

- высокий (большинство заданий оценено 3 баллами),
- средний (большинство заданий оценено 2 баллами),
- низкий (большинство заданий оценено 1 баллом) [4].

Таблица 3

Пример диагностики развития студентов

№ студента	ФИО студента	Познавательное развитие	Познавательная активность (мотивация)	Учебная деятельность	Самостоятельность и самоанализ	Коммуникативные умения
1		Среднее	Средняя	Средняя	Низкая	Высокие
2		Низкое	Низкая	Средняя	Низкая	Средние
3		Среднее	Средняя	Средняя	Средняя	Средние
4		Высокое	Высокая	Средняя	Высокая	Высокие

На основе полученных данных в каждой группе с учетом отдельного уровня развития студента возможно корректировать образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абакумова Н. Н., Малкова И. Ю.** Компетентный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск : Томский государственный университет, 2007. – 368 с.
2. **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. **Педагогика и психология высшей школы** / под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
4. **Андреев А. Л.** Компетентная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 19–27.
5. **Лебедева М. Б., Шилова О. Н.** Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. – 2011. – № 3. – С. 95–100.
6. **Шаймарданова Т. В.** Формы и методы контроля знаний учащихся. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.festival.1september.ru>

Принята редакцией 15.01.2013

УДК 37.046.16 : 37.012.3

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО
ПОКОЛЕНИЯ**

Т. А. Арташкина (Владивосток)

Предметом исследования является деятельностный подход, широко применяемый в ГОС ВПО третьего поколения для решения проблемы целеполагания обучения в высшей школе. Автор разводит понятия «целеполагание» и «целепостановка» и утверждает, что гносеологические возможности деятельностного подхода продолжают активно использоваться в отечественной социогуманитарной практике. В статье выделяются четыре основных

направления, в рамках которых деятельностный подход используется особенно активно. Помимо основных характеристик данных направлений описываются и границы их применимости. Полученные в исследовании результаты отличаются практической направленностью на решение проблемы целеполагания в деятельности отечественной высшей школы.

Ключевые слова: проблема целеполагания, целепостановка, модель специалиста, государственные образовательные стандарты, деятельностная концепция построения модели специалиста, компетенции выпускника вуза, философское направление деятельностного подхода, теория мышледеятельности Г. П. Щедровицкого, деятельностный подход Н. Ф. Талызиной, структура задачи.

THE ACTIVITY APPROACH IN THE STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF THE THIRD GENERATION

T. A. Artashkina (Vladivostok)

The subject of this study is the activity approach, widely used in the third generation state educational standards of higher professional education in resolving the issues of goal-defining of training in the higher education institutions. The author differentiates between the notions of "goal-defining" and "goal-setting" and asserts that the gnoseological potential of the activity approach continues to be actively used in Russia's social and humanitarian practice. In the article there are distinguished four major trends, in the framework of which the activity approach is applied quite often. Besides the basic characteristics of these trends, their applicability limits are also described. The results obtained in this study have a practical value in dealing with the issues of goal-defining in Russia's higher education institutions.

Key words: *the issues of goal-defining, goal-setting, model of the specialist, state educational standards, the activity concept in constructing the specialist model, professional objectives, graduate's competencies, philosophical branch of the activity approach, G.P. Shchedrovitsky's theory of mental activity, praxeology, N.F. Talyzina's activity approach, the structure of the problem task.*

В системе деятельности высшей школы ответы на вопрос «Для чего (зачем) учить?» (цели обучения) относятся к области решения проблем целеполагания и целепостановки. Проблема целеполагания непосредственно фундируется социальной практикой, а ее решение позволяет задавать содержание подготовки специалистов в высшей школе как результат обучения и только через него – содержание образования. В основе перехода от социокультурного пространства к содержанию высшего образования лежит не одномоментный акт, а серия социальных эстафет, предшествующих педагогическому процессу. Другими словами, решение проблемы целеполагания выходит за рамки собственно педагогического анализа. В свою очередь, целепостановка в области образования, обладая свойствами дис-

© Арташкина Т. А., 2013

Арташкина Тамара Андреевна – доктор философских наук, профессор кафедры культурологии и искусствоведения Школы искусства культуры и спорта Дальневосточного федерального университета.

E-mail: tam.artand@gmail.com

курса, относится к области языковых практик, а потому непосредственно зависит от уровня профессиональной эрудиции и типа мировоззрения исследователя. С этой точки зрения, целепостановку можно рассматривать как форму интерпретации проблемы целеполагания, что, в свою очередь, соответствует функции понимания в научном познании.

Как известно, пониманием называется способ, с помощью которого можно интерпретировать или истолковывать явления и события индивидуальной духовной жизни, в нашем контексте – содержание профессиональных задач и совокупность компетенций, описанных в государственных стандартах. В. Л. Абушенко отмечает, что понимание, как процедура постижения или порождения смысла, не вписывается в субъект-объектную познавательную схему, так как не познание порождает потребность в понимании, а, наоборот, потребность в понимании ведет к познанию: Понимание, по его мнению, во многом представляется как «интерпретация: объяснение на одном уровне знания подготавливает почву для переинтерпретации фактов на более высоком уровне, переинтерпретация фактов дает новый импульс объяснению, но сама переинтерпретация есть лишь возможность» [1]. Именно это свойство понимания реализуется при переходе от проблемы целеполагания в области образования к целепостановке как форме интерпретации целеполагания: любая попытка интерпретации проблемы целеполагания всегда нуждается в дополнительных процедурах, позволяющих не только перевести знания о целях образования в статус знания научного, но и выработать определенные технологии их достижения.

Генезис целеполагания в практике высшей школы задается следующей коммуникацией: симптом → информация, репрезентирующая социальный заказ → модель (эталон) специалиста. В основе первого акта «симптом → информация» этой коммуникации лежит механизм социальных эстафет (по М. А. Розову [2]). Основой второго акта той же коммуникации «социальный заказ → модель (эталон) специалиста» является механизм воспроизводства (по Г. П. Щедровицкому [3]), позволяющий вырабатывать систему нормативных документов, регламентирующих процесс подготовки специалистов.

Многие годы в качестве средств решения проблемы целеполагания в практике отечественной высшей школы использовались модели специалистов, репрезентируемые как способ описания социального заказа. При этом не учитывалось, что «модель специалиста» является следствием социального заказа на подготавливаемого в вузе специалиста, строится она в результате теоретических исследований, включающих анализ социального заказа, и поэтому служит одним из способов целепостановки, а социальный заказ на подготавливаемых в высшей школе специалистов является средством репрезентации проблемы целеполагания. В данном случае объектом исследования становится структура, обеспечивающая переход от социокультурного пространства к институту высшего образования и, как следствие, непосредственно к его содержанию. Существенное значение при таком анализе имеет симптоматика социокультурных факторов, характеризующая основные тенденции развития социума и поэтому не позволяющая адекватно оценивать процессы, происходящие в образовании. При этом совокупное действие симптомов определяет вектор социального развития института образования. Воздействие симптомов на систему высшего образования аналогично действию закона больших чисел

математической теории вероятностей, суть которого выражается в следующем: «оказывается, что при некоторых сравнительно широких условиях суммарное поведение достаточно большого числа случайных величин почти утрачивает случайный характер и становится закономерным. Для практики очень важно знание условий, при выполнении которых совокупное действие очень многих случайных причин приводит к результату, почти не зависящему от случая, так как позволяет предвидеть ход явлений» [4, с. 101].

При разработке моделей специалистов, квалификационных характеристик, профессиограмм и проч., с помощью которых задаются цели обучения в высшей школе, исследователи не учитывали возникающие условия неопределенности, в результате чего разрабатываемые документы приобретали нормативные характеристики. В конечном счете, это и привело к тому, что в области задания целей возникла своего рода апория, когда модель специалиста, призванная осуществлять прогностические функции в области образования, превратилась в эталон, а от государственного стандарта, который уже является эталоном, потребовалось выполнение функций модели.

Здесь эталон понимается как нормативный образец содержания подготовки специалистов с высшим образованием, а «модель подготовки специалиста» должна служить информационным эквивалентом деятельности специалиста с высшим образованием. При этом термин «подготовка» имеет два смысловых значения: подготовка как процесс (эквивалентно обучению) и подготовка как результат (обучения).

В конце 1960-х гг. стало ясно, что все направления изменения учебных планов, совершенствования учебных программ в вузах и т.д. должны быть ориентированы на некую целостную модель, которая и получила название модели специалиста. Такая модель рассматривалась составной частью долгосрочного прогнозирования в сфере высшего образования [5]. Однако вскоре выяснилось, что «модель специалиста» не получается простым прогнозированием из прошлого через настоящее в будущее. При разработке такой модели исследователи столкнулись с целым рядом трудностей, вызванных необходимостью обеспечения профессиональной мобильности высококвалифицированных кадров. Узкие рамки модели специалиста не всегда позволяли это требование учесть.

Переход к деятельностной концепции построения модели специалиста произошел не сразу. Первоначально модель специалиста разрабатывалась на основе так называемого паспорта специалиста. Следующий этап в построении этой модели связывается с именем Н. Ф. Талызиной, предложившей еще в 1973 г. описывать модель специалиста на основе его деятельности [6]. При этом в данном контексте Н. Ф. Талызина не разводила понятия «социальный заказ» и «модель специалиста». В соответствии со своей концепцией она утверждала, что при разработке модели специалиста необходимо учитывать три иерархически связанных вида деятельности: виды деятельности, обусловленные современным научно-техническим прогрессом; виды деятельности, обусловленные особенностями общественно-политического строя нашей страны; виды деятельности, определяемые требованиями соответствующей профессии, специальности. Позднее она же предложила более адекватный, по ее мнению, язык описания этих видов деятельности – язык профессиональных задач (см., например, [7–9]).

При разработке модели специалиста в 1970–1980-е гг. исследователи столкнулись с рядом трудностей, которые привели к тому, что в построении моделей специалистов обнаружился парадокс: чем сложнее и детальнее строилась модель специалиста, тем меньше она удовлетворяла предъявленным к ней требованиям. Иными словами, с какой бы целью и степенью точности такие модели ни создавались, им имманентно присуще некое противоречие, влекущее потерю определенных качеств модели. Анализ всех исследований по построению модели специалиста, выполненных в русле концепции Н. Ф. Талызиной, позволяет обнаружить, что задание целей обучения и как определенных видов деятельности, и на языке профессиональных задач – это не разные языки описания, а разная технология реализации социального заказа в целях обучения.

В основе современной государственной политики Российской Федерации в области высшего образования лежат государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО), созданные практически для всех вузовских специальностей. Разработка образовательных стандартов третьего поколения осуществлялась в русле Болонского процесса, принципы которого не предполагают понятия «стандарт». Генезис целеполагания в европейской системе образования задается направлением от целей к содержанию подготовки специалистов с высшим образованием. Аналогичное направление обнаруживается и в отечественной практике, если цели подготовки тех же специалистов задаются с помощью модели (эталона) специалиста на основе его профессиональных задач. Поэтому в решении проблемы целеполагания в период подготовки образовательных стандартов третьего поколения вновь возникает антиномия, фундируемая антиномией между диверсификацией европейского и унификацией российского образования.

В стандартах третьего поколения эти антиномии снимаются за счет параллельного использования сразу трех концепций: описания системы общекультурных и профессиональных компетенций выпускника вуза; системы профессиональных задач, которые должен уметь решать выпускник; перечня рекомендуемых государственными стандартами учебных дисциплин и перечня проектируемых результатов их усвоения (все те же знания, умения и навыки). При этом описание системы компетенций и содержание профессиональных задач не перекрываются рекомендуемыми учебными дисциплинами. Тем самым создаются широкие возможности для вариативности учебных планов и, следовательно, содержания подготовки будущих выпускников. И потому проблематика деятельностного подхода становится особенно актуальной.

Проблематика деятельности и деятельностного подхода была весьма популярной в Советском Союзе в 1970–1980-е гг. Категория «деятельность» стала «сквозной» для разных отраслей науки, а семантическое поле этого понятия стало включать такие явления, как активность, труд, работа, поведение. Таким образом, термин «деятельность» обладает свойством полисемии и является одной из философских и общенаучных категорий.

В этой связи особую важность приобретает замечание, сделанное известным философом Э. Г. Юдиным, который обращал внимание на важность различения деятельности как предмета исследования и как объяснительного принципа. Принцип может претендовать на объяснительную роль лишь в том случае, если на его основе удастся построить определенную теорию

или ряд теорий, способных к развертыванию, к объяснению достаточно большого количества фактов, которые казались до этого никак не связанными. Если этого сделать не удастся, значит, речь должна идти не об объяснительном принципе, а лишь о понятии, фиксирующем некоторую, даже важную, сторону реальности (цит. по: [10, с. 4]). Несмотря на возникшую необходимость установления гносеологических границ, все же постепенно происходило расширение и предметно-объектного, и семантического полей категории «деятельность». Так или иначе, но интерес к деятельностному подходу стал угасать.

И все же, несмотря на периодически возникающие дискуссии, гносеологические возможности деятельностного подхода продолжают использоваться в отечественной социально-гуманитарной практике. В настоящее время выделяются четыре основных направления, в рамках которых деятельностный подход используется достаточно активно:

- так называемое философское направление деятельностного подхода;
- теория мыследеятельности, развиваемая в работах Г. П. Щедровицкого и его последователей;
- праксиологические концепции деятельностного подхода;
- теория планомерного формирования умственных действий в той ее части, которая непосредственно связана с решением проблемы целеполагания в отечественном образовании.

Философское направление деятельностного подхода. Данное направление основано на непосредственной включенности деятельности в бытие. В самом широком философском смысле деятельность означает разносторонний процесс создания субъектом условий для своего и общественного существования и развития, процесс преобразования социальной реальности в соответствии с личными и общественными потребностями, целями и задачами. Тем самым деятельность по-прежнему выступает как проблема изменения, преобразования бытия сознательно действующим существом. Обнаружилось очевидное стремление различных наук не только использовать философскую традицию категориального освоения деятельности, но и найти новые аспекты ее проявления.

Сформулированное выше замечание Э. Г. Юдина позволяет детерминировать два типа исследований: исследование деятельности как таковой и применение к изучаемым явлениям объяснительного принципа на основе деятельностного подхода (см. [11]). Однако зачастую деятельностный подход, используемый в конкретных социогуманитарных исследованиях, трудно дифференцировать по данному основанию, а само столь важное замечание нередко забывается критиками этого подхода.

Принцип деятельности при его развертывании в конкретных исследованиях потребовал углубленного анализа механизмов деятельности и формирующих ее факторов. Это привело к вычленению иных компонентов, лежащих за пределами собственно деятельности, хотя и связанных с нею и влияющих на нее. Причем общее понятие деятельности необходимо различать от более узкого понятия «конструктивная деятельность». Последняя представляет собой жестко детерминированную последовательность шагов (действий) в соответствии с некоторым стандартным правилом (алгоритмом), однозначно приводящим к определенному результату.

Наряду с активным использованием деятельностного подхода в конкретных социогуманитарных исследованиях продолжается его критика.

В частности, психологическая теория деятельности критикуется за то, что в центре ее внимания были индивидуальная деятельность, анализ отдельных действий (и операций, на которые можно разложить эти действия), а не коллективная деятельность, от которой индивидуальная деятельность и тем более отдельные действия производны. Критикуется также одна из основных идей этой теории – попытка представить возникновение специфически человеческих психических образований в качестве результата интериоризации внешних предметных действий, их переноса из «внешнего» во «внутренний план». Внешняя деятельность связана с созданием культурных артефактов и подчинением себе природных форм. Ее доминирование присуще образу жизни западной культуры. Внутренняя деятельность основана на самосовершенствовании человеком своего внутреннего мира. Она является реализацией присущей человеку интенции внутрь (наряду с интенцией вовне, проявляющейся во внешней деятельности), которая относится к сфере внутреннего мира человека, непостижимого средствами научной или философской рациональности.

Другое направление критики связано с обвинениями данного подхода в пагубном антропоцентризме. Если мы претендуем на точное знание каких-то процессов, то это значит, что мы можем если не фактически, то в принципе контролировать их протекание, можем вмешиваться в их ход и преобразовывать их в наших интересах. А это ведет, с одной стороны, к пониманию природы в качестве простого ресурса человеческой деятельности, к идее безграничной ее «переделки», покорения, а с другой стороны, к установке на проектирование социальных процессов, а возможно, и самого человека, к технократической иллюзии.

Теория мыследеятельности Г. П. Щедровицкого. Ни одна концепция деятельностного подхода не вызывала такой активной критики, как создаваемая Г. П. Щедровицким и его последователями теория мыследеятельности.

Объясняя необходимость формулировки двух принципов – «принципа натурализма» и «принципа деятельности», Г. П. Щедровицкий отмечает, что изучение в философии деятельности как таковой началось примерно 350–400 лет назад, хотя общие основания и определенная традиция в этой области шли уже от Аристотеля. Главной причиной, заставившей создавать понятие деятельности и конструировать соответствующий идеальный объект, стала необходимость оправдать соотношение и связь в мысли таких разнородных предметов, как знания, операции, вещи, смыслы, значения, цели, мотивы, сознание, знаки и т. п. Принцип деятельности, противопоставляемый натуралистической точке зрения, исходит из предположения, что все «вещи», или «предметы», даны человеку через деятельность, и это обстоятельство обусловлено в первую очередь характером человеческой социальной деятельности, детерминирующей и формы материальной организации мира – «вторую природу», и формы человеческого сознания [12].

Как считает Г. П. Щедровицкий, гуманитарным и социальным наукам не удавалось выработать средства и методы исследования, соответствующие природе и строению деятельности. Новая линия поисков и попыток в этой области была привнесена техническими и математическими дисциплинами, когда в области инженерного проектирования возникла по-настоящему острая потребность иметь представление о деятельности. Первые

систематические разработки в этой области были стимулированы экономическими и военными потребностями в период Второй мировой войны. Совокупность таких исследований Г. П. Щедровицкий называет движением.

Компоненты разного типа, связанные в единство системой деятельности, подчиняются разным группам законов и живут каждый в своем особом процессе. Вместе с тем эти компоненты и процессы их изменения связаны в единство общей системой целостной деятельности. Введенные категории системы и полиструктуры определяют методы изучения как деятельности вообще, так и любых конкретных видов деятельности. В частности, в зависимости от целей и задач исследования мы можем выделять в деятельности в качестве относительно целостных и самостоятельных объектов изучения разные структуры, представлять их в виде самостоятельных систем. Благодаря этому схемы деятельности, когда они соотносятся с другими схемами, изображающими какие-либо социальные процессы, отношения и связи, могут трактоваться как изображения механизмов этих процессов и связей. При этом всякая единица деятельности имеет свою собственную систему, включающую разнообразные элементы и связи между ними.

Второй важный момент состоит в том, что уже существующие схемы и модели деятельности позволяют рационально и сравнительно просто объяснять такие соотношения между разными элементами нашего мира, которые раньше не поддавались объяснению. Например, наука в целом и любые ее относительно самостоятельные подсистемы не могут быть сведены к одной-единственной эпистемологической единице, которую раньше было принято называть «знанием» [12].

Г. П. Щедровицкий фиксирует внимание еще на одном принципе – принципе воспроизводства социальных структур. В социальной системе, взятой как целое, основным процессом, определяющим характер всех ее структур, является воспроизводство. В него включены все другие социальные процессы, в том числе обучение и воспитание. В самом простом и абстрактном виде «акт» или «цикл» воспроизводства содержит, как минимум, две социальные структуры **S1** и **S2**, являющиеся соответственно, исходной и конечной в цикле воспроизводства. Эти социальные структуры называются их состояниями. Для того чтобы вторая структура действительно воспроизводила первую, между ними должны быть определенные связи и должны быть определенные средства, которые эти связи реализуют. Более сложным механизм воспроизводства становится в тех случаях, когда элементы первого, разрушившегося, состояния не переходят сами непосредственно во второе состояние, не становятся его элементами, а служат как бы образцами, или эталонами, для воссоздания других, точно таких же образований, входящих во второе состояние остальной структуры [3, с. 134].

Анализ механизмов воспроизводства деятельности очень скоро приводит к необходимости рассматривать акты индивидуальной деятельности и разнообразные формы их кооперации в сложные системы. При этом структуры кооперации выступают и как механизм, обеспечивающий процесс воспроизводства деятельности, и как самостоятельные структуры и процессы функционирования деятельности, которые должны быть воспроизведены.

Переход от натуралистического подхода к системодетальностному связан с целым рядом изменений в структуре и формах организации нашего мышления и мыследеятельности, которые подготавливались исторически

[13]. Системодетальностный подход, разрабатываемый Г. П. Щедровицким, в задании основной организационной структуры мышления исходит не из оппозиции «субъект – объект» или не из оппозиции «исследователь – исследуемый объект», а из самих систем деятельности и мышления, из тех средств и методов, той техники и технологии, тех процедур и операций и тех онтологических схем и представлений, которые составляют структуру мыследеятельности и задают основные формы ее организации.

Ю. В. Громько отмечает, что заслуга Г. П. Щедровицкого в развитии деятельностных идей состояла в том, что им был создан особый тип схем. «Эти схемы, обладая феноменальной достоверностью, могли использоваться в разных функциях: в объектно-онтологической и организационно-деятельностной. То есть на их основе можно было объективировать деятельностные процессы и затем исследовать их устройство, а можно было организовывать различные процессы деятельности в ситуации» [14, с. 119].

Праксиологические концепции деятельностного подхода. При формулировке исследовательских задач, как правило, исходят из дефиниции, в соответствии с которой праксиология – это учение об эффективной человеческой деятельности, в частности, деятельности по использованию и применению (внедрению) определенных новшеств. По мнению авторов, одна из главных проблем внедрения – переход от стихийного и слабо управляемого применения научных достижений к их внедрению как управляемому процессу. Исходя из этого, определяются задачи практической праксиологии, заключающиеся в раскрытии эффективных механизмов оптимальной инновационной деятельности внедрения.

Считается, что термин «праксиология» (иногда «праксеология»; от *греч.* «*praxis*» – действие, практика) ввел французский социолог Л. Эспинас в 1897 г. Праксиологию часто определяют не только как учение об эффективной человеческой деятельности, но и как общую теорию рациональной человеческой деятельности, а также как учение о реализации человеческих ценностей в реальной жизни. Наибольшее раскрытие праксиология получила в трудах Людвига фон Мизеса, положившего ее в основу неаустрийской экономической школы; польского философа и логика Тадеуша Котарбиньского и его последователей О. Ланге и Я. Зеленецкого; американского философа Дэниэла Деннетта, основные работы которого относятся к области философии сознания.

В настоящее время существуют три основных направления, в рамках которых наблюдается экспликация, а, следовательно, и практическое использование идей праксиологии.

В соответствии с *первым направлением*, праксиология есть философская концепция деятельности, имеющая в настоящее время статус программно-концептуального проекта. В. Л. Абушенко указывает, что «проект праксеологии как специальной научной дисциплины, презентующей общую теорию организации деятельности, предложен Котарбиньским. Программа праксеологии была призвана синтезировать идущие от нужд практической деятельности разработки в области (научной) организации труда, интерпретируя в своем содержании их общие схемы и принципы, разработанные в методологии и логике науки. Проект изначально мыслился как носящий метатеоретический и методологический характер...» [15, с. 794]. Центральное понятие праксиологии – понятие метода, что способствует превращению ее самой в общую методологию.

Данный проект, в изложении В. Л. Абушенко, предполагает три соотносимых уровня анализа: 1) типология действий и построения системы категорий (понятий); 2) разработка эффективных нормативных систем действия, позволяющих погружать рассматриваемую проблематику в конкретно-исторические социокультурные контексты; 3) критика истории развития человеческих действий с точки зрения их технических достоинств и критика методов, применяющихся в этих действиях в настоящее время [15].

В рамках *второго направления* праксиология трактуется как философия практики и социального действия. Несмотря на то, что практика многими исследователями эксплицируется в рамках марксистской традиции, тем не менее, все чаще анализ практики осуществляется с позиций праксиологии. В таком случае праксиология выступает в качестве теории преобразования природы общества и человека на основе известных законов и с помощью разных технологий, а также изучает исторические виды практики.

Праксиология может рассматриваться и в качестве самостоятельного раздела философии сознания. Последняя, по мнению исследователей, имеет не только теоретическую, но и практическую значимость [16], так как непосредственно участвует в формировании мировоззрения человека, а уровень развития человеческого сознания во многом зависит от социальных условий в обществе.

Вместе с тем имеется и более радикальная точка зрения на сущность и задачи праксиологии как науки. Эта точка зрения принадлежит Людвигу фон Мизесу, австро-американскому экономисту, неутомимому критику социалистических методов «управления экономикой», представителю концепции крайнего либерализма в экономике, согласно которой любая степень вмешательства государства в деятельность экономических институтов является недопустимой. Людвиг фон Мизес писал: «Праксиология – теоретическая и систематическая, а не историческая наука. Ее предмет – человеческая деятельность как таковая независимо от внешних, случайных и индивидуальных обстоятельств конкретных действий. Ее знание чисто формально и всеобще безотносительно к материальному содержанию и индивидуальным характеристикам конкретного события. Она нацелена на знание, действительное для всех случаев, условия которых точно соответствуют ее допущениям и выводам. Ее утверждения и теоремы не выводятся из опыта. Так же как в логике и математике, они априорны. Эти утверждения не подлежат верификации или фальсификации на основе опыта и фактов. Они логически и по времени предшествуют любому пониманию исторических фактов. Они составляют необходимое условие любого мысленного понимания исторических событий. Без них мы не сможем увидеть в ходе событий ничего, кроме калейдоскопического мелькания и хаотической неразберихи» [17].

Характеристики деятельности, фундированные праксиологией как философским направлением, позволяют ставить вопрос о степени и границах соответствия праксиологии как метода и деятельностного подхода (со всеми вытекающими отсюда практическими следствиями и приложениями). Трактую праксиологию как философию социального действия, в ней выделяют:

– теорию социальных практик (понятие и типы социальных практик, методология их исследования; разработка исследовательской программы и ее реализация);

– социальную прагматику (теория и методы социальной инженерии, инженерный и гуманитарный подходы к решению социальных и личностных проблем, новые подходы и технологии социокультурных изменений).

Как следствие, такой подход позволяет рассматривать педагогическую деятельность в качестве одного из типов социальной практики. В этом случае на праксиологию возлагаются задачи формирования у индивида представлений о многообразии мира; подготовки молодежи к самостоятельной жизни и адаптации к современным социально-экономическим условиям; формирования представления о профессиональной деятельности. Тем самым наблюдается сближение акмеологии с праксиологией.

В соответствии с *третьим направлением* праксиология является областью социологических исследований, изучающей методику рассмотрения различных действий или совокупности действий с точки зрения установления их эффективности.

Излагая основы праксиологии, разработанные в трудах Т. Котарбиньского, В. Л. Абушенко отмечает: «Для того, чтобы быть эффективной, деятельность должна являться результативной, продуктивной или плодотворной (т.е. достигать поставленной цели), правильной (точной, адекватной, т.е. максимально приближаться к задаваемому образцу – норме), чистой (т.е. максимально избегать непредусмотренных последствий и ненужных добавочных включений), надежной (приемы деятельности тем более надежны, чем больше объективная возможность достижения этими приемами намеченного результата) и последовательной. Фактически основной критерий практической успешности действия – его целесообразность. ... В целом, согласно Котарбиньскому, действие тем более рационально, чем лучше оно приспособлено ко всей сумме наличных обстоятельств» [15, с. 794].

В настоящее время в практике отечественной высшей школы и государственных образовательных стандартах третьего поколения широкое применение находит теория планомерного формирования умственных действий в той ее части, которая непосредственно связана с **решением проблемы целеполагания в отечественном образовании**.

Теория планомерного формирования умственных действий оказывается производной теории поэтапного формирования умственных действий, создателем которой является П. Я. Гальперин. Во время войны П. Я. Гальперин занимался проблемами восстановления движений у раненых с использованием идей деятельностного подхода. Уже в своей кандидатской диссертации П. Я. Гальперин делает вывод о том, что психическая деятельность по своей сути есть деятельность ориентировочная. На основе этих идей Гальперин создал теорию поэтапного формирования умственных действий (основные идеи см. в [18]). Будучи ученицей и продолжательницей идей П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызина стала автором деятельностной концепции программированного обучения. В 1960-е гг. с появлением программированного обучения Н. Ф. Талызиной проводится анализ общей теории управления, исследуются возможности ее использования в учении при разработке принципов программированного обучения. Сформулированная ею деятельностная концепция программированного обучения существенно отличается от американского аналога, построенного на основе теории би-

хевиоризма. Исходя из своей концепции программированного обучения, Н. Ф. Талызина предложила дополнить теорию поэтапного формирования умственных действий новым этапом, который играет особо важную роль в обучении не только старших детей, но и студентов и должен стать первым – мотивационным этапом. Так теория поэтапного формирования умственных действий превращается в теорию планомерного формирования умственных действий.

Для обеспечения мотивационного этапа, особенно у студентов, и адекватного контроля усвоения знаний Н. Ф. Талызиной широко используется подход, основанный на включении профессиональных задач в обучение, что позволяет ей непосредственно перейти к решению проблемы целеполагания обучения.

В изменившихся социально-политических условиях 1990-х гг. происходит модернизация концепции Н. Ф. Талызиной, связанной с решением проблемы целеполагания. Требуется реконструкция данной концепции с учетом тех изменений, которые произошли в обществе. По оценкам современных исследователей, во второй иерархический уровень, который сама Н. Ф. Талызина определяла как виды деятельности, обусловленные особенностями общественно-политического строя нашей страны, попал ряд культурных и цивилизационных факторов, которые в большей степени можно было бы отнести к общекультурным и общецивилизационным. В соответствии с этим замечанием предлагается иное иерархическое соотношение видов деятельности в системе целей подготовки специалистов:

- виды деятельности, соответствующие цивилизационным и общекультурным нормам специалиста соответствующего уровня;
- нравственные и мировоззренческие задачи, связанные с национальной, отечественной, культурной, религиозной идентификацией, а также личностной самоидентификацией;
- виды деятельности, специфичные для данной профессии.

Так или иначе, задание целей обучения в ГОС ВПО третьего поколения основано на компромиссе, в соответствии с которым в государственных стандартах указываются профессиональные задачи третьего иерархического уровня (виды деятельности, или профессиональные задачи, специфичные для данной профессии), а список компетенций, которыми должен обладать выпускник, представлен двумя уровнями: общекультурные компетенции и профессиональные компетенции.

Не нарушая традиции, идущей из психологии, следует считать, что задача – это ситуация, в которой заданы условия деятельности и цель субъекта. Любая задача предполагает свое решение. Деятельность по решению задачи должна рассматриваться самостоятельно (отдельно, если угодно, от ситуации конкретной задачи) хотя бы потому, что в каждой отрасли знания существуют задачи, формулировка (или постановка) которых известна, но которые ждут своего решения. Решение задачи должно включать средства решения и процедуру решения. В этом случае должен осуществляться сознательный поиск средств для достижения поставленной в условиях задачи цели.

Г. П. Щедровицкий к структурным элементам задачи и деятельности по ее решению относит объекты, на которые направлено решение задачи, средства решения, процесс решения и продукт решения [19, с. 139–140].

Чтобы отделить ситуацию решения задачи от ситуации ее формулирования, в технической литературе используется термин «постановка задачи». Это включает описание ситуации, цели субъекта, условий его деятельности. Цель субъекта и условия его деятельности обычно объединяются термином «условие задачи». Таким образом, понятие «задача» может употребляться как в широком, так и в узком смысле. В узком смысле понятие «задача» означает ситуацию, в которой заданы условия деятельности и цель субъекта. В широком смысле понятие «задача» охватывает следующие структурные компоненты:

- постановку задачи, описание которой соответствует употреблению понятия «задача» в узком смысле;
- решение задачи;
- получаемый в результате этого решения продукт.

В свою очередь, в профессиональной задаче должна быть описана реальная ситуация производственного (научного) процесса, содержащая производственную (научную) проблему. Цель субъекта – проблему решить. Условия деятельности субъекта по решению этой проблемы диктуются реальной обстановкой, реальными условиями. В этом случае задаются условия реальной деятельности и цель субъекта, а сам субъект (специалист) осуществляет поиск средств для достижения цели, с помощью которых он должен выполнить процедуру решения задачи.

Достаточно часто используемое в педагогических исследованиях понятие «профессиональная ситуация» и термин «профессиональная задача», используемый Н. Ф. Талызиной, – это разные понятия. Профессиональная ситуация либо входит в состав профессиональной задачи, либо служит аналогом такой задачи, если ситуация используется либо создается в учебных целях. Отсюда следует, что профессиональные ситуации не могут в полном объеме заменить профессиональные задачи. Даже все профессиональные ситуации, объединенные в единый банк и выделенные для конкретной цели, могут не покрывать полностью всю структуру профессиональной деятельности специалиста. Полная структура такой деятельности, по определению, может покрываться только профессиональными задачами.

Банк профессиональных ситуаций, создаваемый отдельными исследователями с целью разработки модели специалиста конкретной специальности, не эквивалентен модели деятельности того же специалиста.

Таким образом, разные преподаватели будут демонстрировать разный уровень не только своей собственной компетенции в соответствующем учебном предмете в зависимости от понимания ими целей подготовки будущих специалистов, но и разный уровень владения ими технологиями, опирающимися на деятельностный подход. Тем самым деятельностный подход, реализуемый в ГОС ВПО третьего поколения, приобретает особую значимость. Зависимость содержания подготовки вузовских выпускников от профессионального уровня тех, кто непосредственно будет формировать содержание их подготовки, может существенно повлиять на качество обучения в вузе и даже понизить это качество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абушенко В. Л.** Понимание // Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 967 с.
2. **Розов М. А.** Социальные эстафеты и традиции // Феномен социальных эстафет : сб. статей. – Смоленск : СГПУ, 2003. – С. 12–16.

3. Щедровицкий Г. П. О системе педагогических исследований // Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе : сб. / под ред. В. В. Давыдова, Д. И. Фельдштейна. – Душанбе, 1970. – С. 102–180.
4. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. школа, 1977. – 479 с.
5. Веников В. А. Модель инженера будущего // Вестник высш. школы. – 1976. – № 5. – С. 25–29.
6. Тальзина Н. Ф. Совершенствование обучения в высшей школе // Советская педагогика. – 1973. – № 7. – С. 71–82.
7. Тальзина Н. Ф. Методика составления обучающих программ : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 47 с.
8. Тальзина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высш. школы. – 1986. – № 3. – С. 10–14.
9. Тальзина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 173 с.
10. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.
11. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
12. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/75/> (дата обращения: 11.01.2012).
13. Щедровицкий Г. П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетельностного подходов. – [Электронный ресурс] / Некоммерческий институт развития. – URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/59> (дата обращения: 11.01.2012).
14. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 116–123.
15. Абушенко В. Л. Праксиология // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – С. 794–795.
16. Кениспаев Ж. К. Философия сознания: онтология, гносеология, праксиология : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Барнаул, 2006. – 38 с.
17. Мизес Людвиг, фон. Человеческая деятельность. Трактат по экономической теории. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sapov.ru/ha/ha-entry.htm> (дата обращения: 18.08.2009).
18. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – 2-е изд., доп., исп. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.
19. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий [и др.]. – М. : Касталь, 1993. – 415 с.

Принята редакцией 15.01.2013

УДК 378.147

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е. А. Реутова, В. Г. Шефель (Новосибирск)

В статье рассматриваются вопросы содержания, обеспечения, организации и роль самостоятельной работы студентов в формировании современного образовательного пространства в вузе. Особое внимание уделяется самостоятельной работе обучающихся в формировании компетентностной модели путем приобретения и совершенствования знаний, умений и