

УДК 37.013

Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Н.А. Кузнецова

## Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода

### Аннотация

*Цель* статьи — представить подход к построению критериально обоснованных определений ключевых понятий системно-деятельностного подхода на примере понятия «деятельность» с позиций исторического процесса формирования представлений о деятельности. В качестве методологической основы предлагаемого подхода выбрана методологическая версия теории деятельности (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов и др.). *Результаты*: определение понятия «деятельность» с точки зрения системно-деятельностного подхода и его теоретическое обоснование. *Научная новизна исследования*: обоснован интегративный характер построенного определения, возможность использования его как объективный критерий для организации учебной деятельности учащихся и измерителей результатов образовательного процесса деятельностного типа. *Практическая значимость*: разработанный способ построения критериально обоснованного определения понятия «деятельность» может быть использован для построения определения других актуальных понятий системно-деятельностного подхода.

■ **Ключевые слова:** деятельность, деятельностный подход, системно-деятельностный подход.

Lyudmila G. Peterson, Marina A. Kubysheva, Natalya A. Kuznetsova

## Definition of «activity» in modern pedagogy to the historical process of formation of systemic activity approach

### Abstract

The purpose of the article is to present an approach for construction of measurable and reasonable definitions to the key concepts of system-activity methods such as «activity», based on the historical process of formation of knowledge about the activity. The methodological version of the theory of activity (G. P. Schedrovitsky, O. S. Anisimov, etc.) is chosen as the methodological basis for the proposed approach. *Results*: the definition of «activity» in terms of system-activity approach and its theoretical basis. *The scientific novelty of the research*: Substantiation of integrative character of built definition, the possibility to use it as an objective measurement for the organization of students' learning activities and evaluation of performance in activity-based educational process. *Practical value*: the developed approach for construction of measurable and reasonable definitions of «activity» can be used to build up a definition of other relevant concepts of system-activity approach.

■ **Keywords:** activity, activity approach, system-activity approach.

Введение в России государственных образовательных стандартов второго поколения (ФГОС ДО, НОО, ООО, 2009–2015 гг.) нормативно определило переход российской школы к новой деятельностной парадигме образования, которая формировалась в отечественной психолого-педагогической науке и практике в течение последнего столетия (П. Ф. Каптерев, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и др.). К нынешнему этапу фундаментального изменения вектора развития российской школы в ней сформировались следующие необходимые условия для такого перехода:

1) педагогическая общественность — учителя и воспитатели, методисты и управленцы, — а также наиболее образованные родители воспринимают новые цели и ценности образования как социально значимые для каждого ребенка и страны в целом;

2) в психолого-педагогической науке в разных научных школах созданы педагогические инструменты для реализации деятельностного подхода к обучению и соответствующее методическое обеспечение;

3) в педагогической практике накоплен обширный инновационный опыт активизации деятельности учащихся, который доказал свою эффективность по сравнению с традиционным методом объяснения;

4) авторские коллективы научных школ создали разветвленную систему подготовки педагогических кадров к реализации созданных ими образовательных систем деятельностного типа.

Однако реальная практика внедрения новых стандартов образования (ФГОС) показывает, что достижение педагогами метапредметных результатов существует в большинстве случаев лишь на бумаге (основные образовательные программы, рабочие программы и пр.). Происходит это, главным образом, из-за того, что в настоящее время нарушается ключевое требование к функционированию любой системы деятельности: *средства контроля должны соответствовать целям деятельности*, в то время как современные средства контроля в системе образования нашей страны (ГИА, ЕГЭ, тестирование) оценивают лишь предметные результаты и не выявляют уровней сформированности универсальных учебных действий (регулятивных, коммуникативных, познавательных) и умения учиться в целом.

В свою очередь, отсутствие объективных измерителей метапредметных результатов образования обусловлено тем, что в науке на данный момент не существует общепринятой критериальной базы для новых средств контроля, так как языковые единицы нового стандарта образования «пришли» из разных «картин мира» и различных научных школ. Создание единого профессионального языка системно-деятельностного подхода, лежащего в основе современных образовательных стандартов (ФГОС), и его согласование в широком педагогическом сообществе имеет сегодня ключевое значение для дальнейшего развития российской школы: без решения этой задачи эффективный переход к конкурентоспособному образованию, формирующему у выпускников умение

учиться и готовность к самоизменению и саморазвитию, невозможен по причине разрыва между поставленными целями и средствами контроля.

В данной статье на примере ключевого понятия системно-деятельностного подхода — понятия *деятельности*, мы предлагаем вариант построения определений понятий системно-деятельностного подхода, позволяющий интегрировать разные научные взгляды на основе общей теории деятельности (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов и др.). Данный вариант был разработан в 2012–2015 гг. научным коллективом Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПК и ППРО совместно с ММПК и МПГУ (Л. Г. Петерсон — научный руководитель, О. С. Анисимов, А. М. Новиков, А. П. Инфанов, Е. А. Суворина, С. Г. Воровщиков, А. С. Обухов, М. А. Кубышева и др.).

Категория *деятельности* исследовалась с самых древних времен — в Древнем Китае, Египте, Индии, античной философии, так как труд, деятельность — это основная форма жизни человека, условие его существования. Древнегреческие философы — Сократ, Платон, Гераклит — считали, что деятельность формирует душу человека и развивает его органы, причем особую ценность они придавали *добродетели* (способности делать что-то хорошо) и *самопознанию*. На стене храма Аполлона в Дельфах было написано «Познай самого себя», поскольку главным достижением человека в жизни они считали совершенствование души — той части тела, которая является вечной.

Параллельно с осмыслением категории деятельности издревле в разных странах выращивался опыт деятельностного обучения как наиболее эффективного способа освоения культуры. Так, широко известно высказывание Конфуция: «Я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я *делаю* и понимаю» (VI век до н.э.). До сих пор представляют большой интерес «подводящие» диалоги Сократа, с помощью которых он помогал своим ученикам самостоятельно осмыслить различные философские категории (V век до н.э.).

Уже древние философы пытались определить не только сущность и значение категории деятельности, но и ее виды и структуру, осознавая деятельность как процесс преобразования, у которого есть цель, исходный материал, инструменты, результат, а также «удовольствие» как источник и движущая сила деятельности (в нашем понимании — мотивация). При этом выделялись две ее составные части: внешняя (то, что создается) и внутренняя (то, что мыслится) [1].

С развитием производства представления о деятельности как философской категории постепенно уточнялись и структурировались. Важным этапом в их формировании стала немецкая классическая философия (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), наиболее значимым результатом которой с точки зрения возникновения новой деятельностной педагогики стало обоснование Гегелем механизма развития и описание рефлексивной формы мышления, позволяющей наиболее точно приближаться к истине на каждом этапе познания (а именно, познавательной, критической и проектировочной функций познающего мышления) [2,

с. 36]. Рефлексивный метод, по мнению Гегеля, должен быть признан *«неограниченно всеобщим, внутренним и внешним способом и совершенно бесконечной силой...»* [2, с. 45]. При этом рефлексия является следствием деятельности, равно как и правильно организованная деятельность есть результат рефлексии.

Философские представления XXVIII–XIX в.в. о рефлексивном мышлении, формирование которого невозможно без активной деятельности познающего, дали мощный импульс для становления и развития в наиболее передовых странах мира деятельностной педагогики (И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart, А. Дистервег, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Д. Дьюи, М. Монтессори и др.). Сформировалось понимание того, что жизнь человека есть труд, и цель обучения — научить человека знать труд и уважать труд. Именно к самостоятельному труду детей лидеры педагогической мысли относились как к инструменту, способному в процессе обучения эффективно сформировать их знания, мышление и высокие нравственные качества, обеспечивая связь между обучением и воспитанием. Так, основатель научной педагогики в России, К. Д. Ушинский в середине XIX столетия писал: *«Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда — вот полное определение цели педагогической деятельности»* [15, с. 58].

Итак, к началу XX века в педагогической науке было осознано, что главное в учении — не собственно усвоение знаний по предметам и умений их применять, а *«самостроительство»* учеником своей личности в процессе собственной учебной деятельности. Следовательно, целью школы должно быть формирование в каждом ученике средств саморазвития заложенных в нем от природы задатков и навыков использования этих средств. *«Школа своим учением, — писал П. Ф. Каптерев, — окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу... Саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать»* [8, с. 355].

Но организация учебной деятельности учащихся вместо простого объяснения знаний требует принципиально других способов обучения. В педагогическом опыте постепенно накапливались образцы вовлечения детей в самостоятельную познавательную деятельность. Великий немецкий педагог А. Дистервег, которого еще при жизни называли *«учителем учителей»*, подчеркивал значимость перехода к деятельностному обучению и трудность такого перехода: *«Сведений науки не следует сообщать учащемуся, — писал он, — но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий. Трудностью объясняется редкость его применения. Изложение, считывание, диктовка против него — детская забава. Зато такие приемы никуда и не годятся...»* [6, с. 215]. В процессе всего прошлого века и до сих пор идет поиск педагогических инструментов, которые позволят ребенку в ходе обучения самостоятельно

осуществлять процесс своего развития, сделают его саморазвивающейся личностью. Особая роль в создании новых педагогических средств деятельностного обучения принадлежит России.

В 20-х-30-х гг. XX века в российской психологии на базе экспериментальных исследований, посвященных изучению влияния деятельности на мышление и личность обучаемого, сформировался так называемый *деятельностный подход*, рассматривающий деятельность как источник становления любых психических процессов человека и познания окружающей действительности (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.).

В 30-е гг. С. Л. Рубинштейн сформулировал основополагающий принцип деятельностного подхода — принцип *«единства сознания и деятельности»*, суть которого состоит в том, что психика, сознание формируется и проявляется в деятельности: *«Деятельность и сознание — не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое, не тождество, но единство»* [14, с. 5]. Из этого положения следует, что знания и умения, мышление и способности человека есть результат преобразования его внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность. А значит, личностное, социальное и познавательное развитие ребенка в образовательном процессе определяется *способом организации его учебной деятельности*. Другими словами, *деятельностный подход* — это понимание учения как процесса учебной деятельности ученика, в ходе которого формируется его сознание и личность.

Вывод, полученный основателями деятельностного подхода, потребовал более глубокого изучения процесса и структуры деятельности вообще и учебной деятельности в частности. Огромный вклад в их понимание внес выдающийся российский психолог А. Н. Леонтьев. В созданной им теории деятельности [9] он уточняет общий принцип единства сознания и деятельности, выделяя в деятельности две неразрывные ее части — внешнюю, материальную, и внутреннюю, связанную с мышлением субъекта деятельности. *«...Внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней»* [9, с. 38].

По А. Н. Леонтьеву, деятельность — это *преобразование*, выполняемое субъектом и имеющее определенное строение, структуру. Им были выделены (в явном или неявном виде) такие ключевые структурные элементы деятельности, как *субъект деятельности, цель, процесс преобразования, контроль, рефлексия*.

Особое внимание А. Н. Леонтьев уделял исследованию *механизма вхождения человека в деятельность*, поскольку именно этот механизм имеет принципиальное значение для организации образовательного процесса. В результате он пришел к выводу о том, что деятельность побуждается потребностями человека, которые преобразуются в *мотивы* и управляют деятельностью со стороны субъекта [9, с. 56].

Развитие представлений о категории деятельности дало мощный импульс для возникновения в российском



образовании так называемого «развивающего обучения», основанного на идеях деятельностного подхода. Начиная с 60-х гг. прошлого столетия одна за другой создаются разнообразные теории обучения деятельностного типа, такие как теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, система дидактических принципов Л. В. Занкова, теория проблемного обучения А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, Т. В. Кудрявцева, Школа диалога культур В. С. Библера, дидактическая концепция И. Я. Лернера, теория учебной деятельности В. В. Давыдова и многие-многие другие.

К 70-м гг. в российской педагогике и педагогической психологии появилось огромное количество различных способов, технологий, методик активизации деятельности учащихся, которые строились эмпирически, не были согласованы по понятийным основаниям и в силу этого нередко противоречили друг другу. Таким образом, возникла проблема теоретического осмысления и систематизации накопленного опыта деятельностного обучения на основе системного подхода. «С нашей точки зрения, — писал В. В. Давыдов, — о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле того или иного *конкретного понимания деятельности* (то есть опираясь на вполне определенную и развернутую ее *общую теорию*) ...» [5, с. 384]. Для теоретического обоснования своей теории учебной деятельности В. В. Давыдов выбрал психологическую версию теории деятельности, которая оформилась к тому времени.

Деятельностный подход, в котором педагогический инструментариум строится на основе теории деятельности (то есть знаний о деятельности более высокого уровня абстракции), стали называть *системно-деятельностным подходом* (СДП). Преимущество системно-деятельностного подхода перед деятельностным состоит в неслучайности управления учебной деятельностью ученика, наличии общей для всех критериальной базы, необходимой для создания средств контроля и аттестационных процедур, в надежности получаемых выводов и результатов, в возможности высветить общее в различных образовательных системах и на этой основе систематизировать накопленное педагогическое знание и практический опыт деятельностного обучения. Однако решение всех этих задач потребовало развития представлений о деятельности и мире деятельности в целом как об отдельном, особом объекте исследования.

К середине 70-х гг. острая потребность в более глубоком теоретическом осмыслении категории деятельности возникла не только в педагогике, но и в других науках. «Подобно тому, как первая промышленная революция, — писал Г. П. Щедровицкий, — вызвала к жизни и заставила активно развиваться целый ряд естественных, физико-математических, технических наук, вторая промышленная революция, или то, что происходит сейчас, *выдвигает на передний план, в качестве одного из наиболее важных объектов изучения, деятельность*» [17].

Другими словами, с одной стороны, в науке в то время существовали лишь эмпирические теории, описывающие отдельные проявления деятельности на уровне первичного обобщения, что было недостаточно

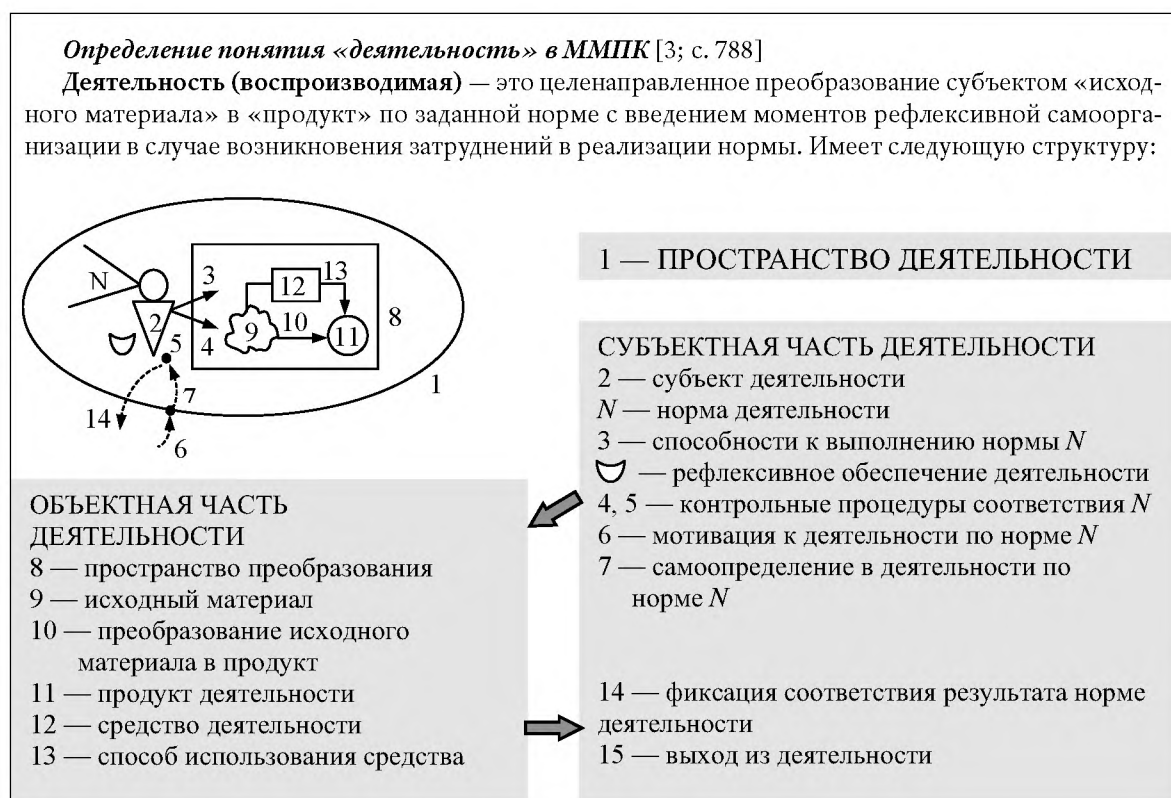
для решения задач, стоящих перед различными науками (например, психологическая версия теории деятельности не затрагивала важные для педагогов вопросы управления деятельностью, и в частности, учебной деятельностью). А с другой, — для эффективного управления деятельностными процессами (особенно в педагогике, так как от качества системы образования непосредственно зависит и судьба любого человека, и судьба всей страны) требовалось описание *всеобщей картины мира деятельности*, ее различных типов и структур. «По сути дела, — отмечал Г. П. Щедровицкий, — эмпирические дисциплины, изучающие деятельность, пришли сейчас к такому положению, когда уже накоплено довольно много эмпирических соотношений, описывающих отдельные группы фактов. Но не хватает одного и самого главного — выделения деятельности не в качестве такого объекта, каким она выступает в разных своих проявлениях, а в качестве *идеального предмета изучения*».

Начиная с этого времени, категория деятельности активно исследовалась и развивалась на базе легендарного Московского Методологического Кружка (ММК) выдающимися российскими учеными, философами-методологами, лидером которых был Г. П. Щедровицкий (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Ю. В. Громько, Э. Г. Юдин и др.). Участники кружка стремились преодолеть рамки конкретных эмпирических теорий, описывающих разнообразные аспекты мира деятельности, и провести *теоретическое* исследование его объективных общих законов функционирования и развития на максимально высоком уровне абстракции. Созданную версию теории деятельности Г. П. Щедровицкий называл *социологической*, или *социотехнической*, в отличие от психологической теории деятельности, призванной, по его мнению, объяснять процессы вхождения человека в деятельность, которую он уже застает как вполне до него сложившуюся и требованиям которой должен подчиняться.

В отличие от традиции, установленной психологами, Г. П. Щедровицкий ввел представление о *норме* (содержании требования к деятельности, мышлению и т.п.) как особой форме, придающей организованность деятельности, конституирующей ее. Введение понятия нормы позволило описать объективные механизмы развития мира деятельности по законам снятия затруднений в существующих ее типах или системах на основе метода рефлексии, образования новых видов и типов деятельности и их системного увязывания со всеми другими.

Законы рефлексивной самоорганизации являются «неограниченно всеобщими» (Гегель): им подчиняются и люди, создающие новые виды и системы деятельностей в своей инновационной работе, и процессы мышления и коммуникации, и даже процессы функционирования и развития самой деятельности. Это позволило *синтезировать* социотехнический и психологический подходы к исследованию деятельности в единую методологическую версию, которую стали называть *общей теорией деятельности*.

При построении языка и категориально-понятийного аппарата общей теории деятельности Г. П. Щедровицкий



выделял в ней оба указанные основания: с одной стороны, логико-социологический анализ механизмов функционирования и развития деятельности в человеческом обществе, а с другой — логико-психологический анализ структуры вхождения в нее и осуществления индивидами, подчеркивая при этом необходимость их *синтеза* [16, с. 235].

Идеи ММК получили дальнейшее развитие в различных научных коллективах, созданных учениками Г. П. Щедровицкого и продолжающих свою работу и в наши дни. Одним из наиболее значимых методологических сообществ сегодня является Московский методолого-педагогический кружок под руководством О. С. Анисимова (ММПК) [3]. В своих работах О. С. Анисимов дополняет и уточняет общую теорию деятельности важными компонентами на основе логических и онтологических идей Гегеля [2]. Это способствовало существенному прогрессу в становлении общей теории деятельности как основного результата методологических исследований, выступающего *единым основанием* организации рефлексивных процессов.

Важным для развития системно-деятельностной педагогики и практики образования является то, что в общей теории деятельности были тщательно проработаны особые средства — «схемы», облегчающие понимание и согласование вводимых понятий. Наглядные схемы позволяют увидеть и обозреть сразу в целом, структурно и системно, а затем разобрать по элементам любое сложное понятие, обеспечить глубину и единообразие в осознании его значения и тем самым ускорить процесс понимания и согласования. В частности, в ММПК построено определение понятия деятельности и структурная схема, которые сводят воедино большинство

имеющихся сегодня определений этого ключевого понятия. Приведем это определение и покажем на нескольких примерах его интегративный характер.

Приведенная схема означает, что в методологической версии в пространстве деятельности (1) выделяются две части: *субъектная* (личностная) и *объектная* (материальная). Деятельность представляет собой воспроизводимый процесс реализации *субъектом деятельности*, или деятелем (2) некоторой *нормы* (N), задающей цель и требования деятельности. Таким образом, можно сказать, что *деятельность — это целенаправленное преобразование*.

Для того чтобы данное преобразование было успешным (цель реализована), необходимо выполнение целого ряда требований. Прежде всего, деятель должен иметь:

— *способности* (3) к выполнению данной деятельности (на схеме обозначены точкой);

— мыслительные инструменты для организации коррекции деятельности в случае возможных отклонений от нормы, или *рефлексивное обеспечение* (☺) деятельности;

— мыслительные инструменты для *контрольных процедур* (4, 5), которые, собственно, и позволят ему обнаружить эти отклонения от нормы.

Но даже если все это у деятеля есть, реализация цели возможна только при условии его *мотивации* (6) к норме N и положительном *самоопределении* (7) — на схеме они обозначены стрелками, — иначе деятель либо просто не приступит к деятельности, либо, приступив, будет стремиться выйти из нее, а значит, в обоих случаях нельзя рассчитывать на надежное достижение намеченного результата.

С субъектной частью деятельности функционально связана объектная ее часть, где в *пространстве преобразования* (8) *исходный материал* (9) *преобразуется* (10)

в продукт (11) с помощью необходимых для получения продукта средств (12), используемых определенным способом (13).

В ходе преобразования исходного материала в продукт деятель системно осуществляет контроль соответствия норме *N* используемых средств и способов (4) и контроль соответствия получаемого результата (промежуточного и итогового). Если деятель на каком-то из этапов деятельности фиксирует расхождение с *N*, то он осуществляет коррекцию уже по нормам рефлексии (✓), а если он фиксирует соответствие *N* (14), то выходит из деятельности (15).

Заметим, что схема структуры деятельности, приведенная в определении ММПК, позволяет соотнести между собой все существенные компоненты деятельности и взаимосвязи между ними в наглядной форме, что несопоставимо сложнее сделать с помощью текстового описания. И это объяснимо, поскольку у всех людей разный опыт осознания смысла слов. В методологии для изображения и чтения схем, описывающих понятия мира деятельности, создан специальный язык схематических изображений. С помощью этого языка методологические схемы представляют значения сложных понятий в удобном для восприятия, мышления и согласования виде.

Сравнивая определение ММПК с представлениями о деятельности, которые приводились выше, мы можем констатировать, что в этом определении содержатся все упомянутые существенные характеристики деятельности.

Так, в нем отражен основополагающий принцип деятельностного подхода о «единстве сознания и деятельности», то есть о двух неразрывных ее частях — внутренней и внешней. В определении ММПК мы находим все структурные элементы деятельности, описанные А. Н. Леонтьевым, а именно: процесс преобразования, субъект, цель, мотивация, контроль, рефлексия. Однако ММПК добавляет такие значимые для управления деятельностью характеристики, как *норма, исходный материал, продукт, способ, средство* и др.

Аналогичным образом проанализируем, как связано приведенное выше определение деятельности с определениями этого понятия в педагогической психологии и педагогике. Опираясь на наглядное представление структуры деятельности, предложенное ММПК, мы пойдем по следующему пути: будем выделять в различных психолого-педагогических определениях деятельности существенные родовые и видовые признаки (РП и ВП) и делать первичные обобщения в форме фиксации структурных элементов деятельности, которые мы обнаружим в их содержании. Это позволит нам увидеть, какие существенные признаки из определения ММПК в исследуемых определениях имеются, а какие — отсутствуют, и на этой основе построим современное определение данного понятия с позиций системно-деятельностного подхода (СДП).

Результаты этого анализа представим в форме таблицы.

<b>1. А. А. Реан, Н. В. Бордовская</b>	
«Под <i>человеческой деятельностью</i> мы понимаем осознанную, целенаправленную активность человека, которая может разворачиваться как в физическом пространстве, так и в пространстве психических образов» [12, с. 178].	
РП: активность	преобразование
ВП1: осознанная, целенаправленная	<b>Структурные элементы:</b> две части — внешняя и внутренняя, субъект, цель, рефлексия
ВП2: выполняется человеком	
ВП3: может разворачиваться как в физическом пространстве, так и в пространстве психических образов	
<b>2. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков</b>	
« <i>Деятельность</i> — активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий т.о. свои потребности» [4, с. 672].	
РП: активное взаимодействие с окружающей действительностью	преобразование
ВП 1: целенаправленное	<b>Структурные элементы:</b> две части — внешняя и внутренняя, субъект, объект (исходный материал), цель, мотивация
ВП 2: выполняет субъект деятельности	
ВП 3: воздействует на объект	
ВП 4: удовлетворяет свои потребности	
<b>3. А. М. Новиков</b>	
« <i>Деятельность</i> — активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [10, с. 98].	
<i>Существенные признаки</i>	<i>Первичное обобщение</i>
РП: активное взаимодействие с окружающей действительностью	преобразование



ВП1: целенаправленное	<i>Структурные элементы:</i> две части — внешняя и внутренняя, субъект, объект (исходный материал), цель, мотивация
ВП2: человек выступает как субъект	
ВП3: воздействует на объект	
<b>4. В. М. Полонский</b> « <i>Деятельность</i> — специфическая активная форма взаимодействия человека с окружающей действительностью, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей, включает в себя цель, средства, результат и процесс познания» [11, с. 144].	
РП: специфическая активная форма взаимодействия с окружающей действительностью, процесс познания	преобразование
ВП1: выполняет человек	<i>Структурные элементы:</i> две части — внешняя и внутренняя, субъект, цель, результат (продукт)
ВП2: целесообразное	
ВП3: включает в себя цель, средства, результат	
ВП3: в интересах людей	созидательный вектор
<b>5. В. И. Загвязинский</b> « <i>Деятельность</i> — система действий и операций, объединенных общей внутренней мотивацией и направленными на достижение определенных целей» [7, с. 36].	
РП: система действий и операций	преобразование, имеет структуру
ВП1: объединенных общей внутренней мотивацией	<i>Структурные элементы:</i> цель, мотивация
ВП2: направленных на достижение определенных целей	
<b>6. Российская педагогическая энциклопедия (В. В. Давыдов)</b> « <i>Деятельность</i> — специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат» [13, с. 608].	
РП: преобразование природной и социальной действительности	преобразование
ВП 1: целенаправленное	<i>Структурные элементы:</i> субъект, цель, исходный материал, продукт, средство
ВП 2: выполняется людьми	
ВП 3: превращает исходный материал в продукт	
ВП 4: включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат	

Сравнивая определения, приведенные в таблице (перечень которых можно продолжать), мы замечаем, что, во-первых, определение ММПК включает в себя все компоненты структуры деятельности, которые выделены и в педагогике, и в педагогической психологии (с учетом в каждом случае специфики предмета исследования). При этом в методологическом определении добавляются компоненты, необходимые для организации деятельности в системе образования, такие как *норма*, *способ* ее реализации, *самоопределение* в деятельности, *фиксация соответствия результата поставленной цели*.

Вместе с тем, в определении ММПК не выделена специфика педагогической деятельности, которая состоит в ее направленности на передачу обучающимся культурных ценностей, выращивание созидателей, что важно отразить в определении СДП.

Таким образом, определение и структуру деятельности, построенные в ММПК, целесообразно использовать в СДП. При этом мы считаем важным отразить специфику педагогических норм, добавив

в определение термин «созидательная норма», под которой понимается требование трансляции обучающимся *культурных* ценностей.

Итак, мы приходим к следующему определению понятия деятельности с точки зрения системно-деятельностного подхода.

#### *Определение понятия «деятельность» в СДП*

**Деятельность** — это целенаправленное преобразование субъектом «исходного материала» в «продукт» по созидательной норме с использованием рефлексии. Деятельность имеет структуру (\*).

\* См. структуру деятельности, приведенную выше в определении ММПК

Данное определение не отбрасывает, не исключает ни одно из определений деятельности в научно-педагогических исследованиях, а обобщает и уточняет их. А схематическое изображение позволяет глубже и точнее осознать суть и структуру основного понятия системно-

деятельностного подхода, в наглядной и удобной для работы форме представить взаимосвязи между существенными признаками, выделенными различными авторами на разных этапах формирования представлений о деятельности.

Понятия общей теории деятельности являются предельно общими, имеют более высокий уровень абстракции по отношению ко всем другим теоретическим научным понятиям, поэтому они могут выступать (и выступают) в качестве категориальных средств построения, уточнения и конкретизации понятий, описывающих деятельностные процессы в различных областях знания, в том числе, в области педагогической

психологии и педагогики. Следовательно, их можно использовать в качестве единой критериальной базы для решения ключевой задачи нашего времени, определяющей переход к деятельностной парадигме образования, о которой говорилось выше — создания измерителей метапредметных результатов ФГОС.

Вариант таких измерителей в настоящее время создан в рамках дидактической системы деятельностного метода Л.Г. Петерсон и широко апробируется на ФИП по теме: «Механизмы внедрения системно-деятельностного подхода с позиций непрерывности образования (ДО — НОО — ООО)» (232 образовательных учреждения в 56 регионах России).

## Литература

1. *Аристотель*. Сочинения в 4-х томах. Том 1 / Под ред. В.Ф. Асмуса. Изд-во: Мысль, 1976.
2. *Анисимов О.С.* Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). М.: Агро-Вестник, 2000.
3. *Анисимов О.С.* Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в учебном процессе. М.: ЦНТИ, 1990.
4. Большой психологический словарь / Сост. *Мещераков Б.Г., Зинченко В.П.* СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
6. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения / Пер. с нем. М.: Учпедгиз, 1956.
7. *Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А.* Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2008.
8. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.klex.ru/v4> (Дата обращения: 15.07.2016).
10. *Новиков А.М.* Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010.
11. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004.
12. *Реан А.А., Бордовская Н.В.* Психология и педагогика. СПб: Питер, 2001.
13. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Питер, 2009.
15. *Ушинский К.Д.* Собрание педагогических сочинений: В 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1990.
16. *Щедровицкий Г.П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избранные труды. М., 1995.
17. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология / Глава 6. Теория деятельности и ее проблемы. М., 1996. [Электрон. ресурс] URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5484/5490> (Дата обращения: 15.07.2016).

## References

1. *Aristotle*. Works in 4 volumes. Tom 1 / Ed. V.F. Asmus. Publishing house: Thought, 1976.
2. *Anisimov O.S.* Hegel: thinking and development (the path to a culture of thinking). M.: Journal of Agro-Vestnik, 2000.
3. *Anisimov O.S.* Reflective-thought culture of the teacher in the learning process. M.: CSTI, 1990.
4. A significant psychological dictionary / comp. B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. SPb.: Prime EVROZNAK 2003.
5. *Davydov V.V.* The theory of developmental education. M.: INTOR, 1996.
6. *Disterveg A.* Selected pedagogical works / Trans. from German. M.: Uchpedgiz 1956.
7. *Zagvyazinsky V.I., Zakirova A.F., Strokova T.A.* Teaching Dictionary: manual for stud. Executive instructional institutions. M.: Publishing center «Academy», 2008.
8. *Kapterev P.F.* Selected pedagogical works. M. 1982.
9. *Leontiev A.N.* Activity. Consciousness. Personality. [Electron. resource] URL: <http://www.klex.ru/v4> (reference date: 07.15.2016).
10. *Novikov A.M.* Pedagogic grounds. M.: Egves 2010.
11. *Polonsky V.M.* Dictionary of education and pedagogy. M.: Graduate School, 2004.
12. *Rean A.A., Bordovskaya N.V.* Psychology and Pedagogy. SPb: Peter, 2001.
13. The Russian Pedagogical Encyclopedia 2 t. T. 1. M.: Great Russian Encyclopedia, 1993.
14. *Rubinstein S.L.* Fundamentals of general psychology. SPb: Peter, 2009.
15. *Ushinsky K.D.* Assembly pedagogical works: In 6 vols. V, 6. M.: Education, 1990.
16. *Schedrovitsky G.P.* Initial presentation and categorical funds activity theory // Selected Works. M., 1995.
17. *Schedrovitsky G.P.* Philosophy. The science. Methodology / Chapter 6. The theory of activity and its problems. M., 1996. [Electron. resource] URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5484/5490> (reference date: 07.15.2016).