



ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.98

У КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИСТОКОВ НОВОДИДАКТИКИ

**Абакумова Ирина Владимировна
Ермаков Павел Николаевич
Фоменко Владимир Трофимович**

Новодидактика как теория учебного познания заметно выходит за рамки получившей определенное признание психологов и педагогов Смыслодидактики. Смыслодидактика, несомненно, здесь присутствует и своей смыслообразующей ориентацией субъективирует общее дидактическое содержание, но в этом большей частью когнитивном, несмысловом содержании находит материал и для себя. Предметом Новодидактики в статье оказываются не только вопросы смыслообразования обучающихся, но и вопросы их интеллектуального развития средствами семиотики, синергетики, систематики, гносеологии. Нашли отражение дидактическое целеполагание, межпредметная интеграция, дидактическое опережение, урок в модулях. Переосмыслены в аспекте развивающего потенциала действующие принципы, содержание, технологии обучения. Вскрыты структурные механизмы образовательного процесса: дидактические единицы, структурно-логические связи, дидактический изоморфизм, обучение как герменевтический круг [2, 3, 4, 5].

Ключевые слова: *приращение развития, междисциплинарный контекст, дидактическое отчуждение, межпредметная интеграция, смыслодидактика, дидактическое опережение.*

ON THE CONCEPTUAL AND TECHNOLOGICAL SOURCES OF NEW-DIDACTICS

**Abakumova Irina Vladimirovna
Ermakov Pavel Nikolaevich
Fomenko Vladimir Trofimovich**

As the theory of educational cognition new-didactics is beyond sense-didactics which was certainly recognized by psychologists and pedagogues. Sense-didactics is



undoubtedly here and it subjectifies the general didactic content by its sense-creating orientation; in this mostly cognitive, not sense content it finds a material for itself. Not only problems of learners' sense-creation, but also problems of their intellectual development by means of semiotics, synergy, systematization, gnoseology are the subject of new-didactics. The article deals with didactic goal-setting, intersubject integration, didactic outstripping, and a lesson in modules. The content, principles, technologies of education are rethought in the aspect of the developing potential. The authors reveal structural mechanisms of the educational process: didactic units, structural-logical relationships, didactic isomorphism, education as a hermeneutic circle.

Keywords: *increment of development, interdisciplinary context, didactic alienation, intersubject integration, sense-didactics, didactic outstripping.*

Дидактика как теория учебного познания в последние десятилетия имеет несомненные достижения. Характеризуя ниже Новодидактику как наиболее значимое направление современной педагогики, в концентрированном виде мы их в различной степени используем. Несмотря на очевидные успехи, действующая дидактика имеет серьезные недостатки и просчеты. Обучение по-прежнему ориентировано ею на изучение учебных тем, нейтральных, безликих в своем содержании, в нем явно дает себя знать предметоцентризм, доминирует классно-урочная система. Эмпиризм учебного содержания, его знаниевый характер, направленность на усвоение – в дидактических текстах с этим можно встретиться нередко, и редко – с подлинной дидактической инноватикой.

Между тем стандарты нового поколения акцентируют внимание на фундаментальном ядре содержания, универсальных учебных действиях обучающихся, системно-деятельностном подходе к организации учебного процесса.

Но и сами стандарты не безупречны. Упрека заслуживает, прежде всего, то обстоятельство, что концепт развития, по сути дела, вынесен из дидактической сферы в сферу воспитания и социальной среды, в дидактической же части выглядит весьма аморфно.

Новодидактика – это, прежде всего, *дидактика развития*, в ее основе лежит идея развития обучающихся, предписывающая учебному процессу приращение развития детей в качестве преобладающей цели обучения и исходящая из категории развития как условия жизни человека.

В самой Новодидактике обнаруживаются два аспекта рассмотрения проблемы развития: традиционный (психологический) и современный (междисциплинарный).

В традиционно-психологической части дидактики обстоятельному анализу подвергнуты зоны развития (актуального и ближайшего развития,



саморазвития), деятельность обучающихся как источник развития, ее ведущие виды (игровая, учебная, учебно-профессиональная, профессиональная, творческая), другие виды деятельности (индивидуальная, совместная, распределенная). В отличие от классической дидактики и психологии, заостряющих внимание на предметной деятельности как начале всякой другой деятельности, в Новодидактике обстоятельно рассматриваются деятельность переживания и деятельность сознания человека, т. е. обучение вводится в сферу механизмов духовного развития детей.

Современный аспект проблемы развития в Новодидактике представлен его междисциплинарным контекстом [1].

Обращение к данному вопросу значительно увеличивает пространство средств интеллектуального, личностного, эмоционально-психологического развития обучающихся. На языке семиотики [7, 8] развитие означает переход обучающегося от одной знаковой системы к другой, на языке синергетики – от хаотического состояния мышления к его упорядоченному разворачиванию, на языке аксиологии – становление в человеке системы ценностей, на языке экзистенциальных теорий – выход человека за пределы собственного Я, на языке философии – восхождение человека ко всеобщему и через это приближение к индивидуальности. Таким образом, направление педагогики, которое мы обосновываем, – это *межпарадигмальная дидактика*. Развитие обучающихся со стороны знаний различных наук может совпадать, может не совпадать – в любом случае феномен развития предстает многогранно и обогащает учебный процесс развивающими средствами, на которые мы обратили внимание выше. Действует известный в физике, а сейчас и в других сферах научного знания, закон дополнительности.

Тот же межсистемный подход осуществляется нами в Новодидактике и по отношению к содержанию учебного процесса, призванному питать развитие и саморазвитие обучающихся. Действующее обучение является предметным, как было подчеркнуто в самом начале статьи, и в силу этого его развивающий ресурс крайне ограничен. В лучшем случае оно в состоянии формировать системное мышление детей, в то время как они нуждаются в межсистемной деятельности, ориентировочной основе действий высокого уровня обобщений как наиболее значимого показателя абстрагирующей способности человека, в симультанном сознании – способности детей видеть нечто общее за внешне разнохарактерными процессами и явлениями (волна воды в реке; волна огня, идущего по полю; волна гриппа).

Новая дидактика предстает, следовательно, как *интегративная* [8], прежде всего, *межпредметная дидактика* [12], по одну сторону которой располагаются учебные предметы с их внутриспредметной интеграцией,



включая укрупненную дидактическую единицу содержания, по другую – внепредметное, надпредметное содержание, метазнания и метаспособы деятельности.

Кстати обратить внимание на то, что фактором как внутрпредметной, так и межпредметной, в т. ч. многопредметной интеграции, может выступать проблема (проблема малой родины в литературе, истории, экологии, обществознании). Когда вместо последовательности учебных тем курса выступает каскад проблем, то это принципиально меняет логику учебного процесса, а вместе с этим логику интеллектуального и личностного развития обучающихся. Мы из этого не исключаем возможности проблемных спецкурсов в школе, начинающихся и заканчивающихся проблемой и инициирующих последовательный перевод учащимися известного в неизвестное.

Речь, как видим, идет о *дидактике*, ориентирующей на *проблемное построение учебного процесса* [12]. Как в педагогическом обиходе, так и в самой дидактике, пробивается сдвиг содержания обучения в сторону проблем жизни, т. е. ограничения академизма учебного процесса по мере того, как учащиеся вырастают. Данная реплика имеет значение в том смысле, что в реальном учебном процессе чаще можно наблюдать игру в проблемы даже старшеклассников, чем решение ими действительных проблем жизни, хотя, конечно, свою роль в формировании проблемного мышления растущего человека выполняет и игра.

Несколько на менее заметном уровне значимости, в сравнении с проблемным обучением, в Новодидактике обращается внимание на построение учебного процесса на упреждающей основе. Традиционная дидактика обращена в реальном обучении к пройденному материалу, в то время как Новодидактика – и к будущему. Наша дидактика – *дидактика опережающего обучения*: материал по программе подлежит изучению в будущем, но уже включается в данный урок, и к моменту его программного изучения учащиеся оказываются готовыми к его восприятию в виде наличествующего у них к этому времени, например, «размазанного» образа. Фактически процесс обучения, взятый в отдельный отрезок времени, содержит его настоящее, пройденное и будущее содержание. Учитель и учащиеся находятся на «линии времени» обучения, постоянно «забегая вперед», «возвращаясь назад» и совершая своеобразные зигзаги. Зигзагами сопровождается также наличие и использование ближнего (в пределах урока), среднего (в пределах системы уроков) и дальнего (в пределах учебного предмета), а также межпредметного опережения. Убедительным методологическим обоснованием актуальности обращения дидактов к опережению является теория опережающего отражения действительности живым организмом, разработанная в биологии [6], а позже экстраполированная в философию.



Отметим и такой факт, относящийся к образовательным технологиям как фактору развития обучающихся. Согласно традиционной дидактике, технологии по отношению к содержанию образовательного процесса вторичны, выступают своеобразной надстройкой, механизмом его реализации. В Новодидактике нередки случаи обратной зависимости – содержания от технологий, когда технология в действиях учителя настолько укореняется, что подчиняет себе само содержание. Это можно видеть на примере диалога как образовательной технологии, который предписывает особое, проблемное содержание. Более того, сама технология может перейти в ранг содержания. Если согласиться, что содержание есть то, что подлежит освоению, и предположить, что при помощи того же диалога освоен какой-то фрагмент учебного материала, то при этом освоенным может оказаться сам диалог и справедливо истолкован как содержание. Наконец, согласно Новодидактике, в обучении имеется и такая сфера, в которой образовательные технологии не «в чести». Здесь «в чести» психологическая, нравственная, дидактическая поддержка. Речь идет о развитии креативной сферы учащихся, а ее научным обеспечением занимается та часть Новодидактики, которая квалифицируется как *дидактика поддержки*.

Новодидактику, далее, трудно представить себе без смысловой дидактики, *смыслодидактики* [1]. Если традиционная дидактика, даже в своих классических вариантах, имеет дело с объективными значениями содержания обучения, то Новодидактика – со смыслами, выражающими субъективное отношение индивидуума к значениям [1, 13]. Смыслодидактика, исповедуя смыслообразующее обучение, ориентирует на человекоцентрированные проекты учебного процесса. Парадокс заключается в том, что смысл не учат и смысл не учатся: они возникают, являются, гаснут, обогащаются. Задача учителя, следовательно, состоит в этом случае в том, чтобы инициировать ситуации учебного процесса, из которых смыслы бы учащимся и являлись, возникали перед ними, обогащались ими. Это уже, как видим, сфера не только содержания обучения, но и образовательных технологий.

Из смыслодидактики для Новодидактики следует несколько выводов.

Один из них состоит в том, что матрица смыслов, наличествующая в ребенке и связывающая его с миром, с жизнью, должна стать исходной позицией учебного процесса. Заметим: не предметный план действий, не когнитивный образ учебного материала, на который мы обратили внимание выше, и даже не личный опыт учащегося, а именно его жизненный мир. За соответствующей дидактикой закрепилось название *онтодидактики*, которую также нельзя исключать из Новодидактики.

Второй вывод заключается в том, что, поскольку жизнь человека во многом определяется его выбором, а выбор – смысловыми приоритетами,



то смысловые приоритеты и принимаются во внимание в условиях индивидуализации и дифференциации обучения. Новодидактика – это *дидактика самоиндивидуализации и самодифференциации*, а не разделения детей «сверху» [1].

По сути дела, элементы смыслодидактики обнаруживаются в любом другом пространстве Новодидактики: смыслы высекаются на стыке различного содержания (интегративная дидактика), учитель и учащиеся вступают в смысловой резонанс (коммуникативная дидактика), урок имеет хороший смысловой контекст (*дидактика контекстного обучения*).

Особое место в Новодидактике занимает структурная составляющая обучения [12].

Наука гласит: главное о предмете, о явлении, о процессе говорит его структура. Главное о процессе обучения, следовательно, свидетельствует его структура.

Авторами презентуемой дидактики выявлены и описаны элементарные дидактические единицы процесса обучения, обладающие свойствами целого. В качестве указанных единиц взяты *моменты* [10]: момент создания эмоционально-психологической установки; момент неупорядоченного восприятия учащимися материала; момент, концентрирующий в себе содержание предшествующего процесса; момент возникновения новых смыслов из заданной учителем информации.

Процесс на элементарном уровне предстает в виде некоторой «точечной» структуры, в которой каждая «точка» является единством содержательных, операциональных, личностно-мотивационных, ценностно-смысловых сторон процесса в соотнесенности с дидактической целью обучения.

Моменты логически тяготеют друг к другу, образуя в сравнении с собой единицы более высокого порядка, – исходные логические структуры процесса обучения [12]: момент создания эмоционально-психологической установки в соотнесенности с моментами, на которые его действие распространяется; момент неупорядоченного восприятия материала учащимися в соотнесенности с моментами по преобразованию его в систему. Это примеры исходных логических структур обучения, они – особые структурно-логические образования, ближайшие зоны действия учителя и учащихся, определенные позиции процесса обучения, подобные позициям в шахматах. Логические и временные отношения здесь, характеризуемые «забеганием вперед» и «возвращением назад», могут не совпадать, образуя своеобразные «зигзаги процесса», на которые ранее мы обратили внимание.

В пределах исходных структур учитель имеет дело с такими внутренними связями между моментами, посредством которых познавательная деятельность обучающихся приобретает направленный характер. Ориентируя один



момент на другой, ставя моменты во взаимную зависимость, ослабляя одни связи и усиливая другие, учитель управляет познавательной деятельностью обучающихся с перспективой перевода ее в самоуправляемую. Надо иметь в виду и то, что исходные структуры – это феномены открытого типа, способные к разворачиванию в более сложные структурно-логические образования.

Таким образом, исходные структуры предстают как определенный регулятор познавательной деятельности обучающихся, как особый, гибкий структурно-логический способ управления этой деятельностью. Новодидактика же выступает как *структурная и при этом нелинейная дидактика*, как механизм реализации когнитивной и смысловой дидактик в их взаимодействии.

Чтобы привлечь внимание читателя к Новодидактике, обратимся к некоторым решаемым в ней необычно для обычной дидактики звучащим вопросам.

1. Текст как дух в плену знаков. Эта философская максима предполагает раскристаллизацию духа, высвобождение смыслов, мыслей из «плена знаков», перевод содержания учебных текстов в содержание учебной деятельности учащихся, содержания учебной деятельности – в содержание личности.

2. Избыточность и недостаточность в учебном процессе. Речь идет об информационной насыщенности обучения, увеличивая или уменьшая меру которой относительно нормы удается управлять эмоционально-психологическим состоянием детей (информационная теория эмоций). К дочерним понятиям можно отнести изложение с элементами опережения, изложение с задержанной информацией; проблемные ситуации с избыточной информацией.

3. Дидактическое отчуждение. В Новодидактике оно предстает не только как затруднение, барьер, препятствие, нуждающееся в преодолении, но и как результат творческой деятельности учащихся, как «упакованный» продукт человеческих исканий, как сплюснутая деятельность.

4. Все более активное использование в Новодидактике категории образовательного пространства. Данная категория выражает такие признаки образования и, соответственно, обучения, которые в классических процессуальных понятиях, можно сказать, невыразимы или трудно выразимы (плотность, насыщенность, разнообразие). С этим связано употребление таких понятий, как погружение, интроекция (поглощение).

5. Дидактический изоморфизм. Он состоит в структурном соответствии, совпадении разных по времени отрезков процесса обучения. Это позволяет обучению иметь свойство сворачиваемости вплоть до «момента» и, напротив, разворачиваемости вплоть до размеров урока.

За скобками сказанного в рамках общего вывода по изложенным началам Новодидактики желательнее особо сказать о герменевтическом круге [11, 12].



Чтобы на выходе из учебного процесса получить «приращение развития» учащихся, учитель должен войти с ними в указанный круг, например, через ситуацию дивергентного типа, а затем еще и выйти. Здесь без «забеганий» и «возвращений», а также скрытых и открытых позиций не обойтись. Может случиться, что на входе познавательная задача окажется учащимися нерешенной, но именно это послужит психологической предпосылкой ее дальнейшего решения и вхождения в круг. Еще более парадоксальным представляется тот факт, когда начало урока располагается в его середине. Если в качестве дидактической единицы урока берем момент, т. е. клеточку, обладающую свойствами целого, и «заставим» ее разворачиваться, то один конец может пойти в начало урока, другой – в его ближнюю перспективу, третий – в конец, четвертый – в содержание «соседних» учебных курсов. Можно двигаться и другим путем, входя в герменевтический круг и выходя из него, – поставив в центр урока, например, картину и в несколько центров выстраивая вокруг нее восприятие учащимися зрительного образа.

Считаем, что в приведенных фрагментах учебного процесса просматривается образ *сущностной, глубинной новодидактики*, который на первых порах и может служить дидактам и психологам перспективой.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. – М.: КРЕДО, 2013.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 2. Образовательные технологии: новые ракурсы. – М.: КРЕДО, 2013.
4. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 3. От классической дидактики – к дидактической инноватике. – М.: КРЕДО, 2013.
5. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 4. Структурная дидактика как направление современной педагогики. – М.: КРЕДО, 2013.
6. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1974.
7. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках. – М.: Искусство, 1979.
8. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
9. *Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. – СПб.: Искусство-СПБ, 2002.



10. Речкин Н. С. «Моменты урока» В. Т. Фоменко и решение проблемы герменевтического круга // Детство в контексте культуры и образования. Материалы 10 международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». – СПб.: Изд-во СПбГПИ, 2003.
11. Словарь философских терминов. – М.: ИНФРА-М, 2004.
12. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1985.
13. Шнем Г. Г. Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы. – Томск: Водолей, 1996.

References

1. Abakumova I. V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* [Education and sense: sense-creation in the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2003.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 1. Metodologiya i tekhnologii obucheniia: v poiskakh razvivaiushchego resursa* [New-didactics. Book 1. Methodology and technologies of education: in search of a developing resource]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
3. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 2. Obrazovatel'nye tekhnologii: novye rakursy* [New-didactics. Book 2. Educational technologies: new viewpoints]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
4. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 3. Ot klassicheskoi didaktiki – k didakticheskoi innovatike* [New-didactics. Book 3. From classical didactics to didactic innovatics]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
5. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 4. Strukturnaia didaktika kak napravlenie sovremennoi pedagogiki* [New-didactics. Book 4. Structural didactics as a direction of modern pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
6. Anokhin P. K. *Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem* [Sketches of the physiology of functional systems]. Moscow, Meditsina Publ., 1974.
7. Bakhtin M. M. *Problema teksta v lingvistike, filosofii i drugikh gumanitarnykh naukakh* [The problem of the text in linguistics, philosophy and other humanities]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979.
8. Daniliuk A. Ia. *Teoriia integratsii obrazovaniia* [The theory of integration of education]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University Publ., 2000.
9. Lotman Iu. M. *Istoriia i tipologiya russkoi kul'tury* [The history and typology of Russian culture]. St. Petersburg, Iskusstvo-SPB Publ., 2002.
10. Rechkin N. S. "Momenty uroka" V. T. Fomenko i reshenie problemy



- germenevticheskogo kruga. Detstvo v kontekste kul'tury i obrazovaniia ["Moments of the lesson" of V. T. Fomenko and solution of a hermeneutic problem. Childhood in the context of culture and education]. *Materialy 10 mezhdunarodnoi konferentsii "Rebenok v sovremennom mire. Kul'tura i detstvo"* [Proc. the 10th International Conference "The child in the modern world. Culture and childhood"]. St. Petersburg, St. Petersburg State Polytechnic University Publ., 2003.
11. *Slovar' filosofskikh terminov* [Dictionary of philosophical terms]. Moscow, INFRA-M Publ., 2004.
 12. Fomenko V. T. *Iskhodnye logicheskie struktury protsessa obucheniia* [Initial logical structures of the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 1985.
 13. Shpet G. G. *Iavlennie i smysl: fenomenologiiia kak osnovnaia nauka i ee problemy* [A phenomenon and a sense: phenomenology as a main science and its problems]. Tomsk, Vodolei Publ., 1996.