

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.01 (47)

С.В. Дмитриев, А.И. Загrevская

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОНТОДИДАКТИКИ КАК ФИЛОСОФСКОЙ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обсуждаются проблемы, обращенные к философии образования как важнейшей сферы познания, формирования профессионального обучения, а в необходимых случаях и преобразования менталитета и личности, и социума в целом. Рассматриваются предмет и принципы онтодидактики, охватывающей всю известную систему выраженности человеческой бытийности в исследовании и проектировании процесса своего самообразования и самосовершенствования.

Ключевые слова: онтодидактика; образовательное обучение; саморегуляция; развитие личности; созидание.

Важнейшей составляющей вызова XXI в. является необходимость осознания глубинных оснований и движущих сил развития цивилизации и активного воздействия на эти основания в направлении увеличения духовного потенциала, профессионально-творческого менталитета современного общества и прогресса человечества.

В методологии образования на основе идей «отца науки» Аристотеля можно выделить три феномена, образующих человека и определяющих антропоконструкты его профессионального совершенствования сознания и мышления:

1. Логос человека, изучаемый антропологией. Он представляет собой процесс и результат постижения социокультурной и духовной природы и предназначения человека.

2. Номос человека, представленный, как правило, в виде плана-проекта-программы. Это становление личностного, аксиологического понимания человеком исследуемой проблемы.

3. Техне человека – это не что иное, как план-программа построения архитектоники творческой личности и индивидуальности, своей деятельности и поведения в координатах современного общества.

Данные термины вошли в так называемую онтодидактику образования, разрабатываемую нами. В нашей концепции онтодидактика представляет собой отрасль педагогической науки, которая изучает включение человека в исследование и проектирование процесса своего самообразования, своего самосовершенствования [1–5]. Эта отрасль знания стала наиболее актуальной в современном постнеклассическом периоде развития науки. Классическая наука и ее дидактология, которые разрабатывались еще Аристотелем, абстрагируются от ценностно-смысловой природы субъекта деятельности. В неклассических исследованиях эта природа уже выступает в явном виде – в интеграции, иерархизации и структурном усложнении сознания, личности и деятельности исследователя, технолога, дидакта и культуролога [6].

Фактически мы отметили здесь психологическую функцию пластического знака (по Л.С. Выготскому), который позволяет преобразовать психическую деятельность человека и задать ее как некую функционально-культурную целостность. В опоре на этот образ происходит собирание различных линий поведе-

ния / деятельности и формируется способность человека управлять своим сознанием и поведением, быть суверенным субъектом («открыть необходимость себя», по М.К. Мамардашвили) и автором собственных артефактических действий.

Одна из этих традиций формирования науки (связанная с именем Р. Декарта) делает акцент на проблемах унификации знаний, на выработке единообразного подхода к анализу и объяснению объектов познания и в разработке такого подхода видит основную задачу науки и образования. Другая традиция (основанная на идеях Ф. Бэкона) делает упор на раскрытии разнообразия, диверсификации анализируемых явлений и соответственно оценивает основной метод науки и образования. Как за рубежом, так и в России историки науки рассматривают Р. Декарта как великого унификатора, а Ф. Бэкона – великого диверсификатора. Конечно, эти различия во многом относительны. Здесь уместно сказать, что при столкновении взглядов в научном споре часто выигрывает побеждённый, ибо он умножает свои знания, углубляет миропонимание (мнение, приписываемое Эпикуру).

В настоящее время образовательная дидактика дополняется надындивидуальными социокультурными идеями, а также концепциями и технологиями индивидуальной субъектной педагогики. В психосемантику индивидуального образования входят: матрица смыслов и ценностей, сетевого сознания субъекта научной и образовательной деятельности. Важны механизмы, благодаря которым осуществляются включение человека в исследовательские схемы и реализация в них его потенциальных возможностей. Подчеркнём, что ценностные отношения существуют в виде той или иной деятельности вместе с её развитием. Отметим, что понятие «ценность» относится не к «сфере вещей» (вещи индифферентны), а к социокультурной деятельности человека – оно связано с общественным сознанием. Понятие «ценностное ориентирование» связано с индивидуальным сознанием «лица, принимающего решение» (на основе его интенций, диспозиций, трансакций, inner self – внутреннего «Я»).

Поиск методологических, теоретических, общепедагогических, психологических и методических подходов к решению проблемы определения состава и конструирования содержания высшего

профессионального образования. Любое философское исследование должно иметь не только проблематику, но и цели и задачи, которые обосновывают его существование. Основную цель данной проблемы определить несложно: она должна регулировать поведение человека, взаимоотношения его с другими индивидами (начиная с этических и завершая этическими же требованиями). Указанная цель должна помочь человеку решить, как ему следует мыслить и действовать в сложной с нравственной точки зрения ситуации.

Логика педагогического исследования для своей теоретической обоснованности требовала четкого обозначения исходных принципов, на которых выстраивается теория. Такие принципы отсутствуют в традиционной дидактике, трактуемой как общая теория обучения. Выявление и формулирование исходных принципов выстраиваемой теории осуществлялись по линии онтологии человека и по линии классической дидактики, восходящей к Я.А. Коменскому, К.Д. Ушинскому, П.Ф. Каптереву. Современная философская наука рассматривает человека как антропосоциокультурную сущность. Такой взгляд философов перекликается с воззрениями педагогов-классиков дидактической мысли. Отечественная педагогическая наука, и прежде всего дидактика, на протяжении всей своей истории ведет поиск методологических, теоретических, общепедагогических, психологических и методических подходов к решению проблемы определения состава и конструирования содержания высшего профессионального образования. Прорывным периодом развития дидактической мысли в советскую эпоху стали 60–80-е гг. XX в. Этот период ознаменован появлением фундаментальных трудов Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, А.А. Ляпунова, М.И. Махмутова, Н.А. Менчинской, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина; интересом к педагогической проблематике видных философов Г.С. Батищева, В.С. Библера, Э.В. Ильенкова, В.А. Лекторского, М.К. Мамардашвили, Э.Г. Юдина, Г.П. Щедровицкого, чьи работы имели заметное влияние на умозрение педагогической и более широкой научной общественности. К этому же периоду относится и общественная дискуссия на тему «Наука и учебный предмет», освещавшаяся журналом «Советская педагогика» (1965. № 7). Результаты этой дискуссии оказались чрезвычайно значимыми для развития дидактической мысли в образовательном пространстве.

В данной дискуссии сопрягаются (как минимум) две логики, связанные с выявлением *предметно-объектного* и *антропного* смысла исследовательских действий. Ценности, естественно, формулируются на логическом уровне, а принимаются на глубинном. При этом следует иметь в виду, что глубинный смысл социокультурных двигательных действий человека может быть понят и интерпретирован только через «интерсубъективное отражение» – посредством включения действия в систему межчеловеческих отношений (деятельностное и тематизированное общение, языковые формы деятельности и мыследеятельности, процессы межсубъективного отражения, «интерпретативные схемы»).

Конституирование языка, языкового сознания и самосознания личности. Язык является настолько важной частью человеческого существования, что его характеристика как неотъемлемого качества сознания, мышления, деятельности человека не вызывает никаких сомнений. Хорошо известны два тезиса К. Маркса и Ф. Энгельса о языке в «Немецкой идеологии»: «...язык есть практическое... действительное сознание...» и «язык есть непосредственная действительность мысли». В данных высказываниях под языком, несомненно, подразумевается речь, «речевое выражение содержания мысли». *Сознание не может быть тождественно языку*, ибо тогда были бы необъяснимы сходство одних и тех же явлений в сознании у разноязычных людей и их различие в сознании одноязычных людей. Тем более сказанное относится к мысли (мыследействиям) человека. Язык является непосредственной действительностью мысли в том смысле, что высказанная мысль (т.е. речь – устная или письменная) становится чувственно воспринимаемой, приобретает, так сказать, «материально-вещную», «сигнально-знаковую» форму.

Здесь необходимо сделать важные замечания. «Сигнально-знаковые» средства отражения мира, на наш взгляд, нельзя непосредственно относить к «феноменологии языкового сознания». Известно, что И.П. Павлов называл речь «второй сигнальной системой», «сигналом сигналов». Однако известно, что основная функция сигналов сводится к «вызову реакций», которые *направлены на раздражитель, а не на предмет действия* (мыследействия) человека. Если сигнальность – самая низшая сфера коммуникационных связей (присущая животным, техническим или социальным системам), то знаковость – самая высшая сфера информации в деятельности человека. Сигнал сам по себе, каким бы сложным он ни был (например, музыкальный аккорд или солнечная радуга), ничего не обозначает. *Он служит средством односторонней, а не двусторонней информации, которая присуща знаку как средству общения.* Сигнал для животного не имеет знаковости (имеет только признаки – преимущественно биофизические, отражающие те или иные явления), поскольку не является средством общения. Для человека же сигнал (а тем более знак) имеет не физиологическое, а социальное значение, причём так или иначе осмысленное и осознанное. Поэтому не следует речь и мышление рассматривать как «вторую сигнальную систему», а слово считать «сигналом сигналов». Любые семантические системы – знак, слово, понятие, концепт, конструкт – это орудия познания и преобразования мира [7].

Следует иметь в виду, что в ходе эволюционного развития человека как рода *мышление предшествовало языку*: язык (как средство формирования мысли) и речь (как способ формулирования и выражения мысли) возникают позже. Практическое мышление формируется в действиях и через действия. Ещё Ж. Пиаже установил, что понимание «смысла вещей» (предметного значения и функционального назначения) возникает раньше, чем человек овладевает операционально-технической стороной действий. «Логика действий» (механизмы телопсихики – body percept)

осваивается раньше «логики языка». Так, например, Т. Шаш определял «язык телесных движений» как своего рода протоязык (от гр. *protos* – первый). В настоящее время язык рассматривается психолингвистами не как продукт деятельности, но как сама *мыследодеятельность* (включая умение как способность «языковой личности» понимать и говорить с помощью того или иного языка). Речь (устная или письменная), будучи вторичной по отношению к языку, является одним из средств общения людей путем обмена мыслями (средство общения и коммуникации). Устная речь реализует *лингвистический код* (систему акустических знаков – от поэтических строк до хрюканья свиньи), письмо реализует *код письменности* (систему начертательных знаков, компьютерной графики как средства выражения некоего смысла и некоего значения). Всё вышесказанное относится и к «языку тела» (кинесике) и к «языку телодвижений» (пантомимике) – арт-пластике и соматэстетике движений человека. Данные феномены – выражение лица, жесты, ворчание, крики, походка, любые действия – служат знаками «внутренней жизни» человека. Вместе с тем все они должны быть построены на так называемых мы-отношениях (Л.С. Выготский). «Интерпретативные схемы», передающие некоторое «внутреннее состояние» человека (например, крик в гневе или крик радости), находятся в рамках общего восприятия партнеров по общению и практически неисчерпаемы по своим возможностям

для передачи настроений, отношений, мотивов, планов в ситуациях взаимодействия и «межсубъектного отражения». Разумеется, понимание указанных нами механизмов особенно важно при построении как внутреннего, так и внешнего диалога и его использования в системе образования.

Надо иметь в виду, что в системе управления учебной деятельностью следует различать два типа языка – язык предметно-объектной области действительности (ориентация на процесс научного познания) и «язык профессионального общения», во многом детерминированный ситуацией решения учебных и профессиональных задач (ориентация на достижение целей обучения / учения / профессионального мышления). Второй язык, по сути, определяется педагогической онтодидактикой – постановкой задач-заданий, выработкой плана / проекта / программы учебных действий, построением обучающих и учебных алгоритмов профессионального мышления и деятельности. Данный подход, как нам представляется, весьма плодотворен, однако его реализация на сегодняшний день оставляет желать лучшего не только на практике, но и в теории. В поиске ответа на данные вопросы рассмотрим далее концептуальную схему, раскрывающую сущность построения социокультурных двигательных действий, организованную не только в ракурсе деятельности педагога-тренера, но и в «зрительно-двигательной логике» мышления спортсмена (рис. 1).

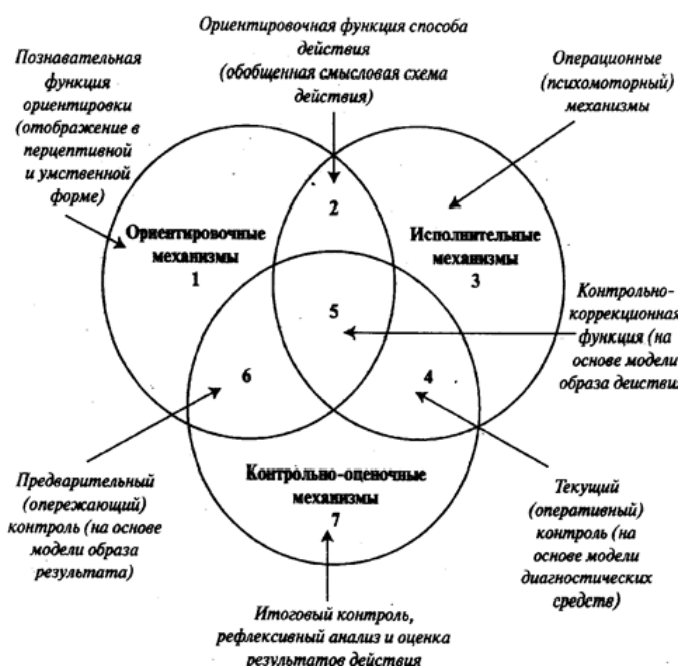


Рис. 1. Рефлексивно-смысловая организация двигательных действий спортсмена по схеме «ориентировка – исполнение – контроль»

Схема (назовем ее условно «От действия к мысли») основана на психологической концепции П.Я. Гальперина «ориентировка – исполнение – контроль» в учебно-образовательном пространстве, когда цель действия / деятельности уже заранее предопределена и «дана» субъекту обучения.

Он должен сориентироваться и выбрать необходимые средства реализации цели и проконтролировать процесс и результат развертки действия [8, 9].

В рамках общей психологии проблема выработки тех или иных решений рассматривается как частная проблема мышления человека. В соответствии с этим в литературе исследовалось мышление как деятельность (О.К. Тихомиров), процесс (А.В. Брушлинский), формирование умственных действий в процессе обучения (П.Я. Гальперин), выработка решения спортивной двигательной задачи (В.Б. Коренберг, С.В. Дмитриев), синтез проектно-двигательного и рефлексивно-

го мышления (И.Н. Семенов, С.В. Дмитриев). Существовавшие ранее как относительно независимые и необуславливающие друг друга свойства **проектности** и **рефлексивности** мышления образуют при своем синтезе качественно новую целостность, в которой связываются прошлое-настоящее с будущим, сложившийся опыт (операционный фонд – средства и орудия) производства-воспроизводства действий с возможностью и необходимостью их преобразования. Возникает так называемая **рефлексивная транспектива** – сквозное видение из настоящего в прошлое («планирование потребного прошлого» – термин В.П. Зинченко) и будущее («планирование потребного будущего» – термин Н.А. Бернштейна). Развитие проектно-рефлексивного мышления – актуальная задача спортивной педагогики. Проектно-двигательное знание имеет свою специфическую особенность, отличающую его от других форм знания, в первую очередь, от предметно-дисциплинарных знаний. В данном виде знаний нет дилеммы, «дихотомического разрыва» между знанием как таковым и его применением, поскольку оно возникает из анализа опыта, именно «опыта действований» как практического, так и мыслительного и выступает как «метод проектирование проектирования» [1]. Специально организованное рефлексивное знание выполняет функции переходного моста между действием человека в самых различных ситуациях решения двигательной задачи (практический опыт) и мышлением, «схватывающим» и осознающим этот опыт. Необходимо целенаправленно формировать и развивать способности педагогов-тренеров и спортсменов к проектно-рефлексивному мышлению, позволяющему повышать эффективность обучения двигательным действиям. Преподаватель вуза обязан глубоко понимать методы «конструктивно-двигательной педагогики», уметь отвергать устаревшие представления, порой жестко спорить (в том числе с авторами данной статьи). Однако далеко не всегда в спортивно-педагогической практике осуществляется рациональный синтез проектного подхода к двигательному действию и рефлексивного осмысления механизмов и способов его построения.

В традиционной дидактике процесс смыслового проектирования и построения двигательных действий осуществляется, как известно, в виде технических и технологических операций, выполняющих три вида функций: *информационную подготовку решения* двигательной задачи (ориентировочные операции), *выбор или выработку способа действия* (исполнительные операции), *контроль и коррекцию* построения системы движений (диагностика, рефлексивный анализ и оценка, коррекционные операции). Указанные операции понимаются не просто как средство отображения объекта, а скорее как способ смыслового проектирования и структурирования объекта, обобщенный алгоритм поэтапного формирования двигательного действия.

В онтодидактике способы смысловой ориентации, технико-технологического и идеомоторного конструирования и рефлексивно-ценностной оценки должны рассматриваться как *единый психосемантический процесс*, лежащий в основе проектирования и практи-

ческого построения двигательных действий. Процесс обучения (учения) нельзя свести ни к одному из этих компонентов. Необходим мысленный, «рефлексивный диалог» – «диалог левого и правого полушария мозга», «диалог настоящего и прошлого», «диалог настоящего и будущего», «диалог вербально-двигательных коннотаций» (от лат. *con* – вместе и *noto* – обозначая). Спортсмен должен уметь рефлексировать регуляторную специфику всей инструментально-технологической структуры выработки решения двигательной задачи, включая способы обобщения и абстрагирования «фактологических знаний». Данная структура включает в себя следующие мыслительные действия: произвольную **остановку** подлежащего рефлексии двигательного действия; его **фиксацию** в существенных узлах во внутреннем (как правило, вербальном) плане; **объективацию**, т.е. вынесение вовне, переработку (переоформление в виде текста, знаковых систем, различных схем) сделанных фиксаций, сохраняющих предметное содержание рефлекслируемого опыта [8].

Известно, что смыслоорганизация двигательных действий может осуществляться в результате переработки преимущественно *перцептивной информации* (перцептивный образ создается на основе непосредственного восприятия объекта, в форме так называемых визуальных понятий), *когнитивной информации* (когнитивный образ создается на основе категориального анализа воспринимаемой информации); *имажинативной информации* (созданных в воображении образно-смысловых конструкторов – программирующих операторов двигательных действий). Если в когнитивно-перцептивных образах на первый план выдвигаются понимание и интерпретация объекта, то в образах-конструкторах – технология его построения (Я.Э. Голосовкер). Когнитивно-перцептивные образы двигательных действий лежат в основе *объясняющих технологий* (доминируют «схемы ориентации», «психомоторные схемы»). В основе программирующих операторов лежат *преобразующие технологии* (доминируют «схемы преобразования» системы движений).

В структуре выработки двигательного решения можно выделить три взаимосвязанных стадии: *стадию понимания задачи* (ориентация в ситуации, предпроектное исследование, формирование замысла решения), *стадию проектирующих действий* (выдвижение принципа решения, основных механизмов, идеомоторное конструирование действия) и *стадию реализации замысла* (моторно-двигательное решение). Каждая стадия завершается принятием соответствующего решения. Так, понимание заканчивается тем, что спортсмен дает оценку и самой задаче, и своих возможностей решить её.

При этом он приступает к поиску решения или отказывается от задачи (уход от решения).

На стадии проектирования вырабатываются дифференцированные поисковые стратегии и методы решения, рациональные и конструктивные по отношению к задаче. И, наконец, на стадии реализации замысла принимается решение о способах действия в заданных условиях в соответствии с требованиями задачи и субъективными критериями её решения.

Структура мыслительного акта (мыследействия) состоит, по крайней мере, из трех взаимосвязанных компонентов: *ориентации в ситуации* решаемой задачи, *поиска ее решения* и *рефлексии* своих действий. Рефлексивный поиск характеризуется как особая функция мышления, связанная с построением систем потенциально-возможных действий (от «замысла-гипотезы» до проекта). Конструирование различных вариантов этих действий и выбор из них наиболее адекватного условиям, целям и требованиям задачи (как процедура рефлексивного экспериментирования с объектом) завершается построением и реализацией программы действия. При этом ориентировочные операции обеспечивают выделение тех свойств (атрибутивных и функциональных) предметной ситуации, которые существенны для смысловой организации двигательного действия. Умения мыслить и действовать не только характеризуются теми или иными знаниями (как отмечают многие специалисты), но и знания человека продуцированы его умениями действовать в ситуации решения той или иной задачи (класса задач). Знание как бы «растворяется в действии», постоянно трансформируясь из предмета познания в средство действия.

Традиционные классические методы биомеханики дают знания о свойствах и законах, присущих «материально-вещественным системам». Это, как правило, системы без рефлексии. Антропно ориентированные методы физической культуры позволяют встать в позицию заинтересованного «наблюдателя», «исследователя», «технолога» или «контролера» по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. Однако человек – ценностно-смысловая система мышления с рефлексией, обладающая своеобразным «глазастым разумом», «операционно-двигательным интеллектом». Здесь *познание (преобразование) объекта осуществляется через действие с ним* – сильнейший эвристический прием обучения в теории физической культуры, в танцевально-педагогической практике.

При этом в наблюдении *ориентировка* в ситуации задачи приобретает опережающий характер, в анализе информации доминирует функция *понимания* (наряду с объяснением), *контроль* осуществляется в контексте задачи управления двигательным действием. Личностное смысловое отношение и самоорганизация – доминирующее в онтодидактике. Так, М. Плисецкая по-разному «танцевала музыку» (а не танцевала под музыку), в частности, при исполнении партии «Умиравший лебедь».

Если в оркестре доминировали скрипки, движения балерины были более «трагическими», чем в ситуации, когда аккомпанировал Ю. Башмет. В композиции, исполняемой совместно с оперной певицей М. Кабалье, «доминировала песня» умирающего лебедя, голос певицы «вел за собой» танец.

Одновременно со знанием о самом объекте (спортивной технике) формируются знания о способах действия (технологии) и *умения управления действием* (афферентная и регуляторная программы). Дидактическое моделирование действия перестает подгонять свой предмет под жесткие алгоритмические схемы действия («правила-нормы-эталоны»). В онтодидактике

используется открытая «архитектоника» двигательного действия, дающая возможность менять soft (мягкое программное обеспечение), не меняя при этом hard and fast rules (установленные правила). В «мягких моделях» определяющая роль отводится не технологии, а стратегии обучения, которая определяет *принципы отбора* предметного содержания и его построения в соответствии с индивидуальными особенностями личности. Главное здесь – передача не знаний, а способов пополнения знаний, поиска нужной информации, создания условий, при которых становится возможным процесс самообразования человека в результате его активно-рефлексивного и продуктивного творчества. В онтодидактике можно выделить три типа «рефлексивного ума»: *человек умелый* (способный создать рукотворный продукт); *человек умный* (рационально оперирующий понятиями); *человек умудренный* (духовно-опытный, ценностно-ориентированный) [9].

Специфическим предметом рефлексивного мышления спортсмена являются «логика мысли» и ее соответствие «логике действия». Преподавателю-тренеру следует иметь в виду, что «логика действий» (modus operandi) студента / спортсмена во многом детерминирует «логику мысли» – конструкты его мышления. Так, вербальный интеллект генетически возникает позднее психомоторного интеллекта ребенка (Ж. Пиаже). Педагог должен оказать помощь занимающимся в *осознании* (рациональная форма знания, связанная преимущественно с узнаванием, идентификацией) и *осмыслении* (affection; self regard – «интеллектуально-оценочный анализ»), результатом которого является понимание механизмов двигательного действия. В вузовской онтодидактике необходимо научить своих студентов указанным ниже методам вербально-понятийного и идеомоторного конструирования двигательного действия: *на что и как смотреть* (предметный и инструментальный тип восприятия); *что должен видеть* (главное в объекте, главное для субъекта); *что необходимо почувствовать* (идеомоторные представления действия); *на что объект похож* (методы ассоциативного и метафорического мышления); *что необходимо понять и как интерпретировать знания для себя* (методы авторефлексии); *как передать приобретенные знания другим людям* (методы автодидактики). Подчеркнем, что предметом технико-технологических операций являются «функциональные органы» – материальные и материализованные орудия и предметы труда. **В онтодидактике предметом рефлексивно-смысловых действий (фиксированных в языке) является сам человек-деятель.** Они направлены на самосознание, самоопределение, интеллектуально-духовный опыт человека. Без них невозможны ни «самостояние человека», ни «величие его» духа, ни личностный рост [8, 9].

В педагогической практике различают четыре взаимосвязанных вида рефлексивно-смыслового контроля: контроль за происходящими во времени и пространстве материально-объектными изменениями в текущей ситуации решаемой задачи (на основе субъективных отображений внешних факторов и личностных особенностей); контроль за способом реализации

цели (на основе знания спортивной техники); контроль *sui generis* (идеомоторных процессов); контроль программных продуктов и результатов. Если *контроль* позволяет определить соответствие исполнительных действий требованиям задачи, то *оценка* – их соответствие программной цели. Таким образом, оцениваются *рациональность техники* (технологии) и *эффективность достижения результата действия*. Отметим, что программная цель (существующая лишь в наших представлениях как образ будущего результата) *реализуется в действиях*, а результат (продукт) *достигается в действиях* (переход от возможности к действительности, а энтелехия – конечный результат этого перехода, по Аристотелю). Необходимо отметить, что именно *овладение «предметно-орудийным арсеналом»* (а не объектами с помощью тех или иных действий) *представляет собой подлинное обогащение личности профессионала*, его функциональных возможностей (управленческих способностей, механизмов самопознания и саморегуляции деятельности) [1, 2].

Наиболее важная функция проектно-рефлексивного мышления заключается в обосновании *принципа решения задачи*, выступающего непосредственной объективной основой *обобщенного способа решения всех задач данного класса*. Выработка принципа решения двигательной задачи опирается на механизмы генетического обобщения «логики действий» в сфере так называемой *knowledge engineering* («инженерия знаний» – область наук об искусственном интеллекте, связанная с разработкой экспертных систем и баз регулятивных знаний). Здесь «архитектоника» двигательного решения как бы закладывается вся целиком, но в неразвитой форме (эскиз-проект). В дальнейшем её составляющие (индикация, диагностика, прогноз, замысел, проект, план, программа, принятие решения о способе) развиваются неравномерно, гетерохронно. Это *проектируемая* (желаемая), *планируемая* (ожидаемая) и *конструируемая* (в материально-предметной среде деятельности) реальность.

Функциональная структура рефлексивно-смысловой организации двигательного действия, представленная на рис. 1, воспроизводит сложную систему всех форм проектно-технологического мышления человека: *активную ориентировочную основу действия* (конкретную – обозначена цифрой 1 и обобщенную – цифра 2); *операционно-исполнительную основу действия*, включая механизмы «чувствознания» (цифра 3), диагностические средства (цифра 4); *регулятивно-оценочную основу действия* – образную (воображение действия «как оно должно быть» – цифры 5 и 6) и абстрактно-понятийную (цифра 7). Технологическая структура построения двигательного действия (процесс движения от цели через средства к результату) определяется потребностями, мотивами, установками, диспозициями человека. Данная структура *концептуальна* (так как строится для класса целевых ситуаций на основе системы ценностей) и *конструктивна* (так как конструирует действие на основе ориентирующих и порождающих операторов).

Исследования показали, что на этапе формирования представлений о программе деятельности важную роль играют как *ретроактивные* процессы, так и *ан-*

тиципации. Как правило, проект реальной задачи начинает формироваться в сознании человека еще до начала деятельности – в нём отражается стратегия и тактика действий с учётом условий предметной среды и требований к программному продукту.

Вместе с тем сравнительное исследование смыслового проектирования двигательного действия у здоровых спортсменов младшего школьного возраста и детей с задержкой психического развития (ЗПР) позволило нам выделить специфику соотношения ориентировочных, контрольных и исполнительных операторов. Дети с ЗПР способны воспринимать и усваивать учебный материал, однако в начальный период освоения моторно-исполнительных операций (с опорой на наглядный образец) познавательные и ориентировочные действия осуществляются ими недостаточно эффективно. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью может с большим энтузиазмом подражать движениям педагога-тренера или квалифицированного спортсмена, старательно воспроизводя схему действия (образно говоря, поднимать клубы пыли с помощью веника), но не вполне понимает «операционный смысл» своих действий.

Такое поведение характерно также для гиперактивных детей. Для совершенствования когнитивно-ориентировочных функций мышления и деятельности необходимо использовать методы индивидуального и индивидуализированного сопровождения (выбор коррекционного образовательного маршрута и личностно-ориентированных адаптационных технологий). Здесь необходимо использовать методы демонстрационного эксперимента, вербального инструктирования, дидактического комментирования, «задания на смысл» (что и для чего делается), в соответствии с которыми занимающийся должен составить план (сценарий) своих действий и соответственно ему выполнить учебное задание. В педагогической практике разработка технологии начинается, как правило, с вопроса «Как делать?», в то время как надо начинать с вопроса «Что делать?». Конструктивная педагогика начинается не с технической стороны процесса, а с анализа ситуации задачи, создания ориентировочной основы действия, «ориентирующих ассоциаций», формирования регуляторных целей. «Мысленный проект» действия в начальной фазе обучения имеет пока еще эскизно-схематический характер. Вместе с тем в сфере сознания занимающихся активируются регуляторные функции мышления, «схемы тела» (в координатах телесной организации, в том числе имеющей физические дефекты), «схемы действия» (в координатах предметной среды деятельности, в том числе ограниченной возможностями человека). Данные схемы – это, по сути, сенсомоторный эквивалент системы формируемых понятий (мысль есть сжатая форма действия, по Ж. Пиаже), то наиболее общее, что сохраняется в действии при его восприятии, осмыслении и интерпретации в ходе многократного повторения в разных условиях решаемой задачи. Известно, что чем больше обобщена «схема действия» (выявлен принцип организации системы) и подвергнуты рефлексивному анализу-синтезу механизмы и методы сознательного контроля, тем быстрее занимающийся «схватывает»

регулятивные цели (что необходимо делать) и операционный смысл выполняемых им движений (для чего это делается).

В дальнейшем познавательно-ориентировочные действия начинают осуществляться одновременно и в тесной связи с исполнительными действиями (особенно в ситуации «пробных движений»). При осмыслении действия его схема-эскиз постепенно детализируется и видоизменяется, приобретает конструктивные функции. Технологическое знание подчиняется техническим структурам действия. Эти структуры – результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку последний должен научиться координировать свои действия. Формируемое знание может быть разного достоинства – в зависимости от того, на какие мыслительные структуры (ориентирующую, операционную, регуляторную) оно опирается. Это очень важно знать педагогу, чтобы отличать простое «натаскивание» (train) от подлинного развития (sich von selbst machen – самостоятельное делание себя) и никогда не удовлетворяться первым. Таким образом, формируемые действия у занимающихся в сфере физической культуры должны быть рефлексивны, интерпретаци-

онны, оценочны – включать осмысление и оценку способа действия и его результата, обобщение и накопление проектно-технологического опыта. При этом формируется *смысл, вплетенный в деятельность* познания, оценки и преобразования объекта (*предмет понимания* действия либо его *продукт*).

В заключение можно отметить, что сегодня онтодидактика образования стремится реализовать метасистемный уровень, и это проявляется в поиске онтологических оснований для интеграции монотеорий. Онтологизация дидактики приводит к ее выходу в слой реального бытия, описываемого терминами «жизненный мир» (Ф.Е. Василюк), «многомерный мир» (А.Н. Леонтьев), «трансубъектное пространство» (Д.Н. Узнадзе), наполненного смыслами и ценностями в ситуации принятия решений, выработке целей и задач в процессе достижения продуктивных результатов. Тенденция к онтологизации проявляется в том, что смыслы начинают рассматриваться как координаты индивидуального многомерного мира человека, его «жизненного пространства», как интегративные новообразования психологических систем, обеспечивающие избирательность сознания, поведения и деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев С.В. Мир «живых движений» в сфере языкового сознания человека-деятеля // *Biocosmology – neo-Aristotelism*. Autumn 2013. Vol. 3, № 4. С. 652–681.
2. Дмитриев С.В. Энтелехия как синтетическое понятие многомерного внутреннего пространства личности, художественной, спортивной и образовательной деятельности // *Biocosmology – neo-Aristotelism*. Winter 2016. Vol. 6, № 1. С. 139–165.
3. Дмитриев С.В. Антропный принцип в технологии профессионального образования: на основе самоактуализации личности и деятельности студента (в контексте идей нео-Аристотелизма) // *Biocosmology – neo-Aristotelism*. Spring 2016. Vol. 6, № 2. С. 209–243.
4. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий. Спорт, искусство, дидактика. Lambert Academic Publishing, 2012. 468 с.
5. Загrevская А.И. Физкультурно-спортивное образование студентов на основе кинезиологического подхода. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 276 с.
6. Дмитриев С.В. Антропоконструкты самосознания, мышления и деятельности человека в сфере образовательных технологий // *Мир психологии*. 2012. № 2. С. 209–222.
7. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Семантическое пространство «живых движений» в сфере языкового сознания и самосознания человека как творческого деятеля // *Мир психологии*. 2014. № 3. С. 173–186.
8. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Трансверсальные программы для системы образования магистрантов в сфере физической культуры. Ч. 1: docendo discimus (обучая других, мы учимся сами) // *Спортивный психолог*. 2014. № 3. С. 15–19.
9. Дмитриев С.В., Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И. Трансверсальные программы для системы образования магистрантов в сфере физической культуры. Ч. 2: Презумпция культуры в антропных технологиях образования // *Спортивный психолог*. 2014. № 4. С. 17–22.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 22 сентября 2017 г.

THE HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ONTODIDACTICS AS THE PHILOSOPHICAL FOUNDATION OF MODERN EDUCATION

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2017, 424, 179–186.

DOI: 10.17223/15617793/424/25

Stanislav V. Dmitriev, Nizhny Novgorod State Pedagogical Institute (Nizhny Novgorod, Russian Federation). E-mail: alexandra.zagrevskaya@yandex.ru

Aleksandra I. Zagrevskaya, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: alexandra.zagrevskaya@yandex.ru

Keywords: ontodidactics; educational training; self-regulation; personality development; creativity.

The **aim** of the study was the scientific substantiation of ontodidactics as the philosophical foundation of modern education, including in the field of sports and physical culture. **Research methods:** analysis and synthesis of philosophical, historical, psychological-pedagogical literature, abstraction and concretization. **Results and their discussion.** The study found that ontodidactics is a branch of pedagogical science which studies the inclusion of people in the study and design of the process of self-education and self-improvement. This branch of knowledge was most relevant in the modern postnonclassical stage of science development. The study shows that currently educational didactics is complemented by super-individual socio-cultural ideas, concepts and technologies of individual subject pedagogy. The psychosemantics of individual education includes a matrix of meanings and values, the network consciousness of the subject of scientific and educational activities. Mechanisms which include people in research schemes and implement their potential are important. Axiological relations exist in the form of particular activities together with their development. The concept “value” refers not to “things”, but to socio-cultural activities of people, it is connected with public consciousness. The concept “value orientation” is related to the individual consciousness of a “decision-maker”. It is established that ontodidactics con-

siders ways of semantic orientation, of technological and ideomotor design and reflective and evaluative assessment as a psycho-semantic process underlying the design and practical construction of motor actions. The learning process cannot be reduced to any of these components. There is a need in a mental, reflexive dialogue – a dialogue of the left and right hemispheres of the brain, a dialogue of the present and the past, of the present and the future, a dialogue of the verbal-motor connotations. In conclusion, it is shown that today ontodidactics of education is committed to implement the meta-system level, and this manifests itself in the search for the ontological foundations for the integration of pedagogical theories. Ontologization of didactics leads to its passing to the layer of the real being described by the terms “life-world”, “multidimensional world”, “trans-subjective space”, filled with meanings and values in situations of decision-making, of formulating goals and objectives in the process of achieving productive results. The tendency to ontologization is that the senses begin to be seen as coordinates of the individual multidimensional world of a person, their “living space” as integrative properties of psychological systems that provide for the selectivity of consciousness, behavior and activities.

REFERENCES

1. Dmitriev, S.V. (2013) The world of “live movements” in the sphere of language consciousness and self-consciousness. *Biocosmology – neo-Aristotelism*. 3 (4). pp. 652–681. (In Russian).
2. Dmitriev, S.V. (2016) *Entelecheia* as the synthetic multidimensional concept of the inner space of individual, artistic, sporting and educational activities. *Biocosmology – neo-Aristotelism*. 6 (1). pp. 139–165. (In Russian).
3. Dmitriev, S.V. (2016) The anthropic principle in the training programmes of vocational education: driven by the student’s personality self-actualization and activities (in keeping with the neo-Aristotelian principles). *Biocosmology – neo-Aristotelism*. 6 (2). pp. 209–243. (In Russian).
4. Dmitriev, S.V. (2012) *Sotsiokul’turnaya teoriya dvigatel’nykh deystviy. Sport, iskusstvo, didaktika* [Socio-cultural theory of motor actions. Sports, art, didactics]. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
5. Zagrevskaya, A.I. (2015) *Fizkul’turno-sportivnoe obrazovanie studentov na osnove kineziologicheskogo podkhoda* [Physical culture and sports education of students on the basis of the kinesiological approach]. Tomsk: Tomsk State University.
6. Dmitriev, S.V. (2012) Antropokonstrukty samosoznaniya, myshleniya i deyatel’nosti cheloveka v sfere obrazovatel’nykh tekhnologiy [Anthropo-constructs of human self-consciousness, thinking and activity in the sphere of educational technologies]. *Mir psikhologii*. 2. pp. 209–222.
7. Dmitriev, S.V., Neverkovich, S.D., Bystritskaya, E.V. & Voronin, D.I. (2014) Semanticheskoe prostranstvo “zhivyykh dvizheniy” v sfere yazykovogo soznaniya i samosoznaniya cheloveka kak tvorcheskogo deyatelya [The semantic space of “live movements” in the sphere of language consciousness and self-consciousness of man as a creative figure]. *Mir psikhologii*. 3. pp. 173–186.
8. Dmitriev, S.V., Neverkovich, S.D., Bystritskaya, E.V. & Voronin, D.I. (2014) Transversal’nye programmy dlya sistemy obrazovaniya magistrantov v sfere fizicheskoy kul’tury. Ch. 1: docendo discimus (obuchaya drugikh, my uchimsya sami) [Transversal programs for the system of education of undergraduates in the field of physical culture. Part 1: docendo discimus (teaching others, we learn ourselves)]. *Sportivnyy psikholog – Sports Psychologist*. 3. pp. 15–19.
9. Dmitriev, S.V., Neverkovich, S.D., Bystritskaya, E.V. & Voronin, D.I. (2014) Transversal’nye programmy dlya sistemy obrazovaniya magistrantov v sfere fizicheskoy kul’tury. Ch. 2: Prezumpsiya kul’tury v antropnykh tekhnologiyakh obrazovaniya [Transversal programs for the system of education of undergraduates in the field of physical culture. Part 2: Presumption of culture in the anthropic technologies of education]. *Sportivnyy psikholog – Sports Psychologist*. 4. pp. 17–22.

Received: 22 September 2017