

# СОЦИАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ

*Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2024. № 4 (81). С. 188–200.  
THE CASPIAN REGION: Politics, Economics, Culture. 2024. Vol. 4 (81). P. 188–200.*

Научная статья

УДК 13

doi: 10.54398/1818-510X.2024.81.4.018

## ФИЛОСОФИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Савенков Александр Ильич<sup>1</sup>, Карнеев Родион Рафаэльевич<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

<sup>2</sup>Институт философии Российской академии наук, г. Москва, Россия

<sup>1</sup>asavenkov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7532-7540>

<sup>2</sup>rkarneev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9724-7680>

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению понятия деятельностный подход в образовании. Данное словосочетание используют повсеместно и, как правило, каждый автор вкладывает в его содержание разный смысл. Очевидно, при профессиональном рассмотрении этой проблемы термин должен иметь ясные границы и относительно строгое, желательное однозначное понимание. Для поиска этих границ авторами использован не метод перечисления и анализа представлений разных авторов, а прием использования альтернативных понятий, обычно не применяемый в научно-педагогических текстах. Следовательно, если есть деятельностный подход к образованию, значит должен быть и «бездеятельностный», который правильнее было бы именовать подходом «теоретическим». Даже небольшое погружение в педагогическую антропологию и историю нашей цивилизации позволяет увидеть, что возраст деятельностного подхода в образовании следует отсчитывать не с 20-х гг. XX в., как это утверждается многими сторонниками рассуждений о деятельностном подходе. Продолжительность его жизни измеряется тысячелетиями. С деятельностного подхода к образованию образование когда-то и началось – первоначально люди обучались чему бы то ни было в процессе выполнения самой деятельности. Развитие сферы производства, усложнение социальных отношений привели к необходимости жесткого отделения обучения от деятельности. Обучение путем включения в деятельность оказалось неэффективным и нерациональным, и попытка ряда современных исследователей продвигать деятельностный подход к образованию оказывается малопродуктивной.

**Ключевые слова:** деятельностный подход в образовании, теоретический подход в образовании, метод использования альтернативных понятий, декларативное знание, процедурное знание, проблема субъекта, реконцептуализация субъекта, деконцептуализация субъекта, субъектность, неклассическая философия, постнеклассическая философия, философия образования

**Для цитирования:** Савенков А. И., Карнеев Р. Р. Философия деятельностного подхода в современном образовании // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2024. № 4 (81). С. 188–200. <https://doi.org/10.54398/1818-510X.2024.81.4.018>.



Это произведение публикуется по лицензии Creative Commons “Attribution” («Атрибуция») 4.0 Всемирная.

THE PHILOSOPHY OF THE ACTIVITY APPROACH IN CONTEMPORARY EDUCATION

Aleksandr I. Savenkov<sup>1</sup>, Rodion R. Karneev<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Moscow City Pedagogical University, Moscow Russia

<sup>2</sup>Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

<sup>1</sup>asavenkov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7532-7540>

<sup>2</sup>rkarneev@gmail.com✉, <https://orcid.org/0000-0001-9724-7680>

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the concept of activity approach in education. This phrase is used everywhere, and as a rule, each author puts a different meaning into its content. Obviously, when considering this problem professionally, the term should have clear boundaries and a relatively strict, preferably unambiguous understanding. To find these boundaries, the authors used not the method of listing the positions of different authors, but the method of using alternative concepts, usually not used in scientific and pedagogical texts. Therefore, if there is an activity-based approach to education, then there must also be an “inactivity” approach, which would be more correct to call the “theoretical” approach. Even a little immersion in pedagogical anthropology and the history of our civilization allows us to see that the age of the activity approach in education should not be counted from the 20<sup>s</sup> of the twentieth century, as it is claimed by many supporters of the reasoning about the activity approach, its life expectancy is measured for millennia. More precisely, with an activity-based approach to education, all education once began – initially, people learned anything in the process of performing the activity itself. The development of the sphere of production and the complication of social processes have led to the need for a strict separation of learning from activity. Learning by inclusion in the activity turned out to be neither effective nor rational, and the attempt of a number of modern researchers to develop an active approach to education turns out to be not productive.

**Keywords:** activity approach in education, theoretical approach in education, method of using alternative concepts, declarative knowledge, procedural knowledge, problem of subject, reconceptualization of subject, deconceptualisation of the subject, subjectivity, non-classical philosophy, post-non-classical philosophy, philosophy of education

**For citation:** Savenkov A. I., Karneev R. R. The philosophy of the activity approach in contemporary education. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kultura* [The Caspian Region: Politics, Economics, Culture]. 2024, no. 4 (81), pp. 188–200. <https://doi.org/10.54398/1818-510X.2024.81.4.018>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

*Введение*

Рассуждения о важности деятельностного подхода в современном образовании приобрели особую популярность. Это словосочетание используют повсеместно, и, как правило, каждый автор вкладывает в его содержание свой, порой ведомый только ему смысл. Как носители русского языка мы все вправе «творить» язык и любые слова можем использовать так как нам заблагорассудится. Однако при профессиональном рассмотрении этой проблемы, с точки зрения методологии науки, мы должны вести себя иначе. Наука пользуется не словами и не словосочетаниями, а терминами, научный термин должен иметь ясные границы и относительно строгое, желательно однозначное понимание.

Для поиска наиболее адекватного понимания ряд исследователей прибегает к такому странному и малопродуктивному приему, как анализ определений разных авторов. Особенно это распространено в работах педагогов-исследователей. Вероятно, сторонники подобных решений исходят из наивного предположения о том, что, обсуждая определения разных, в том числе и неквалифицированных людей, можно приблизиться к истине. На практике перечисление бесконечного количества определений разных авторов заканчивается обычно не столько прояснением ситуации, сколько появлением еще одного определения и дополнительным нагнетанием «научного тумана».

Этот прием обычно используют соискатели ученых степеней в диссертациях. Предлагается он как способ конкретизации понятия, хотя обычно на практике он позволяет решить другую задачу – продемонстрировать эрудицию автора обзора и одновременно упомянуть тех, от кого будет зависеть судьба соискателя. Понимая бессмысленность и бесперспективность этого пути, мы решили воспользоваться другими исследовательскими приемами.

Концептуальную ограниченность подобного рода научного поиска отмечал еще Витгенштейн в своих поздних исследованиях. Стремясь разрушить миф о существовании «глубинного уровня значения», к которому в пределе сводится любое слово, он приводит многочисленные примеры того, как употребляются различные термины в разнообразных практических ситуациях. Тем самым он иллюстрирует свой тезис «Значение – есть употребление». Стоит уточнить, что данный метод не состоит в желании «спуститься на уровень обыденного сознания», напротив, анализ терминов должен сопровождаться вхождением в контекст употребления языкового выражения.

Приведем, пожалуй, самый знаменитый пример Витгенштейна на данную тематику – анализ значения слова «игра». Почему мы называем игрой игру в шахматы, игру в водное поло, игру в футбол, игру в Warcraft 3, игру двух собак с детьми во дворе? Можно ли выявить нечто общее между всеми этими и многими похожими на них играми? Согласно Витгенштейну, если мы присмотримся, то не найдем ничего общего, наоборот, мы найдем сложные сети различий и сходств, которые он именует «семейными сходствами»: «Я не могу придумать лучшего выражения, чтобы характеризовать эти подобия, чем “семейное сходство”; ведь различные черты среди членов одной семьи: телосложение, черты лица, цвет глаз, походка, характер и т. д. и т. п. накладываются друг на друга и перекрещиваются во многом тем же образом. – И я скажу: “игры” образуют семью» [7, с. 59–60].

Дастон и Галисон отмечают [10, с. 250–252], что свою концепцию «семейного сходства» Витгенштейн заимствовал во многом у британского антропометриста Фрэнсиса Гальтона, который, в свою очередь, служит ярким примером для рассмотрения того типа практик, которые реализуют ученые в определенном социокультурном контексте и в определенном историческом периоде, которое авторы называют «механической объективностью». Для Дастона и Галисона объективность – не то, что принадлежит вещам самим по себе, а то, что производится в научных практиках. Объективность в таком контексте выступает эпистемической добродетелью, вокруг которой самоорганизуется исследование и научная самость ученого или научного сообщества.

#### *Материалы и методы*

Исходя из всего сказанного, мы вправе предложить свои способы конструирования и конституирования научной самости и некоторого анализа научных терминов, в данном случае термина «деятельность». Первый из них – это метод использования альтернативных понятий. Ведь очевидно, что если есть нечто, представляющее один полюс, то ему есть и что-то противоположное, располагающееся на другом полюсе. И каждое реальное явление, встречающееся в природе, можно рассмотреть с позиции его расположения между этими полюсами. Однако с неприятием подобного подхода мы часто сталкиваемся в педагогике, многим понятиям, активно применяемым в научных педагогических текстах, нет альтернативы. Например, мы постоянно сталкиваемся с такими терминами, как: «программированное обучение», «проблемное обучение», «развивающее обучение» – и, казалось бы, вправе предположить, что где-то е. «беспрограммное обучение», «беспроблемное обучение» и даже «завивающее обучение». Но сколько бы мы ни искали, ничего подобного в профессиональных текстах не найдем.

Правда, была попытка Е. Я. Голанта [9], поделившего в середине XX в. методы обучения на активные и пассивные, за что подвергался жесточайшей критике на протяжении нескольких десятилетий. В редком учебнике по педагогике не упоминалось то, что в арсенале методов советских и российских педагогов активные методы есть,

а вот пассивных нет и быть не может. Однако и по сей день мы можем встретить информацию о проведении научной конференции, например, с названием «Активные методы обучения иностранным языкам» [26] или сборник научных трудов, описывающих «Активные формы организации и методы обучения в высшей школе» [1].

И все же есть ли у деятельностного подхода альтернатива, другой полюс, какой-нибудь бездеятельностный подход? Рискнем заметить, что альтернатива обязательно должна быть. Только такой подход скорее следует называть не «бездеятельностным», а «теоретическим» подходом к обучению или, что тоже возможно, «когнитивным». Для продолжения этого обсуждения обратимся к другому принципу научного анализа – принципу историзма. Как известно, чтобы разобраться, как то или иное явление понимается в наше время, целесообразно рассмотреть основные этапы его эволюции.

Здесь мы выходим на ряд очень интересных иллюстраций того, что следует понимать под деятельностным подходом. Даже небольшое погружение в педагогическую антропологию и историю нашей цивилизации позволяет увидеть, что возраст деятельностного подхода в образовании следует отсчитывать не с работ Л. С. Выготского, не с 20-х гг. XX в., как это утверждается многими сторонниками рассуждений о деятельностном подходе (А. Г. Асмолов [4], Б. Д. Эльконин [30], В. М. Кларин [12] и др.). Этот возраст измеряется тысячелетиями. Точнее говоря, с деятельностного подхода к образованию всякое образование когда-то и началось. Первоначально люди обучались чему бы то ни было в процессе выполнения самой деятельности. Например, так испокон веков учились крестьянские дети, подрастая, по мере сил, они, включались в посильные работы: учились вести домашнее хозяйство, ухаживать за животными, выращивать растения. Долгое время так обучались ремесленники, художники и даже врачи.

В биографиях выдающихся людей прошлого мы можем без труда найти свидетельства получения образования ими в рамках деятельностного подхода. Так, например, Леонардо да Винчи [8] учился ремеслу художника в мастерской Верроккьо. Биографы Леонардо отмечают, что в 1466 г. он поступает в мастерскую Верроккьо, при этом обязательно подчеркивается «подмастерьем художника». Задача подмастерья – помогать мастеру в выполнении сначала простых, а затем и сложных работ, в процессе этого приобретает опыт и превращаясь в профессионала. Параллельно биографы подчеркивают, что мастерская Верроккьо находилась во Флоренции, своеобразном интеллектуальном центре Италии тех времен, что позволило Леонардо обучиться гуманитарным наукам, приобрести знания в области техники. Он освоил черчение, химию, металлургию и др. Естественно, что юный подмастерье занимался рисованием, живописью, скульптурой. В 1473 г., в возрасте 20 лет Леонардо да Винчи получает квалификацию мастера в Гильдии Святого Луки и становится профессионалом.

В более поздние времена мы можем встретить красочные описания деятельностного подхода к образованию в художественной литературе. Одним из таких ярких примеров является широко известный рассказ А. П. Чехова «Ванька» [29], в котором точно переданы не только переживания деревенского мальчика, отправленного дедом для обучения ремеслу, но и образно, с грустным юмором, описаны плюсы и минусы такого деятельностного образования, его содержание, формы организации обучения, методы и средства.

Примерно в это же время художник В. Маковский пишет картину «Свидание», которая в настоящее время хранится в Третьяковской галерее. Здесь зрителю предлагается собирательный живописный портрет чеховского Ваньки. Портрет зримо показывает внешние проявления деятельностного подхода к образованию в исполнении педагогов того времени для низших социальных слоев населения. Заметим при этом, что более обеспеченные современники чеховского Ваньки в это время обучались в гимназиях, где образовательный процесс был построен на основе не деятельностного, а теоретического подхода. У каждого из этих подходов, естественно, были и есть свои плюсы и минусы.

*Результаты исследования*

По всей видимости, понятие деятельностного подхода к обучению можно расширить. Деятельностный подход, например в обучении, в пределе предполагает приобретение нового или усвоение старого знания. По всей видимости, понятие деятельностного подхода к обучению можно расширить и лишить его той сущностной окраски, которой его обычно наделяют его сторонники. С точки зрения сторонников деятельностного подхода в образовании предполагается, что он является сущностной характеристикой человека как человека разумного. Никто иной, никакое иное живое существо не способно к деятельности. Соответственно, деятельностный подход работает с понятием «знание». В данном случае мы не хотели бы погружаться в обсуждение сложного и коннотативно нагруженного термина «знание», а лишь ограничимся указанием на определенное расхожее предпонимание термина «знание» у читателя, т. е. знать – значит, уметь употреблять: «...мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительно изменения в вещах, которые подтвердят или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются только догадками» [14, с. 8]. Если мы смогли подтвердить свое знание на практике, будь то в разговоре с кем-то или в выполнении какого-то конкретного действия, то предполагается, что мы это знаем.

Выделив помимо деятельностного подхода к обучению «бездеятельностный», или «теоретический», мы, на первый взгляд, ограничиваем наше определение знания лишь деятельностным подходом. Ведь именно реализуя деятельность определенного рода, субъект деятельности способен продемонстрировать свои знания.

Канадский психолог-когнитивист Дж. Андерсон [2], развивая идеи М. Полани о личностном знании, ввел понятия «декларативная память», или знание фактов, и «процедурная память» – знание операций. Изучая процесс освоения школьниками геометрии, он обнаружил, что дети, на вербальном уровне уверенно доказывающие теоремы, часто оказываются неспособными решать задачи с их использованием. Декларативное, вербализованное знание пригодно для устных ответов, но не всегда позволяет произвести необходимые действия. Напротив, знание процедурное позволяет успешно выполнять деятельность, но часто их носитель не понимает, как он эти знания приобрел и далеко не всегда способен их вербализовать.

Можно утверждать, что существует несколько типов знаний – не обязательно знание усваивается в процессе какой бы то ни было практической деятельности. К тому же деятельность тоже может и должна пониматься по-разному: вряд ли огромную совокупность деятельностей практических и не очень практических можно как-то унифицировать – мы не должны ставить знак равенства между деятельностью по чтению книги или просмотру фильма и починкой сарая. Получается, в большинстве рутинных действий человек выступает не как мыслящий деятель, а как действующий агент. Данное утверждение идет вразрез с привычным образом человека как существа думающего. Существует даже расхожее выражение «Сначала подумай, потом сделай». По всей видимости, дело обстоит несколько сложнее. Большинство практических действий мы осуществляем не думая, на автомате: один раз усвоив их, мы продолжаем действовать по шаблону. Рассуждение не является необходимым элементом действия, а субститутотом мышления становится деятельность / действие / практика. Это демонстрируется в «умелом» действии, наличии навыка или способности сделать что-то. Г. Райл [23] называет подобного рода навыки знанием «как».

Он выделяет два типа знания: знание «как» и знание «что». Знание «что» является знанием теоретическим, т. е. оно описывает действие. Его можно выразить в словесной форме. Это могут быть правила дорожного движения, нормы этикета, кулинарный рецепт. Напротив, знание «как» гарантирует успешное применение знания «что» на практике, в деятельности. Знание правил дорожного движения не гарантирует успешную езду на машине за рулем или же наличие кулинарного рецепта автоматически не ведет к появлению навыков выдающегося повара. Помимо теоретического знания, даже максимально подробного, должно быть нечто дополнительное, что позволяет это знание реализовывать.

По всей видимости, подобного рода дополнение не очень далеко ушло от деятельностного подхода, где также предполагается освоение теоретической базы, а затем ее практическое применение. Однако деятельностный подход испытывает трудности с объяснением феноменов, которые кажутся «недеятельностными»: «Речь идет... о попытках конкретного объяснения разных типов деятельности и понимания с позиций деятельности тех феноменов, которые непосредственно кажутся недеятельными (например, созерцание, субъективное переживание, захваченность эмоцией и т. д.). Это предполагает соответствующие теоретические построения, а разворачивание теории, как хорошо известно, возможно только на основании развития некоторой исходной порождающей модели. Это важно подчеркнуть, ибо из самого по себе понятия “деятельность” никакой теории вывести невозможно» [17, с. 56]. Таким образом, деятельностный подход упирается в своей методологической базе в феномены, которые из деятельности по умолчанию не проистекают. И если осуществляется попытка гипостазировать понятие «деятельности» и применить его по отношению ко всем феноменам, окружающим человеческого субъекта, мы затушевываем открывающееся поле различий, и они сводятся к одному-единственному знаменателю. Такое объяснение, очевидно, объяснением не является. Вместо деятельности мы можем с тем же успехом поставить любое возможное *x*.

В структуре деятельности принято выделять как минимум два основных компонента: субъект деятельности и объект, на который эта деятельность направлена. Разберемся с этими понятиями и попробуем их проанализировать, используя философский концептуальный аппарат.

Особый блок работ, посвященных деятельностному подходу в образовании, составляют публикации, в которых утверждается, что теоретической основой его является теория деятельности, господствовавшая в советской психологии на протяжении практически всего советского периода (А. Н. Леонтьев [19], А. А. Леонтьев [18], С. Л. Рубинштейн [25] и др.). Звучит это странно хотя бы уже потому, что весь жизненный цикл теории деятельности в психологии уместился между 30–90-ми гг. XX в. В образовании же и в педагогике деятельностный подход, как мы уже отметили, живет тысячи лет. Деятельностный подход в образовании предполагает, что обучение каким-либо компетенциям ведется в процессе выполнения реальных действий, а не отдельно, как это предусматривает теоретическое обучение, где сначала осваиваются компетенции, а потом предоставляется возможность их применять.

Для любого человека, разбирающегося в этих направлениях научного знания, очевидно, что связи между ними нет никакой. Господствовавшая в советской психологии теория деятельности фактически редуцировала психику человека к деятельности и все способности, которые приобретает человек, проявляются в деятельности, в деятельности и формируются (С. Л. Рубинштейн и др.). Деятельностный подход (принцип), суть которого может быть выражена в формуле как «деятельность – личность», т. е. «какова деятельность, такова и личность и вне деятельности нет личности».

Таким образом, в современной философской ситуации концепт субъекта понимается несколько иначе, чем при рассмотрении его с точки зрения деятельностного подхода. Деятельностный подход непроблематично воспринимает субъекта как человека или группу людей, направляющих свое действие на объект и в пределе преобразовывающих его. И преобразовывая объект, субъект становится субъектом, – получается, субъект деятельностного подхода предполагается не как нечто данное, а как нечто становящееся через деятельность и в этом смысле деятельностью детерминированное. То есть субъект отождествляется со своими деяниями «...существуя не помимо и вне их, а в них... субъект, определяясь своими деяниями, этим самоопределяется» [17, с. 154].

В таком случае оказывается неясным, кто или что эту деятельность осуществляет. Вроде бы напрашивается простой ответ: субъект деятельности осуществляет деятельность и одновременно приобретает свою субъектность. Но мы видим, что субъект становится полноценным субъектом именно в процессе реализации деятельности. Получается, что субъект до процесса реализации деятельности полноценным субъектом

не являлся. Можно предположить, что у человека как субъекта деятельности присутствует некое внутреннее, с помощью которого деятельность и может осуществляться. Тем самым уже расширяется деятельностный подход, потому что предполагается, что определенные недеятельностные характеристики деятельностного субъекта, т. е. объяснение появления такого рода структур с точки зрения деятельностного подхода, выглядит довольно проблематичным.

Таким образом, можно утверждать, что существует нечто, которое начинает осуществлять деятельность и через это приобретает статус субъекта. Возникает вопрос: что, собственно говоря, является субъектом деятельности в данном случае? Из данного рассмотрения получается, что в рамках деятельностного подхода берется субъект, во-первых, уже наделенный некоторыми характеристиками, которые обеспечивают его дальнейшее вхождение в поле деятельности, во-вторых, концепция субъекта, которая полностью сводится к его деятельностному проявлению, лишает субъекта его субъектности и сводит его к определенному внешнему, и в этом смысле объективному аспекту. Получается, подход к концепции субъекта, предложенный деятельностным подходом, оказывается неполным и даже десубъективирующим. Мы предлагаем реконцептуализировать концепцию субъекта и вернуть субъекту его права на какие-то иные проявления, не ограниченные только осуществляемой им деятельностью.

#### *Обсуждение результатов исследования*

Современная реконцептуализация субъекта в философии предполагает многогранную и многоаспектную работу с различиями, отказываясь от одностороннего описания субъекта через один тип отношений: будь то отношения деятельности, власти, социальные отношения и многое другое. Субъект рассматривается как сложный процесс онто- и филогенетического развития, который может собирать и пересобирать себя, программировать и перепрограммировать пути своего развития [11; 13].

Соответственно, субъект не предполагает сущности и сущностного определения – субъект всегда становится. Можно даже утверждать, что субъект не всегда бывает субъектом – субъект собирается в некоем действии, но это не значит, что в промежутках между этим действием ему не нужно сохранять свою субъектность. Более того, субъект больше не предполагает только человеческое измерение, субъект – становление не только человеческим субъектом или коллективом человеческих субъектов. Субъект может включать в себя нечеловеческое в предельном смысле этого слова. Можно вспомнить протезы, заменяющие человеческий орган на механический, или шрифт Брайля, продолжающий и расширяющий мнимую «природу» человеческого субъекта: «мой антигуманизм приводит меня к отрицанию унитарного субъекта гуманизма, включая его социалистические варианты, и к требованию по его замене на более сложный и реляционный субъект, обусловленный телесностью, сексуальностью, аффективностью, эмпатией и желанием в качестве его основных свойств» [5, с. 54–55].

Предлагаются различные варианты пересборки концепта субъекта в современной философии. Все они отмечены отказом от сущностной трактовки субъекта как единой и неделимой субстанции. Концепт субъекта оказывается наделенным множеством характеристик, которые не относятся к его сущности, а являются случайными, но историчными. При желании можно проследить путь набора и «загрузки» характеристик в данного конкретного субъекта [15]. Такими характеристиками могут быть телесность [16], бессознательное [27], память [21], представленность в пространстве [6] и во времени [28], власть [34]. Соответственно, концепт субъекта оказывается включен в социо-исторический контекст современного субъекту положения дел: в постсекуляризм [3], постгуманизм / ингуманизм [22], усложнение и пересборку понимания науки [20] и т. д. Концепт субъекта оказывается сложным собранием многообразных компонентов, который, в пределе, может выполнять какую-то (неважно какую) деятельность.

Соответственно, концепт субъекта конструируется из наличного социокультурного состояния – в нем в определенном виде выражены чаяния и ставки эпохи. Происходит радикальный пересмотр и самого концепта человека. Различные вариации пост- / ингуманизма отказываются от сущностного определения человека, он «безжалостно

пересматривает, что значит быть человеком, устраняя его предположительно самоочевидные характеристики и сохраняя надежные инварианты... это требование конструирования: он требует, чтобы мы определили, что значит быть человеком, рассматривая его как конструируемую и плодотворную гипотезу, как пространство для навигации и вмешательства» [22, с. 3]. Постгуманизм кардинально расширяет концепт человеческого – человек представляет из себя постоянно незавершенную сборку, которая, в конечном итоге, может быть представлена из различных человеческих и, что в данном случае самое важное, нечеловеческих элементов с точки зрения предшествующих версий теорий гуманизма.

Проясим более детально сборку и пересборку субъекта проекта реконцептуализации субъекта. Для этого удобно будет воспользоваться латурианской метафорой «плагинов» [15, с. 289], в которой субъект представляет из себя не нечто «целостное», «единое» и «завершенное», а некоторую возможность для «загрузки». Концепт субъекта собирается из множества последовательных слоев, которые в пределе могут быть эмпирически прослежены. В данном случае можно видеть, что субъект представляет из себя сложный процесс онто- и филогенетического развития, к тому же субъект действия. Он вбирает в себя определенные внешние по отношению к нему «плагины», ассимилирует их и тем не менее не превращается в объект, который безвольно действует согласно установленным и предустановленным программам. Напротив, субъект способен действовать рационально и выбирать из множества запрограммированных вариантов один или несколько. Субъект предполагает и творчество новых вариантов действий, и создание доселе не существовавших ситуаций. Цитируя Алена Бадью: «любая свобода является творческой, создающей совершенно новую ситуацию» [33]. Субъект не только лишь копит и предопределяется входящими в него внешними «плагинами», но и способен программировать и перепрограммировать себя, т. е. собирать и пересобирать. Соответственно, субъект уже не представляет из себя некий отправной пункт для философии, наоборот, субъект конструируется – субъект есть временный результат сложной сборки многообразных компонентов.

Поэтому можно говорить не о противопоставлении субъекта и объекта, а об их диалектическом совмещении. Именно благодаря объективным внешним структурам – власти, обществу, языку, методологии учителя и т. д. – субъект приобретает свою субъектность, а только потом способен выполнять какую-никакую деятельность. Причем остается вопрос о том, насколько осознано мы можем эту деятельность выполнять и насколько деятельность вообще может быть связана с осознанностью / рациональностью. Вспоминая знаменитую притчу о строительстве Шартрского собора [24], мы можем говорить о нескольких уровнях рациональной и осознанной деятельности: кто-то задает условия ее существования, определяя правила «игры» и количество «игроков», а кто-то бездумно реализует, совершенно не осознавая того, что именно и почему он делает. Он просто преследует свои собственные цели, ценности и интересы, которые не учитываются в рамках деятельностного подхода. К тому же рациональность имеет такое свойство, как быть представимой в рамках, например, пространства и времени [28]. Это хорошо видно в том, как происходит организация пространства и времени в школьных классах. Образование – деятельность, которая включена в рамки многих действий и деятельностей, которые оказываются также включенными в действия и деятельности и т. д. до бесконечности.

По всей видимости, для улучшения определенного рода педагогических практик и их качества стоит несколько изменить деятельностный подход. Кажется правильным исходить из субъекта образовательной деятельности, а лучше даже из субъектов образовательных деятельностей, во множественном числе. Множественное число здесь нужно, чтобы показать принципиальную множественность и деятельностей, и субъектов и самих практик некоей деятельности. Это позволяет уйти от «сущностной» трактовки деятельности, очертить ее «бездеятельностную основу» и акцентировать внимание на процессуальности и многокомпонентности деятельностных акторов. Если субъект

в рамках современного проекта реконцептуализации субъекта [11; 35] рассматривается как пересборка различных компонентов, через которые задается субъектность субъекта, то, по всей видимости, фокус деятельного подхода в образовании должен сместиться именно к этим компонентам.

С точки зрения современной философии, остается не до конца ясным, каким именно образом происходит связывание воедино этих разрозненных и контингентных компонентов. Некоторые философы говорят о событии [31], а некоторые – о системном эффекте, когда целое приобретает такие свойства, которые не являются характерными для отдельных частей, составляющих это целое. Если удастся точно определить, какие именно деятельности и в какой именно момент приводят к образованию субъекта, то это значительно упростит работу всему педагогическому составу: мы будем знать, что именно и как мы хотим и можем получить. Однако, по всей видимости, такое вряд ли когда-нибудь будет осуществимо, ибо субъект всегда содержит в себе некоторый неделимый остаток [32] – этот остаток является нерепрезентируемым и неожиданным с точки зрения репрезентируемого. Тем не менее это не мешает нам «улучшать» входящие в субъект компоненты с помощью образовательных деятельностей. Ведь признание сущности деятельности для всех действий и практик человека затушевывает различия, многокомпонентность и событийность самой образовательной практики. Если мы будем применять одно гомогенное понятие для описания сложных и многогранных структур, то улучшение качества образовательных деятельностей никогда не состоится. Поэтому мы должны работать не с тождеством, пытаясь «нацепить» на одно понятие множество различных элементов, а с различием, усложняя заданные понятия за счет задания различных рефлексивных уровней и множественности.

Таким образом, деятельностный подход не учитывает возможность пересборки уже собранного субъекта и возможность говорить о многокомпонентности самой деятельности, превращающейся из деятельности в единственном числе в деятельности во множественном. Субъект предполагается уже готовым, завершенным, собранным и почему-то сразу же готовым вступать в разнообразные взаимодействия и осуществлять деятельность. Ведь сущность деятельностного подхода состоит в том, что является сущностью всех процессов, связанных с человеческой агентностью: известно, что именно деятельность является сущностной характеристикой человека как человека, той характеристикой, которая отличает его от всех прочих живых существ. При детальном анализе феномена деятельности оказывается, что декларируемая сущностность деятельностного подхода распадается на множество контингентных характеристик и компонентов, а сам деятельностный не выдерживает заявленной строгости и последовательности.

#### *Выводы*

В эпоху первых «буржуазных революций» известный чешский педагог Я. А. Коменский предложил в своей «Великой дидактике» новую для того времени модель школы, где обучение было универсальным и принципиально отделенным от какой-либо практической деятельности. Таким образом, был сделан мощный цивилизационный поворот, породивший принципиально новый подход к образованию. Развитие сферы производства и усложнение социальных отношений привели к необходимости жесткого отделения обучения от практической деятельности. Обучение путем включения в деятельность оказалось неэффективным и нерациональным, и попытка ряда современных исследователей продвигать деятельностный подход к образованию оказывается малопродуктивной.

Современная интеллектуальная ситуация требует переоценки и пересмотра деятельностного подхода, перестройки последнего на новых теоретических основаниях. Одним из таких оснований может стать пересмотр концепта субъекта в рамках современной ситуации реконцептуализации субъекта. Концепт субъекта уже не понимается, как это было в рамках классической интеллектуальной ситуации, как всегда данный,

как отправной пункт, непроблематизируемый для исследователя. Субъект представляет из себя сложный процесс конструирования и собирания многообразных компонентов. К тому же определение деятельности в рамках деятельностного подхода не может не оказаться проблематичным – понятие деятельности может охватить чересчур много феноменов. По сути, под деятельностью в таком случае мы можем понимать все что угодно. В рамках такого рассмотрения оказывается невозможным специфицировать предмет и область деятельностного подхода: в чем разница между деятельностью научного коллектива по производству предположительно научного знания и деятельностью школьников по разработке проекта, заданного учителем географии? Предположение о том, что и те, и другие занимаются деятельностью, не представляется научным. Оно даже не представляется нам спекулятивным – никого прироста знания в данном случае мы не наблюдаем.

По всей видимости, в рамках современной научной ситуации нужно отказаться от «больших историй» даже в предположительно неисторическом научном знании. Деятельностный подход, как нам он представляется, как раз претендует на подобного рода «большие нарративы». Понятие деятельности становится всеобъемлющим и всеохватывающим, и с помощью этой тематики можно рассматривать разнообразные проблемные поля. Соответственно, представляется важным локализовать деятельностный подход. Такое может предположительно быть достигнуто за счет переоценки, пересмотра и пересборки рассматриваемого в рамках деятельностного подхода концепта субъекта. Таким образом, концепт субъекта в современной ситуации реконцептуализации субъекта предполагает рассмотрение локального субъекта, который собирается из эмпирически могущих быть прослеженных «плагинов», реализуемых, например, в рамках какой-то локальной и предельно конкретной эмпирической деятельности. И в этом смысле, различные деятельности (во множественном числе) будут именно что *различными* – в рамках рассмотрения какого-то конкретного эмпирического кейса, будет исследоваться определенные действия участников деятельности и использоваться конкретные инструменты анализа для данной конкретной ситуации.

#### Список литературы

1. Альсулейман, М. И. Активные методы обучения в высшей школе / М. И. Альсулейман, С. И. Яковлева // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: География и геоэкология. – 2019. – № 4 (28). – С. 73–83. – doi: 10.26456/2226-7719-2019-4-73-83.
2. Андресон, Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 496 с.
3. Асад, Т. Возникновение секулярного: христианство, ислам, модерность / Т. Асад. – Москва : Новое литературное обозрение, 2020. – 376 с.
4. Асмолов, А. Г. Антропология от Петра: Лев Выготский Петра Щедровицкого / А. Г. Асмолов // Вопросы философии. – 2019. – № 9. – С. 219–222. – doi: 10.31857/S004287440006333-1.
5. Брайдотти, Р. Постчеловек / Р. Брайдотти. – Москва : Логос, 2021. – 408 с.
6. Бурдые, П. Социология социального пространства / П. Бурдые. – Санкт-Петербург : Алетей, 2005. – 288 с.
7. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Витгенштейн Л. Философские работы: в 2 т. – Москва : Гнозис, 1994. – Т. 1. – 206 с.
8. Гастев, А. Леонардо да Винчи / А. Гастев. – Москва : Молодая гвардия, 2009. – 400 с.
9. Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Голант. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 151 с.
10. Дастон, Л., Галисон, П. Объективность / Л. Дастон, П. Галисон. – Москва : Новое литературное обозрение, 2018. – 584 с.
11. Карнеев, Р. Р. Проект реконцептуализации субъекта: незавершенная сборка / Р. Р. Карнеев // Концепт: философия, религия, культура. – 2022. – Т. 6, № 1 (21). – С. 7–19. – doi: 10.24833/2541-8831-2022-1-21-7-19.
12. Кларин, М. В. Наследие Выготского и основы коучинга. Зона ближайшего развития / М. В. Кларин // Коучинг: методология, научные основы и профессиональная этика / отв. за вып.:

Л. М. Валиуллина, Н. В. Вострухина. – Москва : Знание-М, 2020. – С. 63–68. – doi: 10.38006/907345-57-7.63.68.

13. Кузнецов, В. Ю. Пересборка субъектов и проблема развития / В. Ю. Кузнецов // Философия науки и техники. – 2017. – Т. 22, № 2. – С. 148–156.

14. Кумсков, В. В. Педагогические идеи Джона Дьюи и советское образование 1920-х гг. / В. В. Кумсков // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2, № 3. – С. 7–11.

15. Латур, Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / Б. Латур. – Москва : Высшая школа экономики, 2014. – 384 с.

16. Левинас, Э. Избранное: Тотальность и бесконечное / Э. Левинас. – Москва, Санкт-Петербург : Университетская книга, 2000. – 416 с.

17. Лекторский, В. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В. Лекторский // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 56–65.

18. Леонтьев, А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2001. – 392 с.

19. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.

20. Логос. – 2020. – Т. 30, № 1.

21. Марион, Ж.-Л. Эго, или наделенный собой / Ж.-Л. Марион. – Москва : Рипол Классик, 2019. – 159 с.

22. Негарестани, Р. Работа нечеловеческого / Р. Негарестани // Логос. – 2021. – Т. 31, № 3. – С. 1–38. – doi: 10.22394/0869-5377-2021-3-1-36.

23. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл. – Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 408 с.

24. Розов, М. А. В поисках Жар-птицы / М. А. Розов // Вопросы философии. – 2005. – № 6. – С. 63–82.

25. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Наука, 1997. – 189 с.

26. Солопова, О. С., Малкова, Т. В. Проблемное обучение как активный метод обучения иностранным языкам / О. С. Солопова, Т. В. Малкова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3–1. – С. 204–207.

27. Фрейд, З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – Москва : Лениздат, 2020. – 680 с.

28. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко. – Москва : Ад Маргинем, 2018. – 416 с.

29. Чехов, А. Ванька / А. Чехов // Чехов А. Собрание сочинений: в 12 т. – Москва : Правда, 1985. – Т. 5. – С. 213–217.

30. Эльконин, Б. Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы / Б. Д. Эльконин // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 4. – С. 28–39. – doi: 10.17759/pse.2020250403.

31. Badiou, A. L'être et évènement / A. Badiou. – Paris : Éditions du Seuil, 1988. – 576 p.

32. Fink, B. The lacanian subject / B. Fink. – Princeton : Princeton Press, 1996. – 240 p.

33. Les chemins de la Philosophie на France Culture. Первый выпуск из пяти: «Tout liberté est créatrice ou n'est pas». – URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/alain-badiou-15-tout-liberte-est-creatrice-ou-nest-pas> (дата обращения: 05.08.2024).

34. Puumeister, O. Biopolitical subjectification / O. Puumeister // Sign Systems Studies. – 2019. – Vol. 47, № 1/2. – P. 105–125. – doi: 10.12697/SSS.2019.47.1-2.04.

35. Robbins, B. D. Subjectivity Is No Object: Can Subject-Object Dualism Be Reconciled Through Phenomenology? / Robbins B. D., Johnson C. V., Franco Z., Friedman H. L. // International Journal of Transpersonal Studies. – 2018. – Vol. 37, № 2. – P. 144–166. – doi: 10.24972/ijts.2018.37.2.144.

#### References

1. Alsuleyman, M. I., Yakovleva, S. I. Aktivnye metody obucheniya v vysshey shkole [Active teaching methods at high school]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Geografiya i geoekologiya"* [Vestnik TVGU. Series "Geography and Geoecology"]. 2019, vol. 28, no. 4, pp. 73–83, doi: 10.26456/2226-7719-2019-4-73-83.

2. Andreson, J. R. *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive psychology]. St. Petersburg: Piter; 2002, 496 p.

3. Asad, T. *Vozniknovenie sekulyarnogo: khristianstvo, islam, modernost* [Formation of the secular: Christianity, Islam, Modernity]. Moscow: Novoye literaturnoe obozreniye; 2020, 376 p.

4. Asmolov, A. G. Antropologiya ot Petra: Lev Vygotskiy Petra Shchedrovickogo [Anthropology of Peter: Lev Vygotsky witnessed by Peter Schedrovitsky]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy]. 2019, vol. 9, pp. 219–222, doi: 10.31857/S004287440006333-1.
5. Braidotti, R. *Postchelovek* [The Posthuman]. Moscow: Logos; 2021, 408 p.
6. Bourdieu, P. *Sotsiologiya sotsialnogo prostranstva* [Sociology of Social Space]. St. Petersburg: Aleteyya; 2005, 288 p.
7. Wittgenstein, L. *Filosofskie issledovaniya* [Philosophical Investigations]. *Filosofskie raboty: v dvukh tomakh* [Philosophical works: in 2 vols]. Moscow: Gnozis; 1994, vol. 1, 206 p.
8. Gastev, A. *Leonardo da Vintsi* [Leonardo da Vinci]. Moscow: Molodaya gvardiya; 2009, 400 p.
9. Golant, E. Ya. *Metody obucheniya v sovetskoy shkole* [Methods of teaching in the Soviet school]. Moscow; State educational and pedagogical Publ. House of the Ministry of Education of the RSFSR; 1957, 151 p.
10. Daston, L., Galison, P. *Obektivnost* [Objectivity]. Moscow: Novoye literaturnoe obozreniye; 584 p.
11. Karneev, R. R. Proekt rekonseptualizatsii subekta: nezavershennaya sborka [The project of reconceptualisation of the subject: incomplete assembly]. *Kontsept: filosofiya, religiya, kultura* [Concept: philosophy, religion, culture]. 2022, vol. 6, no. 1 (21), pp. 7–19, doi: 10.24833/2541-8831-2022-1-21-7-19.
12. Klarin, M. V. Nasledie Vygotskogo i osnovy kouchinga. Zona blizhayshego razvitiya [Vygotsky's legacy and the basics of coaching. The zone of the nearest development]. *Kouching: metodologiya, nauchnye osnovy i professionalnaya etika* [Coaching: Methodology, Scientific Foundations and Professional Ethics]. Moscow: Znanie-M; 2020, pp. 63–68, doi: 10.38006/907345-57-7.63.68.
13. Kuznetsov, V. Yu. Peresborka subektov i problema razvitiya [Reassembling the subject and the problem of development]. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology]. 2017, vol. 22, no. 2, pp. 148–156, doi: 10.21146/2413-9084-2017-22-2-148-156.
14. Kumskov, V. V. Pedagogicheskie idei D. Dyui i sovetskoe obrazovanie 1920-kh gg [Dewey's Pedagogical Ideas and Soviet Education in 1920-s]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2011, no. 3, pp. 7–11.
15. Latour, B. *Peresborka sotsialnogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu* [Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory]. Moscow: Higher School of Economics; 2014, 384 p.
16. Levinas, E. *Izbrannoe: Totalnost i beskonечnoe* [Totality and Infinity]. Moscow, St. Petersburg: Universitetskaya kniga; 2000, 416 p.
17. Lektorskiy, V. Deyatelnostnyy podkhod: smert ili vozrozhdenie? [Activity approach: death or rebirth?]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy]. 2002, vol. 2, pp. 56–65.
18. Leontev, A. A. *Deyatelnyy um (Deyatelnost, Znak, Lichnost)* [The active mind (Activity, sign, personality)]. Moscow: Smysl; 2001, 392 p.
19. Leontev, A. N. O formirovaniy sposobnostey [On the formation of abilities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1960, no. 1, pp. 7–17.
20. *Logos* [Logos]. 2020, vol. 30, no. 1.
21. Marion, J.-L. *Ego, ili nadelyonnyy soboy* [Au lieu de soi, l'approche de saint Augustin]. Moscow: Ripol Klassik; 2019, 159 p.
22. Negarestani, R. Rabota nechelovecheskogo [Nonhuman labor]. *Logos*. 2021, vol. 31, no. 3, pp. 1–38, doi: 10.22394/0869-5377-2021-3-1-36.
23. Ryle, G. *Ponyatie soznaniya* [The Concept of mind]. Moscow: Ideya-Press, Dom intellektualnoy knigi; 1999, 408 p.
24. Rozov, M. A. V poiskah Zhar-ptitsy [In search of the Firebird]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy]. 2005, no. 6, pp. 63–82.
25. Rubinshteyn, S. L. *Chelovek i mir* [Man and the world]. Moscow: Nauka; 1997, 189 p.
26. Solopova, O. S. Problemnoe obuchenie kak aktivnyy metod obucheniya inostrannym yazykam [Problem-based learning as an active method of teaching foreign languages]. *Voprosy pedagogiki* [Questions of Pedagogy]. 2020, no. 3–1, pp. 204–207.
27. Freud, S. *Tolkovanie snovideniy* [The Interpretation of dreams]. Moscow: Lenizdat; 2020, 680 p.
28. Foucault, M. *Nadzirat i nakazyvat: rozhdenie tyurmy* [Discipline and Punish: The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem; 2018, 416 p.
29. Chekhov A. Vanka. *Sobranie sochineniy: v dvenadtsati tomakh* [Collected Works: in 12 vols]. Moscow: Pravda; 1985, vol. 5, pp. 213–217.
30. Elkonin, B. D. Sovremennost teorii i praktiki Uchebnoy Deyatelnosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and

Perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2020, vol. 25, no. 4. pp. 28–39, doi: 10.17759/pse.2020250403.

31. Badiou, A. *L'être et évènement* [Being and event]. Paris: Éditions du Seuil; 1988, 560 p.

32. Fink, B. *The lacanian subject*. Princeton: Princeton Press; 1996, 240 p.

33. *Les chemins de la Philosophie, France Culture*. «*Tout liberté est créatrice ou n'est pas*» [The Paths of Philosophy, France Culture. "All freedom is creative or it is not"]. Available at: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/alain-badiou-15-tout-liberte-est-creatrice-ou-nest-pas> (accessed: 08.05.2024).

34. Puumeister, O. Biopolitical subjectification. *Sign Systems Studies*. 2019, vol. 47, no. 1/2, pp. 105–125, doi: 10.12697/SSS.2019.47.1-2.04.

35. Robbins, B. D., Johnson, C. V., Franco, Z., Friedman, H. L. Subjectivity Is No Object: Can Subject-Object Dualism Be Reconciled Through Phenomenology? *International Journal of Transpersonal Studies*. 2018, vol. 37, no. 2, pp. 144–166, doi: 10.24972/ijts.2018.37.2.144.

#### **Информация об авторах**

**Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО;**

**Карнеев Р. Р. – кандидат философских наук.**

#### **Information about the authors**

**Savenkov A. I. – Doctor of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education;**

**Karneeve R. R. – Candidate of Philosophical Sciences.**

#### **Вклад авторов**

**Савенков А. И. – концепция исследования, развитие методологии, выбор темы исследования, написание исходного текста, итоговые выводы;**

**Карнеев Р. Р. – участие в разработке концепции исследования, разработка концепции реконцептуализации субъекта, доработка исследования, итоговые выводы.**

#### **Contribution of the authors**

**Savenkov A. I. – research concept, methodology development, research topic, writing the draft, final conclusions;**

**Karneeve R. R. – participation in development of research topic, developing the concept of the reconceptualisation of subject, follow-on revision of the text, final conclusions.**

**Статья поступила в редакцию 10.09.2024; одобрена после рецензирования 23.09.2024; принята к публикации 30.09.2024.**

**The article was submitted 10.09.2024; approved after reviewing 23.09.2024; accepted for publication 30.09.2024.**