эта подвижна (о чем и говорит И.В. Вачков), поскольку деятельность – это открытая система. О том, как сочетается открытость и очерченность контуров пишет В.П. Иванов в монографии «Человеческая деятельность – познание –

искусство»: «... Нельзя обойти вниманием открытый характер деятельности как “структуры”, поскольку в ее состав входят постоянно меняющееся предметное поле, и к тому же ей свойствен элемент свободы, связанный с субъективным выбором и волеизъявлением. Поэтому *единственный предел*, которым может быть ограничено пространство деятельности, *есть предел человеческого целеполагания, а это значит, что находящееся по эту сторону предела может быть определено как деятельность и через деятельность, какую бы предметную или иную конкретизацию оно не имело* (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [8].

В психологии культурно-исторического направления понятиями, помогающими уточнить наши представления о психологической реальности «горизонта», могут быть введенные П.Г. Нежновым понятия культурной натуральности и функционального поля действия.

Под культурной натуральностью П.Г. Нежнов понимает реальную форму сознания и деятельности (принцип единства сознания и деятельности – одна из основополагающих идей деятельностного подхода, предложенного А.Н. Леонтьевым), оснащенную освоенными к данному моменту культурными средствами. Натуральность состоит в том, что человек действует не с нею как с предметом, а ею как средством, т.е. она перемещена из фокуса рефлексии в фокус функционирования, приобретя инструментальное назначение, став для человека функциональным органом. «Освобождение места» в фокусе рефлексии позволяет переместить в этот фокус осознание того, для чего выполняется действие, например, осознание его социальных эффектов, его человеческого смысла. Осмысление того **как действовать**, которое сопутствовало освоению культурной формы действия, сменяется осмыслением того **для чего действовать**.

Культурная натуральность задает функциональное поле (ФП) действия: «ФП – это ... особый функциональный орган, задающий “из индивида” горизонт его собственного целостного действия» [13, с. 26].

Таким образом, мы полагаем, что субъективную реальность внутри горизонта событий можно характеризовать как ставшую культурную натуральность и оформившееся функциональное поле действий. Эти образования обеспечивают стабильное функционирование во множестве типичных ситуаций, входящих в круг очерченной горизонтом предметной области. И все это проявления **несубъектной** (хотя и субъективной) активности, в которой человек использует сложившиеся ориентировки, стереотипы, аттитюды. Наша педагогическая задача – актуализация границы, горизонта, предела, по достижении которого эти ресурсы становятся сомнительными.

Напомним, что, принимая определения В.И. Слободчикова и И.В. Вачкова, субъектность мы связали с трансграничностью: обнаружением границы своей культурной натуральности, рефлексии ее и выходом за эту границу. Все это в целом можно определить как работу с горизонтом событий: от его обнаружения и его рефлексии – к его расширению, инициативному преодолению.

Мы не станем определять такую работу как метапредметное УУД по следующим основаниям.

Во-первых, «горизонт событий» – это метафора, носящая характер ноумена. Феноменально же этот горизонт предстает в обнаружении студентами ограничений своего понимания и своих действий в реальной вполне предметной (без всякого «мета») ситуации.

Во-вторых, его преодоление, прорыв, инсайт всегда реально происходят также в определенной, часто весьма узкой предметной деятельности. Когда, например, при проектировании урока обнаруживается, что упования на самостоятельность и активность учеников, выражаемые в требованиях «мотивировать» и «вызвать интерес», плохо

операционализируются, операционально-технически ничем не подкреплены. Или, например, обнаруживается, что-то, что раньше называлось рефлексией нужно отличать от интроспекции.

В-третьих, из этих локальных прорывов не складываются никакие метаумения, но в них является рефлексия как способность ставить перед собой собственный способ понимания и действия в качестве предмета. **Рефлексия** как мыслительное действие **предметна** – ее предмет «денатурализация» уже сложившейся культурной натуральности, перемещение ее в фокус рассмотрения – на границу понимания/непонимания, на линию горизонта. Происходит это каждый раз в предметности учебной дисциплины и в предметности методики преподавания, а не в фантомных «метাপредметных» областях. Можно ли себе представить (представить можно, принять нельзя), чтобы школьникам начальных классов, обучающиеся по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, вместо организации учебных действий по раскрытию содержания понятия величины предлагали в качестве «метাপредмета» освоение структуры учебной задачи, включая действие преобразования ситуации с целью выделения генетически исходного отношения осваиваемой предметной системы? Так, чтобы школьники потом признавались: «Я владею метаумением преобразовывать конкретно-практическую задачу в учебную и могу рефлексировать это свое преобразование, становясь его субъектом».

Имея дело каждый раз с конкретной реальностью учебного предмета и методики его преподавания, студенты педагогических специальностей могут осваивать знания и приемы в режиме начетничества, – тогда – фельдшеризм, – но могут втягивать в их построение и осмысление весь контекст педагогической деятельности – тогда – основания для рефлексии. Здесь конкретная (видовая) ситуация оказывается богаче формально общего (родового) «метापредставления» о смысле педагогической деятельности.

Поясним сказанное вполне предметным примером: обсуждаемые на уроках литературы «частные случаи» переживаний Татьяны Лариной и Наташи Ростовской глубже и богаче такой «метापредметности» как «фабула любовного треугольника в традициях европейского и русского романа XIX века».

«В самом деле, – пишет В.П. Иванов в уже цитированной нами монографии, – когда ступени видовой конкретизации принимаются за элементное членение структуры, тогда и возникает недоумение по поводу того, что *элементы оказываются богаче системы, в которую входят, поскольку помимо ее общих характеристик обладают еще своей спецификой в качестве преобразования, познания и т.д.* (курсив наш. – И.Ж., А.М.)» [8]. Для диалектической (она же – генетическая) логики это вполне объяснимо, поскольку конкретное всегда богаче исходной абстракции, хотя и производно от нее и входит в контуры порождаемой ею системы. Согласно же формальной логике общее – это собранная по элементам совокупность из частного, именно в этом собрании и видится ее богатство.

Придерживаясь генетической логики, мы видим свою задачу в том, чтобы организовать ситуацию «пограничного» предметного действия, в котором будут проявлены основания и границы профессиональной деятельности.

Хронотоп образовательной ситуации

Образовательную ситуацию и ее хронотоп мы уже представляли в предшествующих публикациях на страницах этого журнала [4, 5] и другого издания [6, 7].

За прошедшее время мы внесли в эту модель некоторые уточнения, определяемые результатами ее практической верификации, а также ее осмыслением в контексте обсуждаемого нами в этой статье системно-деятельностного подхода.

Пространственная составляющая ситуации. Образовательная ситуация включает участников как носителей личных теорий (культурных натуральностей) с их намерениями и мотивами, научные концепции и обыденные стереотипы, сведения, доступные в интернете, – все, что может быть представлено как психологическое «поле в данный момент» (К. Левин), как *актуальный горизонт событий*.

Образовательная ситуация *со-бытийна*, в том понимании со-бытийности, которое представлено в теории развития субъективной реальности в онтогенезе В.И. Слободчикова и в его работах, выполненных совместно с Е.И. Исаевым и Г.А. Цукерман. В.И. Слободчиков следующим образом определяет содержание и роль со-бытия: «Единство и противоположность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, живое *противоречие* (курсив автора. – *И.Ж, А.М.*) со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности, есть механизм этого развития. Выработка новых средств в одном процессе становится предпосылкой разворачивания другого, и наоборот...» [21, с. 17]. Обособление и отождествление, как нам представляется, это внешняя социальная сторона работы человека с конструктом «рефлексия – трансцендирование» (А.С. Арсеньев [1]), с конструктом «наличное – иное» (Эльконин Б.Д. [28]). Наша педагогическая задача состоит в том, чтобы реализовать живое противоречие отождествления и обособления, проявить границу его сторон как понимание/непонимание, принятие/непринятие. (Например, человек знакомый с педагогикой, может понимать основания воспитательной системы А.С. Макаренко, но при этом не принимать и не разделять ее этический кодекс.)

Материал, на котором строятся совместные образовательные действия, составляют:

- тексты монографий и статей авторов рассматриваемых теорий;
- личные теории студентов, оформленные ими в виде эссе, в которых представлено актуальное на данный момент понимание связи обучения и развития и того, как эту связь можно реализовать в профессиональной педагогической деятельности;
- позиционная конфигурация интеракций, организуемых в ходе занятия.

Эта конфигурация предполагает следующий ряд позиций:

- позиция профана, т.е. носителя обыденного сознания с его стереотипами;
- позиция педагога, знающего – на актуальном уровне – предмет преподавания, дидактику и методику обучения;
- позиция психолога, знающего теории психического развития;
- позиция модератора, согласующего взаимодействие всех других позиций, обеспечивающего формальный регламент «встречи»;
- позиция актуализатора, акцентирующего и обостряющего диалогические моменты.

В соответствии с пониманием акта развития в культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман), в соответствии с пониманием учебной деятельности и ее единицы – учебной задачи (В.В. Давыдов), отношение «обучение – развитие» включает, знаковое, понятийное опосредствование. В качестве опосредствования в нашем проекте выступает корпус понятий психологических теорий, в которых развитие выступает предметом изучения.

Временная составляющая – жизненный цикл проекта – содержит следующие стадии:

Проблематизация – этап прояснения представлений о том, что понимается под образованием человека и о том, что понимается под психическим развитием человека.

В качестве прототипа проблематизации целей образования мы рассматриваем работу, проведенную А.С. Арсеньевым, в которой показано несовпадение декларируемого (гипостазированного) и реального в образовательном процессе. Содержание антиномии, выявленной А.С. Арсеньевым, состоит в том, что в предметно и социально ограниченном, т.е. частичном пространстве образовательной ситуации необходимо воспитать личность человека, способного трансцендировать, преодолевать любые содержательно-предметные, функциональные и социальные ограничения, т.е. проявлять активность во всеобщей форме. Именно эта антиномичность «частичное – всеобщее», послужила основанием для того, чтобы назвать этот этап «проблематизация».

В качестве образца анализа психического развития мы ориентировались на работу Б.Д. Эльконина [28], в которой представлена онтология развития, выделяющая развитие из близких психологических реальностей человеческой жизни, а также на работы В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [22 и др.], в которых представлен антропологический подход к пониманию развития.

Экспликация личных теорий. Студентам задается написание эссе на темы, связанные с основными, сквозными идеями курса: «Родившийся ребенок – еще не человек?», «Человек – существо развивающееся...» – в курсе «Психология развития и возрастная психология». А в курсе «Педагогическая психология» – эссе на темы: «Задача школы – учить или развивать?», «Задача школы – учить или воспитывать?», «Зачем дети ходят в школу?», а также «Учитель – работа или образ жизни?»: Темы варьируют в зависимости от того, что удалось определить и фиксировать на этапе проблематизации.

Вычитывание. Предмет этого действия – реконструкция исходных оснований и границ ориентировок студентов в поставленной задаче.

На этом преподаватель строит для себя ориентировку в том, к каким научным и псевдонаучным способам понимания тяготеют личные теории студентов, как их можно сопоставить и противопоставить.

В ходе вычитывания проясняется граница, определяется горизонт, в котором студенты склонны рассматривать педагогическое действие. Часто это апеллирование к механизму подражания, действия по образцу, что позволяет отнести такие воззрения к ассоциативно-рефлекторным теориям обучения.

Экспликация и вычитывание подготавливают этап вбрасывания, задавая условия для того чтобы попасть в «границу горизонта» и «прорасти» там зерно сомнения и интереса к новому теоретическому знанию. (Это само по себе не гарантировано, о чем и сказано в известной библейской притче о сеятеле (Мф 13. 3).)

Публикация личных теорий. На этом этапе полюс активности сдвигается в сторону студента и группы: в отличие от вычитывания, когда работу понимания проводил преподаватель, теперь акцент делается на авторской аргументации и на ее понимании студенческой группой.

Содержание этапа – выявление оснований, которые обеспечивают студенту и группе этот, а не иной способ понимания предмета обсуждения. Для этого нужен открытый живой диалог, в который мы включаем студентов на своих занятиях. Для нас важны такие моменты обсуждения, которые могут быть определены как «остановка», «торможение», «точка удивления». Это моменты в которых проясняется граница понимания/непонимания, тот

горизонт, в границах которого автор личной теории может дать аргументированные ответы на вопросы присутствующих. Они же – присутствующие – задают вопросы в соответствии с занимаемой ими позицией (профана, знатока, актуализатора).

Вбрасывание – термин, обозначающий введение понятийного аппарата психолого-педагогических теорий, причем без какой-либо пропедевтики, поскольку нам необходимо спровоцировать когнитивный диссонанс (Л. Фестингер [24]) и социо-когнитивный конфликт (А.-Н. Перре-Клермон [16]), чтобы вызвать к жизни «умное незнание», построить «ловушки» и организовать «провокации» (как это принято в системе РО [18]). На этом этапе граница знание/незнание строится не в интеракции носителей личных теорий, а в диалоге с «отцами-основателями» базовых психолого-педагогических концепций.

Рефлексивное экранирование предназначено для фиксации «умного незнания», «точек удивления», иными словами – границы, горизонта понимаемых событий. Оно же обеспечивает акцию, обозначаемую нами как «вытряхивание»: например, обнаруженное при вычитывании тяготение личных теорий студентов к ассоциативно-рефлекторным представлениям относится к своему «экрану», чтобы обрести свою культурно-историческую прописку. В данном случае – к сенсуализму Дж. Локка (1632 – 1704 гг.) и ассоцианизму Д. Гартли (1705 – 1757 гг.). Мы назвали такое соотнесение вытряхиванием, акцентируя присутствие «пыли веков» в привычном понимании обучения как подражания, а ученика как пассивного реципиента («чистой доски») – XVII – XVIII века, все-таки!

В отличие от «вбрасывания» на этом этапе в большей степени соотносится операционализация личных теорий и теорий авторитетных. Например, обсуждается, что предполагает урок «по Скиннеру» в отличие от урока «по Давыдову»; по отношению к какому учебному предмету и какому учебному материалу релевантен подход П.Я. Гальперина, а для чего эта концепция не подходит и т.п.

Общая задача во всей этой, описанной к данному моменту части поэтапной развертки, состоит в «вытягивании на поверхность» имманентного содержания и логики аргументации, определяющих ориентировку студентов в их будущей профессиональной деятельности. В границах решения этой задачи проводится критический анализ распространенных гипостазированных идей, которые не несут в себе ничего кроме деклараций и «педагогических заклинаний»

Проектирование – этап образовательной ситуации, на котором строится операционализация личных теорий, теперь уже обогащенных научным содержанием. Студенты проектируют уроки по предметам, которые они изучают на своих факультетах. Проект презентуется группе, причем в форме имитации реальной профессиональной ситуации, в которой группа выступает в роли учеников.

Условие, которое предлагается выполнить при проектировании – удерживание ориентировки сразу в трех планах: предметно-содержательном, методическом (техническом) и психологическом. Под последним предполагается четкое определение того, к какой психологической инстанции обращается автор проекта, какие психологические ресурсы обучаемых актуализируются его действиями.

Оценка проектов проводится преподавателем и группой, участвовавшей в его апробации.

Критерии оценки проекта:

- 1) постановка педагогических целей, сопрягающих содержательно-предметные и функционально-психологические характеристики предполагаемого результата,

- т.е. определение целей в компетентностной парадигме, соотнесение целей с характеристиками УУД;
- 2) представление учебного процесса в трех сопряженных планах:
 - 3) а) в плане развертывания предметного содержания;
б) в плане организации мыслительной деятельности по его освоению;
в) в плане организации интеракций участников образовательной ситуации, обеспечивающей развертывание учебного содержания и способов его понимания-освоения;
 - 4) представление эмпирически определяемых (наблюдаемых или измеряемых) показателей, по которым можно судить о том, педагогические цели проекта достигнуты.

Итог

Декларируемый реформой образования переход к системно-деятельностной парадигме и формированию компетентностей требует обращения к категории «система» и категории «деятельность» с тем, чтобы избежать редукции, декомпозиции и «фельдшеризма». Для преодоления этих опасностей необходимо отличить содержание базовых категорий от близких им понятий, но не содержащих в себе системно-деятельностной основы. Такими базовыми категориями для нас стали опосредствование (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин), посредничество (Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман), событие (Б.Д. Эльконин), со-бытийная образовательная общность (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), проектирование (В.С. Лазарев). Они составили содержание ориентировочной основы нашего образовательного проекта.

Ориентировочная основа проектируемой нами образовательной ситуации построена в форме хронотопа. С нашей точки зрения именно такая форма позволяет представить образовательную ситуацию как событие: определиться с тем, какое по содержанию действие в ней представлено, как и посредством чего оно связывает участников, какова динамика его развертывания.

Проектируя образовательную ситуацию, предполагающую явление субъектности, мы в общих чертах определили содержание, которое вводится в совокупность отношений участников нашего проекта. Заметим, что определяя отношения, мы лишь условно наметили соответствующие позиции. Они скорее желательны и ожидаемы, не все из них можно с гарантией обеспечить в образовательной ситуации. В большей степени это относится к позиции профана и к позиции актуализатора. Их введение в ситуацию прямым назначением превратило бы наш проект в очередную разновидность гипостазированной идеи. Поэтому в ходе реализации представленного здесь образовательного цикла приходится полагаться на спонтанность рефлексивных актов, или, не дождавшись соответствующих событий вводить рефлексивные «провокации» и «ловушки», т.е. использовать приемы, показавшие свою эффективность в практике системы РО Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Следует также заметить, что и в отсутствие этих позиций, в ситуации, когда претенденты на них не находятся, проект может функционировать в усеченной форме.

Важная проблема, связанная с построением и реализацией намеченного подхода – обеспечение логики построения предметного содержания. Работа над этой стороной проекта чрезвычайно важна, поскольку плюралистическое содержание педагогики и психологии несет в себе опасность популяризации, смешения и вульгаризации их идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001.
2. 2Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системнодеятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007, № 4. – С. 16 – 23.
3. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007, № 3. – С. 16 – 29.
4. Жуланова И.В. Идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Н. Бора в образовании педагогов и психологов // Интернет-журнал «Наукоедение», 2013 № 6 (19) [Электронный ресурс] – М.: Наукоедение, 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/174PVN613.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
5. Жуланова И.В. Построение субъектно ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе // Интернет-журнал «Наукоедение», 2014 № 2 (21) [Электронный ресурс] – М.: Наукоедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/14PVN214.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
6. Жуланова И.В., Медведев А.М. Традиции развивающего обучения как основа инноваций в высшем образовании // Психология обучения. 2014. – № 3. – С. 71 – 86.
7. Жуланова И.В., Медведев А.М. Учебное взаимодействие в вузе: личные теории, дистанция, вбрасывание и проблематизация // Психология обучения. 2014. – № 5. – С. 45 – 60.
8. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – Киев: Наукова думка, 1977 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fsp.kpi.ua/wp-content/uploads/2012/09/Ivanov.pdf>.
9. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Электронный журнал «Психологическая наука и образование. 2014. Том 6, № 2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n2/69246.shtml. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
10. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Наукоедение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс] – М.: Наукоедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
11. Медведев А.М. Теоретико-методологические основания целостно-непрерывного гуманитарного процесса: критический анализ (Реальности «Школы педагогического волшебства») // Интернет-журнал «Наукоедение», 2014 № 2

- (22) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/64PVN214.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
12. Медведев А.М. О формировании нравственности посредством психолого-педагогических технологий: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 3 (23) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/01PVN314.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
13. Нежнов П.Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и основания современной психологии развития: материалы по итогам конф. (14 – 16 апр. 2005 г.) – М.: Про-Пресс, 2006. – С. 24 – 27.
14. Нежнов П.Г. Ключевые компетенции и практика их мониторинга // Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Элькониной. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009.
15. Оруэлл Дж. 1984. // Избранное. – М.: «МИР», 1989.
16. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей (пер. с франц.). – М.: Педагогика, 1991.
17. Петровский А.В, Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
18. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д.Б. Элькониной – В.В.Давыдова / Под ред. А.Б. Воронцова. Пособие для учителя 1 класса. – М.: Вита-Пресс, 2010.
19. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008.
20. Рубцов В.В. Осуществление психолого-педагогической подготовки учителя для новой школы (Об опыте экспериментальной площадки российской Академии образования и Департамента образования города Москвы «Научно-образовательный комплекс «Психология»») // Интернет-журнал «Проблемы современного образования», 2010 № 6 (20) [Электронный ресурс] – М.: Проблемы современного образования, 2010. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2010№6,3-9>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
21. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986, № 6. – С. 14 – 22.
22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998, № 6. – С. 3 – 17.
23. Турчен Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/07PVN114.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ.
24. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса (пер. с англ.). – СПб.: Ювента, 1999.

25. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983.
26. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006, № 4. – С. 61 – 73.
27. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004, № 1. – С. 35 – 49.
28. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. Издательский центр «Академия», 2001.

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».

Irina Zhulanova

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU)
Russia, Volgograd
irina.julanova2010@yandex.ru

Alexander Medvedev

Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Russia, Volgograd
al.medvedeff2009@yandex.ru

Systemically-active approach as a methodological basis of the design of an educational situation for teachers and psychologists

Abstract. This article contains a critical-recitals part and constructive part. The first part presents the reconstruction based on system activity approach, which has been declared the methodological basis of the reorganization of education. The article presents an analysis of understanding metapredmetnyh universal educational action, revealed pretentiousness and inanity of this concept, because the action in its original definition of subject.

The analysis and comparison of its results with the work of V.I. Slobodchikov and B.D. Elkonin, as well as with the fundamental provisions of the activity approach, pushed by its founder A.N. Leontiev is expected lack of validity is currently underway as the concept of reforming the education assystemically and as active. A of the understanding categories of activities and systems principle involving reasoning contained in the works of V.P. Ivanov, A.V. Petrovsky and M.G. Yaroshevskiy is refinement. As a result, as the base constituting the totality of the universal educational action proposed to consider subjectivity as a generalized ability to make its activities subject of reflection, construction and transformation.

In the second part of the article describes the educational situation of the project, involving the updating of subjectivity at students of pedagogical and psychological disciplines. The project is presented in the form of chronotope. Its spatial component given positions of participants and educational content. Its temporal component is represented by the deployment phases of the situation and a brief description of each stage.

The article is intended for University Teachers, projecting education students and teachers of psychology students in accordance with system-activity approach, as well as graduate students of pedagogical and psychological field.

Keywords: system-activity approach; universal learning activities; project; chronotope; cultural naturalness; personal theory; event horizon; reflection boundaries.

REFERENCES

1. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti: Cikl populyarnyh lekcij-ocherkov s prilozheniyami: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M.: «Akademiya», 2001.
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Salmina N.G. Kul'turno-istoricheskaya sistemnodeyatel'nostnaya paradigma proektirovaniya standartov shkol'nogo obrazovaniya // *Voprosy psihologii*. 2007, № 4. – S. 16 – 23.
3. Vachkov I.V. Polisub"ektnyj podhod k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu // *Voprosy psihologii*. 2007, № 3. – S. 16 – 29.
4. ZHulanova I.V. Idei L.S. Vygotskogo, V.V. Davydova i N. Bora v obrazovanii pedagogov i psihologov // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*, 2013 № 6 (19) [EHlektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2013. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/174PVN613.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
5. ZHulanova I.V. Postroenie sub"ektno orientirovannyh obrazovatel'nyh situacij podgotovki pedagogov i pedagogov-psihologov v vuze // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*, 2014 № 2 (21) [EHlektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/14PVN214.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
6. ZHulanova I.V., Medvedev A.M. Tradicii razvivayushchego obucheniya kak osnova innovacij v vysshem obrazovanii // *Psihologiya obucheniya*. 2014. – № 3. – S. 71 – 86.
7. ZHulanova I.V., Medvedev A.M. Uchebnoe vzaimodejstvie v vuze: lichnye teorii, distanciya, vbrasyvanie i problematizaciya // *Psihologiya obucheniya*. 2014. – № 5. – S. 45 – 60.
8. Ivanov V.P. CHelovecheskaya deyatel'nost' – poznanie – iskusstvo. – Kiev: Naukova dumka, 1977 [EHlektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://fsp.kpi.ua/wp-content/uploads/2012/09/Ivanov.pdf>.
9. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // *EHlektronnyj zhurnal «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014. Tom 6, № 2. [EHlektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n2/69246.shtml. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
10. Medvedev A.M. Avtoritarnyj ehmpirizm v innovacionnyh koncepciyah vysshego obrazovaniya psihologo-pedagogicheskogo profilya: kriticheskij analiz // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*, 2014 № 1 (20) [EHlektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
11. Medvedev A.M. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya celostno-neprreryvnogo gumanitarnogo processa: kriticheskij analiz (Real'nosti «SHkoly pedagogicheskogo volshebstva») // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*, 2014 № 2 (22) [EHlektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: <http://naukovedenie.ru/64PVN214.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
12. Medvedev A.M. O formirovanii npravstvennosti posredstvom psihologo-pedagogicheskikh tekhnologij: kriticheskij analiz // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*,

- 2014 № 3 (23) [Электронный ресурс] – М.: Naukovedenie, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/01PVN314.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
13. Nezhnov P.G. «Funkcional'noe pole» kak celevoj orientir v razvivayushchem obuchenii // Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i osnovaniya sovremennoj psihologii razvitiya: materialy po itogam konf. (14 – 16 apr. 2005 g.) – М.: Pro-Press, 2006. – С. 24 – 27.
 14. Nezhnov P.G. Klyuchevye kompetencii i praktika ih monitoringa // Diagnostika uchebnoj uspešnosti v nachal'noj shkole / pod red. P.G. Nezhnova, I.D. Frumina, B.I. Hasana, B.D. Ehl'konina. – М.: Otkrytyj institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009.
 15. Oruehll Dzh. 1984. // Izbrannoe. – М.: «MIR», 1989.
 16. Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nyh vzaimodejstvij v razvitii intellekta detej (per. s franc.). – М.: Pedagogika, 1991.
 17. Petrovskij A.V, YAroshevskij M.G. Teoreticheskaya psihologiya: Ucheb. posobie dlya stud. psihol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. – М.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
 18. Realizaciya novyh obrazovatel'nyh standartov v nachal'noj shkole sredstvami obrazovatel'noj sistemy D.B. Ehl'konina – V.V.Davydova / Pod red. A.B. Voroncova. Posobie dlya uchitelya 1 klassa. – М.: Vita-Press, 2010.
 19. Rubcov V.V. Social'no-geneticheskaya psihologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyj podhod. – М.: MGPPU, 2008.
 20. Rubcov V.V. Osushchestvlenie psihologo-pedagogicheskoj podgotovki uchitelya dlya novej shkoly (Ob opyte ehksperimental'noj ploščadki rossijskoj Akademii obrazovaniya i Departamenta obrazovaniya goroda Moskvy «Nauchno-obrazovatel'nyj kompleks «Psihologiya»») // Internet-zhurnal «Problemy sovremennogo obrazovaniya», 2010 № 6 (20) [Электронный ресурс] – М.: Problemy sovremennogo obrazovaniya, 2010. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2010№6,3-9>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
 21. Slobodchikov V.I. Psihologicheskie problemy stanovleniya vnutrennego mira cheloveka // Voprosy psihologii. 1986, № 6. – С. 14 – 22.
 22. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Antropologicheskij princip v psihologii razvitiya // Voprosy psihologii. 1998, № 6. – С. 3 – 17.
 23. Turchen D.N. Konceptiya formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij v sovremennom rossijskom obrazovanii // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс] – М.: Naukovedenie, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/07PVN114.pdf>, svobodnyj. – Zagl. s ehkrana. – YAz. rus., angl.
 24. Festinger L. Teoriya kognitivnogo dissonansa (per. s angl.). – SPB.: YUventa, 1999.
 25. Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar'. – М.: Sov. EHnciklopediya, 1983.
 26. Cukerman G.A. Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhajshego razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006, № 4. – С. 61 – 73.
 27. Ehl'konin B.D. Dejstvie kak edinica razvitiya // Voprosy psihologii. 2004, № 1. – С. 35 – 49.
 28. Ehl'konin B.D. Psihologiya razvitiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – М.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.