

УДК 37.026

Валерий Анатольевич НИКОЛАЕВ, генеральный директор негосударственного образовательного учреждения «Образовательный комплекс школа-сад "Наша школа"», г. Новосибирск; e-mail: mdlab@nshkola.ru

Комплексная дидактическая единица образовательной ситуации мыследеятельностного типа

В статье раскрывается формат организации качественно новой дидактической единицы в логике мыследеятельностного содержания образования. Особенностью статьи является выход на осмысление устройства организации данной единицы, ее абсолютной креативной характеристики: интегративность содержания, интеллектуально-духовное поле развития, понимание, акты коммуникации, рефлексия, действие, мышление и др.

Ключевые слова: мышление, рефлексия, соорганизация, деятельность, школьная среда.

Velery A. NIKOLAEV, the director general of non-state educational private institution «Educational Complex school-kindergarten "Nasha Shkola"», Novosibirsk; e-mail: mdlab@nshkola.ru

Didactic Unit of System-Thought-Activity Educational Situation

This article opens a format of a qualitatively new didactic unit in the logic of system-thought-activity educational content. Particularity of the article is a take on reasoning of the unit conformation, its absolute creative characteristic: integrity of content, intellectually-supersubstantial scope of evolving, understanding, acts of communication, reflection, acting, reasoning, etc.

Keywords: reasoning, reflection, co-organisation, activity, school environs.

Необходимо отметить, что стратегической целью государственной политики в области образования является повышение качества образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В рамках обозначенной стратегии устойчиво проявляется задача введения и решения новых требований к педагогическому и управленческому профессионализму. Новая школа требует нового учителя, нового уклада жизни: той среды, в которой протекают процессы воспитания и становления личности не только ученика, но и учителя.

Качественно новый содержательный вектор в современном российском образовании — это вектор развития базовых способностей человека: мышления, коммуникации, ответственного действия, понимания, рефлексии [1]. Двигаясь в этом направлении, необхо-

димо понимать, что главной целью любой выбранной технологии является создание условий для формирования деятельностной доминанты как способа деятельности и выведения личности в режим самоопределения для саморазвития себя и развития окружающего пространства.

Для того чтобы уйти от принятого в массовой педагогической практике стандарта интеграции учебного материала, что по сути своей с точки зрения логики является всего-навсего тематической координацией и часто носит характер естественно-речевых ассоциативных связей [1; 8], мы устанавливаем пятиступенчатую метамодель содержательных линий рефлексивно организованного типа и строим их соорганизацию: а) в пространстве соотношения логик существования образовательного процесса школьной среды и индивидуальных особенностей личности; б) в пространстве историй развития образовательного процесса

как культурного среза деятельности и их продуктов в конкретной школьной среде и личной истории ученика и учителя; в) в пространстве соотношения деятельности и жизнедеятельности участников школьной среды и общечеловеческих культурных историй и стратегий развития.

Указанные ниже содержательные линии в рамках трех вышеуказанных логик (пространств) соорганизации создают интеллектуально-духовное поле воспитания и развития, среду реализации деятельностных форм поведения и личностной самореализации (возможность). Интеллектуально-духовная соорганизация указывает на то, что в синтетическом комплексном процессе взаимопроникновения и смешения различных элементов информационно-деятельностного пространства образовательной ситуации (тексты, позиции, языки представления, образцы поведения и пр.) регулирующую роль принимают на себя средства мыследеятельностной практики (понимание, акты коммуникации, рефлексия, действия, мышления), осознаваемые естественно и неформально [2; 7]. В этом заключается основная цель соорганизации — интеграция, генерация, реализация новых процессов и состояний [4]. При этом организуется оценка (самооценка) и перспективная рефлексия потенциала элементов образовательной ситуации: целей и задач, средств и способов деятельности, культурных образцов и стратегий, самих субъектов деятельности [3].

Первая линия — линия предметного материала и надпредметных компетенций (универсальных учебных действий): «на чем Я Себя строю». Вторая линия — линия метапредметных знаний: «как Я Себя строю». Третья содержательная линия — это линия социальной практики: «Кто Я — Мой опыт». Четвертая линия — линия учебной деятельности: «Я — ученик». И, наконец, пятая — линия субъектно-духовного, антропологического развития: «Я есть!».

Таким образом, становится ясно, что удерживание и соорганизация этих пяти линий содержания является целью участников, прежде всего организаторов особой образовательной ситуации.

Известно, что феномен антропологического развития основан на общественно-коллективном изменении людей в сакрально-религиозных и технологически секулярных пространствах [1]. Поэтому, не ориентируясь на сакрально-религиозный тип среды, так как школа имеет сугубо светский характер, мы за счет мыследеятельностной практики, особо технологически выстроенной образовательной ситуации создаем условия сознательного действия как пространства интеллектуального, социокультурного содержания и, погружая ученика в это пространство с его личностной историей ученичества, получаем не просто предметную среду и среду социального бытия, а среду со-бытия для конкретного участника ситуации, в которой происходит развитие антропологической и личностной форм [9].

Предпосылкой и средством, обеспечивающим возможность анализировать и обсуждать это развитие, является схема мыследеятельности: мышление, мыслекоммуникация, мыследействие, понимание и рефлексия [7].

Обобщая вышесказанное, сформулируем базовую смысловую установку на качественно новую дидактическую единицу (единица содержания образования). Предназначение условий, которые создаются в рамках образовательной ситуации, заключается в проявлении факторов, способствующих согласованному, целостному, взаимосвязанному проявлению основных психологических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование с одновременным личностным развитием [3]. Это такие условия, при которых осуществлен конструктивный синтез личностной формы как утверждение «Я есть!» и формы коллективной мыследеятельности как пространства «сдвиги» этого самого «Я» — пространства «рождения нового Я». Именно в этих условиях взаимодействия участников образовательной ситуации, основанной на схеме мыследеятельности технологически организуемого пространства самореализации, получают раскрытие внутренние потенции личности учителя и ученика, их культуры как способа освоения мира, их духовно-нравственных сил [10]. Осуществляются формирование и реализация внутренних программ участников образовательного процесса, совершая циклические движения и пребывая в трех возможных состояниях — интенции, потенции, тенденции (факт) [5].

Под интенцией понимается созревшее стремление к объекту или процессу, внешнему по отношению к субъекту деятельности. Часто синонимом интенции считают цель, однако, это не так. Интенция — это то внутреннее, не явное, не видимое, но настойчиво и однозначно создающее неуспокоенность и направленность поиска. Интенцию можно сравнить с молитвой личного внутреннего мира о внешнем проявлении молитвенного духа не внешнего относительно себя, а как желание, направленность в этом благе проявить себя, присоединиться к нечто большему, чем он сам прежний. Потенция — это внутренняя способность к действию, которая опирается на наличие сил и которая проявляется при определенных условиях. Это новый уровень интенции, связанный не просто с направленностью, но наполненный всем необходимым для действия и взаимодействия с внешней реальностью. Тенденция проявляется как устойчивое направление, в котором совершается развитие намерения, явления. Тенденция — это выход в активное взаимодействие с окружающим миром. Это наблюдаемая проявленность внутреннего во внешнем.

Ценности образовательной среды (обучение, развитие, воспитание) раскрывают интенции, функции педагогического процесса раскрывают потенции, а ритуальность форм организации жизнедеятельности (по описанной выше организационной линии разворачи-

вания видов деятельности и личностного развития, в том числе и самой образовательной ситуации, раскрывают тенденции социального поведения обучающихся — детей и взрослых как детско-взрослого сообщества [5].

Разворачивание видов деятельности и наращивание личностных факторов, обеспечивающих развитие участников образовательной ситуации, лежит в рамках формулирования, проектирования и осуществления практических действий отношения человека к природе, обществу, людям, самому себе [9]. Причем через это отношение выявляется не только индивидуальная, личностная позиция, но и позиция определенной группы отдельных школьных пространств и уклада жизни образовательной организации в целом.

Идея творческой духовно-ориентируемой самоактуализации, проявления и сохранения аутентичности личности с приращением личностных форм реализуется в образовательной ситуации как дополнение и обогащение его участниками друг друга своей противоположностью (диалектический аспект). Такой конструктивный синтез личностного принципа и принципа воспитания в коллективе, собственно, и является основой интегральных педагогических форм. Полифонизм образовательной ситуации комплексного характера аккумулирует достоинства интегрированных знаний и практик, диалектически нивелируя их недостатки.

С точки зрения дидактических (содержательных) единиц — той части содержания, усвоенного школьниками, которое выступает как организационная норма, — такой единицей в пространстве образовательной ситуации является блок деятельностей в рамках пяти указанных содержательных линий.

На схеме изображена модель комплексной дидактической единицы как мыследеятельностной образовательной ситуации.

Эпистемологический аспект модели дидактической единицы образовательной ситуации выявляет и нормирует деятельность ее участников в рефлексивности себя и знания, в структуре горизонта ретроспекции, в модели ценностей и развития, в модели репрезентации личностных форм «Я есть», в их отношении к истинности и практическому опыту подтверждения теоретических положений [1; 6]. На схеме это обозначено в трех модулях выражения (действия): а) модуль выражения категории «установка/прогнозирование» — действия ретроспективной, текущей и проспективной рефлексии; б) модуль выражения категории «ценность» — процедуры формирования целевых личностных и социальных установок в их увязке с действиями определения и фиксации наличествующих и недостающих средств и способов достижения целей; в) модуль выражения категории «продукт» регламентирует действия, связанные с реализацией в образовательной ситуации диалектического потенциала участников ситуации.

Эмпирическую базу модели дидактической единицы образуют исторически сложившиеся социокультурные образцы: засвидетельствованные в текстах ситуации и события, факты, принципы, средства и способы деятельности, методы и теории, а также собственные поступки, цели, виды деятельностей.

Отметим, что действия и их результат в рамках ретроспекции понимаются и принимаются участниками ситуации как начальный момент прогнозирования, где исследуется история развития себя, своих способов и средств деятельности и жизнедеятельности, социо-

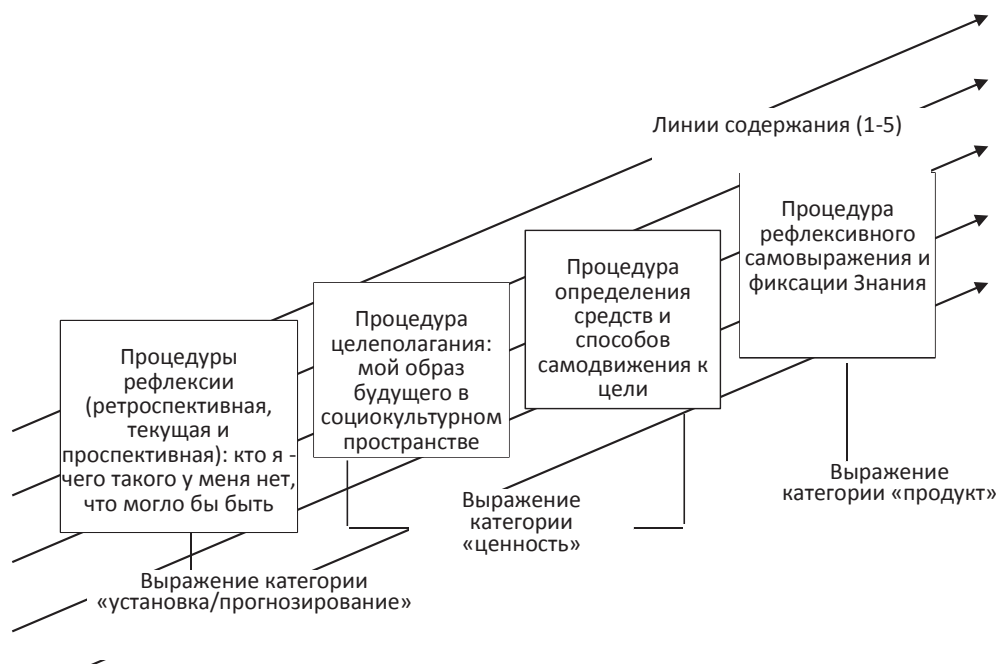


Схема. Модель комплексной дидактической единицы образовательной ситуации

культурной среды функционирования и развития как объекта прогнозирования с целью получения его систематизированного описания. На стадии ретроспекции происходит сбор, хранение и обработка информации, понятий, литературных источников, способов, механизмов, необходимых для проектирования и прогнозирования, оптимизация количества и качества источников, способов и техник работы с ними, способов и методов представления ретроспективной информации, уточнение и окончательное формирование структуры и характеристик знания и себя [4].

Текущая рефлексия есть своего рода диагностический срез себя как деятеля и окружающего пространства как деятельности.

Перспективная рефлексия представляет собой разработку будущего знания, построения модели «знания о незнании», определения средств и постановку задач на целеполагание, определения обоснованности модели «знания о незнании» через экспертную оценку. В ситуации перспективы выявляется недостающая информация, вносятся коррективы в модель «знания о незнании», модель «знания» и модель учебной, развивающей и воспитательной задачи.

Генетической «клеточкой», в которую вначале свертываются все определяющие образовательные факторы и из которой они затем разворачиваются уже в своем педагогическом качестве как элементы образовательного процесса, является задача.

Под образовательными факторами понимается набор составляющих продуктов категории «установка/прогнозирование» (см. схему) и качество всей образовательной среды учреждения, определяемые в общих целях образования, конкретных задачах, включенных в интеграцию учебных дисциплин, выделяемого содержания образования, имеющиеся методические, педагогические и диагностические средства, уровень подготовленности учащихся и учителей.

Таким образом, задача как генетически исходная единица дидактической структуры перерастает в структурную единицу процесса, в акт взаимодействия на личностном уровне учителя и ученика, ученика и ученика, наполняет смыслом социокультурную среду. В основе этого взаимодействия лежит решение конкретной комплексной синтетической задачи, носящей личностно-антропологический характер. Именно в задаче упакован образ того средства, который присваивается учащимся, за счет которого формируются базовые антропологические качества и совершенствуется личностная форма [2].

Возникает вопрос: если задача как генетически исходная точка становится организационно-педагогической структурной единицей, иначе говоря, становится способом удерживания рамок процесса взаимодействия участников образовательной ситуации, то что же тогда становится тем материалом, на который направлены действия по решению задач, в том числе конкретных учебных?

Это важный практический вопрос. Если мы не отвечаем на этот вопрос, то мы теряем предмет, на который сосредотачиваются ученические усилия школьника и управленческие действия педагогического коллектива, и, следовательно, говорить о технологии не имеет никакого смысла.

Ориентируясь на высокий уровень требований к современному образовательному процессу и подкрепляя новыми для педагогики и образования философскими и методологическими принципами, а также результатами научных исследований в смежных с педагогикой науках (социологии, психологии, филологии, психолингвистике, текстологии, теории речевой деятельности и др.) мы отмечаем, что: а) комплексная дидактическая единица содержания должна носить характер миниатюрно-презентируемого целостного объекта, сохраняющего все основные существенные функции самого объекта, каковым является образовательный процесс в контексте уклада жизни учреждения (организации); б) эта единица должна быть воспроизводимой, потенциально готовой к осуществлению межкультурного взаимодействия и являться образцом такого взаимодействия [1]. Это предполагает культурологическую ценность, образцовость и нормативность в языковом, речевом, коммуникативно-деятельностном и социокультурном планах, личностно окрашенную информационную насыщенность и автономную (законченную) вербальную форму и типологическое разнообразие выраженных форм; в) что эта дидактическая единица (единица содержания) обладает достаточно максимальной целостной (имеющей начало и конец) информационной основой для разворачивания новой деятельности (последствия) с целью конструирования действительности социальной среды, себя и взаимодействия себя и действительностей среды (в нашем случае это те пять содержательных линий) доступными для ученика вербально-культурными средствами: схематизацией, тезированием, дискуссией, внутренним монологом, диалогичностью, рефлексией и саморефлексией, рефлексивным слушанием (восприятием) и др.

Всем перечисленным требованиям и признакам отвечает такая реальность, как текст. Под внутренним свойством (имманентностью) текста подразумевается отношение как к автономной реальности, как нацеленность на выявление его внутренней структуры. С точки зрения практической употребляемости текст есть особая форма представления знаний о действительности, внешней к этому тексту. При таком понимании текста мы можем с полной уверенностью считать, что проектируемая образовательная ситуация должна рассматриваться участниками и экспертами как текст, более того, законченные деятельности в ситуации участников комплексного экзамена также рассматриваются как тексты: поступок — законченное действие участника — есть текст. Таким образом, «стяжка» реальности в ситуацию действительности под названием «си-

туация — текст — ситуация» и «текст — ситуация — текст» позволяет нам одновременно решать задачу организации процессов «здесь и сейчас», то есть самоактуализации участников ситуации, их самовыражения и выражения вовне, и задачу соотнесения результатов выражения и самовыражения с высокими образцами культуры, каковыми являются исторически «утвержденные» тексты [6].

В данной технологии удерживается, с одной стороны, факт наличия учебной задачи, а с другой — понятие «текст» как идея смысла себя в пространстве культуры. Их соорганизация как предмет исследования будет задавать технологические рамки организации и проведения образовательной ситуации мыследеятельностного типа — образовательной технологии и педагогической практики, обеспечивающих развитие антропологических качеств учащихся.

Список литературы

1. Громыко Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. М., НМУ, 1992.

2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1976.

3. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван. 1981.

4. Жегалин В. А. К проблеме механизации учебной деятельности // Вопросы методологии. 1991. № 3.

5. Николаев В. А., Мисюра Я. С. Концепция школьной социокультурной мыследеятельностной и деятельностной рефлексивно-коммуникативной образовательной среды: методологические и информационно-методические материалы научно-практического экспериментального проекта НОУ «Наша Школа» / отв. ред. В. А. Николаев. Новосибирск: НИПКИПРО, 2002.

6. Николаев В. А., Стрельникова Р. Н. Новые образовательные технологии: проектирование образовательных сред мыследеятельностного типа: методическое пособие. Новосибирск: НИПКИПРО, 2011.

7. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.

8. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1994.

9. Эльконин Б. Д. Идеальная форма, строение действия, содержание образования // Педагогика развития: соотношение учения и обучения. Красноярск, 2000.

10. Эльконин Д. Б. Избранные труды. М.: Педагогика, 1996.



СОВЕТСКИЙ ПСИХОЛОГ

Даниил Борисович Эльконин (1904—1984) принадлежит к той славной плеяде советских психологов, которая составляет костяк всемирно известной научной школы Л. С. Выготского. Д. Б. Эльконин с гордостью говорил о том, что он является учеником Льва Семеновича и соратником других его учеников и последователей. Глубоко восприняв идеи этой школы, Д. Б. Эльконин в течение нескольких десятилетий оригинально их конкретизировал в своих экспериментальных и теоретических работах, создав тем самым собственное научное направление в детской и педагогической психологии.

Д. Б. Эльконин сочетал в себе талант ученого, умеющего глубоко анализировать фундаментальные научные проблемы, и способности исследователя, эффективно решающего прикладные психологические вопросы, имеющие серьезное значение для педагогической практики. Ему принадлежат замечательные теории периодизации детского развития и детской игры, а также методики обучения детей чтению. И еще одно необходимо сказать о Данииле Борисовиче — он обладал незаурядной и щедрой душой жизнелюбивого и жизнестойкого человека, сумевшего до последних дней сохранить большой ум и доброту. Он имел поистине благородный характер ученого и гражданина.

При рассмотрении взглядов Д. Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка необходимо иметь в виду следующее. Во-первых, с его точки зрения, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом (для Д. Б. Эльконина было неприемлемым положение «ребенок и общество» — он признавал лишь «ребенка в обществе»). Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности. Согласно А. Н. Леонтьеву, а Д. Б. Эльконин придерживался по данной проблеме единой с ним позиции, ребенок осуществляет при этом такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях.

Давыдов В. В.

Источник: Даниил Борисович Эльконин. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.