

УДК 37.026

**Шоган В.В.,
Сторожакова Е.В.,
Мкртчян Н.М.,
Кужелев И.А.**

ПЯТЬ ТЕХНОЛОГИЙ НОВОЙ ДИДАКТИКИ

Ключевые слова: мыслящий разум, чувственный разум, информационная цивилизация, индустриальная цивилизация, эмпирическое поколение, тотальное поколение, имагинация, технология чувственного, принципы новой дидактики.

Современная ситуация такова, что вместо эмпирических поколений (деды, родители, внуки), сменяющих друг друга внутри цивилизационных форм, мы присутствуем при смене тотальных цивилизаций. Если представить человечество как единый разум, как некоторый мозг солнечной системы, то его левое полушарие, в задачу которого главным образом входит познание внешнего, уже отыграло свою роль в условиях индустриальной цивилизации познавательного разума (XVII–XX вв.). Мы наблюдаем рождение новой тотальной цивилизации информационного типа, но с доминированием чувственного разума. Этот разум превращает человека в частичку самого себя, он создает такие условия, в которых человек берет на себя проживание земных и небесных задач, и здесь необходимо говорить о «хитрости» нового чувственного разума: он специально создает единое информационное пространство как инобытие себя системного, внешнего, он предлагает человеку освоить это пространство, превратить его в некоторую вспомогательность, для того чтобы открыть для себя чистые состояния, обращенные к чувству человеческой жизни в целом (мы называем их ментальными состояниями) и к чувству человечества (эти состояния мы называем трансцендентными). «Человечество движется от открытия природного универсума, как своего единого производного, через рассудочный анализ сознательного единства – к осознанному разуму всеединства...» (Шоган, 2013, с. 34).

Интересно, что начало пути человека в новой цивилизации связано с доминированием информационности как вне человека, так и в нем самом. Мы можем на секунду предположить, что эта внешняя ориентация, это овладение языком информационных

систем и есть главная задача школы. Это заблуждение может привести к плачевным результатам, потому что школьник идет в школу не за информацией, а за личностными смыслами жизни, понять которые, по словам В. Франкла, «можно, только пережив» (Франкл, 1990, с. 27). Следовательно, школа должна подготовить человека к взрослой жизни, открыть его ментальные и трансцендентные истоки, насытить их с помощью ученика понятиями и категориями на уровне единичной человеческой жизни и на уровне метапонятий.

Мир взрослого человека, в который предположительно вступит школьник, есть чувственная жизнь этого человека, есть в то же время охватывающий все человеческое пространство информационный контент, а есть, что не менее важно, функционирующая над содержательно-чувственной и информационной направленностью смысловая составляющая непосредственной жизни, которую также необходимо прожить. «Судьба исторична», подчеркивает И.Э. Куликовская (Данилюк, Куликовская, 2014, с. 24). Чувственные смыслы актуальной жизни пронизывают ее от рождения до смерти, обращают человека к переживанию их и открывают для него же в качестве результата глубинные смыслы бытия. «Субъект образования в результате созерцательного пребывания в глубинном диалоге обретает целостное чувство жизни» (Сторожакова, 2014, с. 36).

Каждый этап человеческой жизни завершается «потрясением», «обмороком» прикосновения к бытию. В этом контексте человек предстает как индивид – личность. Как индивид – он информационен, как личность – он глубинен, но это две стороны его же самого. Как обычно, в условиях индивидуализма информационность

противостоит глубинности, более того, ненавидит ее. Глубинность же с той же интенсивностью презирует информационность, но, как ни странно, они существуют, идут друг другу навстречу и адаптируются к тем или иным социальным событиям, принимая верные, судьбоносные для жизни решения. «...Мы присутствуем в таком же протоначале информационной цивилизации разума, которая отличается от рассудочной пониманием человечества как единого сознания и самосознания, пониманием человека как индивида, личности, как, с одной стороны, равного среди равных, а с другой – абсолютно автономно созидающего себя (подобно лейбницевской монаде “без окон”, но способной к самосозиданию, к самотворчеству...)» (Шоган, Сторожакова, 2016, с. 5). Парадоксальность их вражды и взаимовлияния бесспорна, правда, есть надежда, что информационность пойдет по пути сворачивания себя самой, чтобы открыть человеку свободу для чистых ментальных и трансцендентных откровений, свободу и оптимизм настоящей жизни.

В этом схематичном абрисе взрослой человеческой жизни таится новый взгляд на обучение и воспитание, т.е. на дидактику, понимаемую нами так же широко, как понимал ее Я.А. Коменский, указывавший на то, что дидактика – это учение о том, как правильно обучать и воспитывать каждого на этой земле. В свете сказанного есть возможность дать определение новой дидактики. Дидактика – это теория обучения и воспитания, нацеленная на пробуждение и последующую организацию человеческой чувственности как в обучении, так и в воспитании, это наука о подготовке к будущей реальной взрослой жизни в условиях школы, где информационные матрицы и глубинные переживания становятся двумя

основополагающими направленностями, ведущими к социально-творческой адаптации.

Из этого определения дидактики можно вычлениить пять основополагающих технологий, среди которых технология чувственного обучения, информационная технология, технология чувственного воспитания, технология глубинного воспитания и технология адаптивно-творческой социализации.

В основе рождения этого нового понимания лежит созерцательное видение бытия человека новой чувственной цивилизации разума. Созерцательный анализ сознания и самосознания современного школьника показал, что его глубинное бытие, т.е. самосознание, его чувственность, т.е. сознание, основаны на энергетическом руководстве модусов его бытия. Модусы осуществляют связь глубинных оснований самосознания и сознания с реальной жизнью и выступают в следующих энергетических проявлениях: целостность, мыслительность, отраженность, созидательность, воплощенность. Эта модусная структура дает возможность для определения всеобщих принципов новой дидактики. Здесь необходимо заметить, что все дидакты-теоретики рассматривали свои теории в контексте целостности. Я.А. Коменский говорил о природосообразности: «...на основе природных дарований осуществляется воспитание, благодаря которому человек становится человеком в самом полном смысле этого слова» (История образования..., 2001, с. 88); Песталотци и Руссо – о возрастной природосообразности; Герbart – о системе целостных представлений, возникающих из априорных духовных реалий.

В принципах новой дидактики также отражается модус целостности, который функционирует в критериях чувственного внешнего и внутреннего

программирования жизни, программирования человеческого мироотношения. На этой основе и возникает первый принцип новой дидактики – принцип опережающего программирования жизни, что означает, по существу, пробуждение в школе истоков семейного, профессионального и общенческого ликов жизни, пробуждение чувства всего человечества, идущего к всеединству. Получается, что то, что человек будет чувствовать во взрослой жизни, уже пробуждено, пережито, открыто и оставлено в долговременной памяти.

Вторым всеобщим принципом новой дидактики мы определили единое образовательное пространство – это своеобразная материальная основа обучения и воспитания, которую Декарт назвал бы протяженностью. «Лишь в человеке эти две реальности сходились, образуя единство души и тела: душа как мысль, тело как протяженность» (Тарнас, 1995, с. 233). Если он в XVII в. отделял телесность от мышления, то мы предполагаем, наоборот, органичное взаимовлияние тела и мысли, но в условиях единого образовательного пространства. Оно может быть открытым, мобильным, может быть закрытым, замкнутым, а может на время открывать себя для всех и при необходимости опять закрываться, замыкаться, становиться интимным, но оно всегда едино, всегда часть какого-то тотального образовательного пространства, по той причине, что возможно единое континентальное пространство, образовательное пространство всего человечества, образовательное пространство школы, класса, одного предмета, одного воспитательного события, но это все единая материальная основа пробуждения, совершенствования и воплощения человеческой чувственности.

Третий всеобщий принцип новой дидактики мы определили как принцип интенционального инструментализма. Если понимать интенцию широко, то человек чувства, человек информации, человек глубинного проживания смыслов, человек адаптации при всем доминировании той или иной направленности его судьбы фанатично нацелен на открытие смысла, на прикосновение к интенции собственного бытия. В одном случае это проживание содержания школьных предметов как собственной жизни, в другом – открытие актуальной человеческой чувственности, в третьем – информационная интенция комбинаторики мысли, переживание мыслительных комбинаций, как ни странно, заменяющих реальную жизнь, но являющихся для информационного человека смыслом. Это может быть проживание глубинных смыслов бытия: любви, истины, добра, красоты, творчества; естественно, смыслом может быть поглощение своих созиданий в реальность, радость и счастье этих поглощений. В результате какую бы направленность человеческого существования мы ни взяли, она чревата поиском смысла. Принцип интенционального инструментализма указывает на то, что открытие смыслов имеет путь, свою структуру, этапы, которые можно организовать с помощью обучения и воспитания, и этот путь будет более коротким и эффективным.

Следующий принцип новой дидактики получил название инвариантной тотальной формы. Здесь имеется в виду фундаментальное построение тотальных дидактических емкостей: от образования в целом через его этапы к каждому году как завершенной форме обучения и воспитания, а от этого – к темам, урокам, воспитательным событиям. И все это объединено одной устойчивой пятикомпонентной

структурой, наполняемой различным содержанием, но всегда устойчивой и эффективно организующей все процессы обучения и воспитания в школе и в образовании в целом.

Мы утверждаем, что эти пять компонентов представляют собой движение от образа к анализу как внешнему проявлению первоначальной образности, а от него – к внутренним глубинным смыслам и наконец к синтезу этих альтернатив внешнего и внутреннего, к событийным действиям, подвергаемым далее имманентно возникающей рефлексии. Итак, принцип тотальной инвариантной формы обучения и воспитания основывается на пятикомпонентной структуре: целостный образ, аспектный анализ, проживание смыслов, событийное действие, рефлексия.

Пятый принцип новой дидактики – принцип коммуникативности. Здесь нужно прежде всего указать, что информационная цивилизация чувственного разума пронизана индивидуализмом: единичная человеческая жизнь становится ценностью, проживается, и человек испытывает потребность вступить во взаимодействие, а в более совершенном понимании – вступить в отношения с другим человеком, занять место в микроколлективе, в микрогруппе, чтобы иметь возможность отразиться в другом через сотрудничество, диалог, глубинный диалог, через взаимодействие в служении и пользе.

В разных технологиях новой дидактики функционируют разные общности школьников: в чувственной дидактике обучения главную роль играет микрогруппа, основанная на взаимодействии; в чувственном воспитании – микрогруппа, основанная на отношениях; в информационной дидактике – микроколлектив, временный, но тоже взаимодействующий; в глубинной дидактике – личность, вступающая в

диалоги в условиях микрогруппы. Эта динамика микроколлективов и микрогрупп в обучении и воспитании должна быть прослежена, представлять собой совокупность последовательных человеческих проявлений на основе определенных правил, функционирующих в обучении и воспитании, – в этом суть принципа коммуникативности новой дидактики.

Таким образом, перед нами пять всеобщих принципов новой дидактики. Все они в том или ином контексте могут быть подвергнуты ретроспективному анализу, в котором, без сомнения, можно будет рассмотреть идеи всех дидактических систем XVII–XX вв., снятых и переосмысленных для новой дидактики информационной цивилизации чувственного разума.

Так как каждую технологию новой дидактики мы понимаем как дидактическую систему, то, естественно, в ней определены принципы как основные критерии функционирования этих дидактических систем.

Первая технология – чувственного обучения. Она занимается определением принципов, законов, средств, методов и форм, нацеленных на проживание символов и знаков, понятий, мышления, жизни персон, событийности как условий для прикосновения к бытийственности детского сознания. «Рефлексия есть критика... в том смысле, что бытие может быть схвачено только путем расшифровки документов собственной жизни» (Ricoeur, 1969, p. 10). По существу, эта технология основана на понимании познания внешнего мира как социального, естественного, телесного, взятого на себя, на собственную линию жизни, на осмысление и проживание своей судьбы.

Символы и знаки проживаются относительно своей жизни, естественно,

с помощью специальных приемов: крест христианский в этой дидактике не принадлежит только христианству как религии – он есть мой жизненный путь, мое преодоление; морская каравелла, отправляющаяся к новым землям, к новым берегам, – это не знание, это проживание собственного путешествия, собственного преодоления опасности; это не Бисмарк вне меня – это он же, но со мной в диалоге; это не вооруженное восстание в Петрограде как абстракция – это я сам планирую захват Петрограда, взятие Зимнего дворца; это я обороняю Брестскую крепость и штурмую Берлин в 1945-м, это я прибавляю и умножаю X на Y, чтобы ощутить проживание математичности в себе; я не изучаю деревья, леса, моря и горы – я разговариваю с ними как с персонами, они часть моей жизни; я не занимаюсь физкультурой ради победы – я должен ощущать оздоравливающее совершенствование моего тела. Такого рода видение объясняется тотальным взглядом на новую цивилизацию, в которой человек обращен к чувственному разуму, и в этой доминирующей стезе чувственного обучения рождается опыт будущей жизни.

Чувственная технология обучения имеет следующие принципы. Первый принцип – знаково-символических оснований обучения: знаки и символы наконец реально пребывают в процессе обучения, занимают определенное место, являясь важнейшим условием чувственного переживания. Символ и знак всегда двуедины, всегда ассоциативны, всегда имеют тотальную и единичную направленность. Знаки и символы заимствованы из жизни: нет знаков и символов, специально созданных для обучения, – все они актуальны и реалистичны: начиная от дорической колонны, готических соборов, религиозных символов, восходя

к символическим и знаковым абстракциям лестницы, солнца, человеческой руки, мы постоянно будем ощущать необходимость развернуть обучение на себя, на собственную судьбу, на проживание своего сознательного бытия.

Второй принцип чувственного обучения связан с единым образовательным пространством, но здесь оно выступает как предметное, ограниченное предметом, – по этой причине в школе необходимо наличие кабинетов литературы, математики, биологии, спортивной площадки и зала, где созданы все условия для погружения в чувственную целостность предмета, в мысль, в жизнь персоны, в соучастие в событии. В этом жесткое требование принципа единого предметного образовательного пространства.

Следующий принцип – принцип идентификации в чувственной технологии обучения. Школьник соотносит себя в жизненном смысле с основными компонентами содержания предметного знания: он с помощью учителя переносится в древнегреческий полис, плывет по Амазонке, выращивает овощи, прислушивается к стуку человеческого сердца, вступает в диалог с персоной истории и идентифицирует свою судьбу с судьбой выдающейся личности, создавая, к примеру, вместе с Декартом отрицательные числа.

Принцип чувственной завершенности форм обучения предполагает новую систему уроков, среди которых урок-образ, урок-мышление, урок-настроение, урок самостоятельного действия, урок актуализации и проповеди. Уже собственно названия, данные этим урокам, взывают к необходимости завершить чувственное качество. В уроке-образе проживается целостное представление о явлении; урок-мышление построен так, что сво-

ей структурой он создает условия для проживания радости мыслительной работы, покоя понятности изучаемого; урок-настроение уповает на целостность проживания духа истории, литературы, физики, биологии, на отраженность настроения в персонализированном диалоге с персоной культуры и жизни; урок самостоятельного событийного действия должен завершиться полезным результатом, продуктом, созданным для людей, урок рефлексии – обратить детское сознание к смыслам собственной жизни, ее перспективам, совершенным ошибкам и будущим успехам.

И наконец, принцип индивидуального подхода при микрогрупповом взаимодействии, указывающий своими правилами на то, что учащиеся открывают свое чувственное сознание в условиях микрогрупп в динамике лидерства и исполнительства, в сотрудничестве, которое приносит пользу.

Заметим, что технология чувственного обучения используется в основном в 5–8-х классах и адекватна детскому самостановлению. Здесь, по существу, должен завершить свое становление чувственный образ ментальных оснований человеческой жизни, потому что здесь есть возможность прикосновения к ее истокам с помощью знающего дорожку к ним учителя. Прожитые знания остаются в долговременной памяти школьников, но бесполезны для реальной жизни, пока не будут переведены в контекст, заказываемый современным мегаполисом. В этом контексте прожитые знания становятся основой перевода их в информационные матрицы, ориентированные конкретно на основной государственный экзамен и единый государственный экзамен, т.е., по существу, нужно научиться вместе с детьми переводить прожитые знания в актуальную реальность информа-

ции, представленной в тестах. Нужно понять, что информационное знание существует только для конкретной запросной ситуации – в данном случае для конкретного экзамена в форме тестов.

Именно в 9-м классе чувственный багаж знаний ребенка переводится в информацию с помощью специальной информационной технологии. В ней также учитывается модусы бытия человеческого сознания и самосознания, поэтому первый принцип этой технологии – принцип системности в обучении. Все чувственное знание нужно перевести в специальную информационную систему – в матрицу, и только в этом случае ребенок будет способен решать тесты, так как у матрицы и у тестов одна природа.

Надо сказать, что информационное пространство в отличие от предметного пространства мобильно, не имеет границ, по этой причине открыто, может находиться в любой аудитории, в любом месте, где есть электронные носители, но также требует знания правил, по которым оно оборудуется, – этот принцип назван принципом открытого образовательного пространства. «Как известно, начиная с 1980-х годов в системе образования нашей страны утвердились тенденции, доказывающие необходимость разработки, освоения и внедрения в практику жизни информационно-коммуникативных технологий» (Тучалаев, 2016, с. 69).

Казалось бы, когда мы говорим об интенциях, о смыслах, можно забыть о чувственности, о диалоге, о глубинных смыслах. Это так и не так. В информационном обучении тоже есть свои радости, своя отчужденность, свое всеобъемлющее удовольствие от комбинаторного мышления, от отгадывания, понимаемого в данном случае как смысл информационности. По этой

причине третьим принципом является принцип комбинаторики в обучении.

Как и в технологии чувственного обучения, для информационной технологии имеет значение завершенность образовательных актов. Мы определили в качестве этой завершенности технократическую категорию «модуль».

Каждый этап технологии должен быть завершен в своем целеполагании, не мешать предыдущему и не мешать последующему, но быть при этом функционально связанным с ними. Согласно принципу модульности в данной технологии существуют следующие этапы: этап создания и усвоения матрицы целостного явления, и это есть завершенный модуль, этап перевода матричной информации в тесты, где каждая часть матрицы заново осмысливается, запоминается и завершается решением тестовых заданий. Модуль усвоения матрицы переходит в модуль свободной комбинаторики, основанной на полиинсайтности, т.е. этот модуль представлен многообразием информационных ситуаций, основанных на мозговом штурме, на инсайте (заметим, что все инсайты комбинаторны, поэтому в данном модуле школьник испытывает чувственную завершенность и удовлетворенность от комбинаторности своего сознания). Когда же матрица освоена и прокомбинирована, в дело вступает модуль решения тестовых заданий «экзамен», основанный на абсолютной самостоятельности и восхождении к пятому модулю – оценки, самооценки и рефлексии над ошибками.

Еще раз хотим подчеркнуть, что специфика информационной технологии связана с переводом запечатленного в чувственной памяти знания в информационную матрицу для сдачи экзамена.

В нашей экспериментальной работе мы организовали действие информа-

ционной технологии в 11-м классе, где воспоминание в каждом сезоне года переводилось с помощью информационной технологии в матрицу, матрица осваивалась, комбинаторно осмысливалась и восходила к экзамену. Как ни парадоксально, информационная технология выводит чувственные знания, которые, по существу, есть иллюзия жизни, ее идеальный контекст, на уровень актуальной жизни, заказанный информационной системой современного социума.

Вместе с тем, параллельно чувственной технологии обучения и информационной технологии, переводящей добытые в переживании знания в жизнь, существует еще чувственная технология воспитания. Если исходить из этимологии слова, то речь идет о постоянном питании души, наполнении ее состояниями, возникающими в условиях гуманитарного поля образования, естественно-математического поля, технологического и телесно-физического. В этих направлениях не существует никакой предметности, а есть только идеалы воспитания человека, гуманистические понятия, закономерности, проживаемые субъектом образования, есть только отношение к природе в ее интегрированном понимании, где главной категорией является созерцательность, а физика, химия, биология, география превращаются в средства этой созерцательности. Человек предстает как концентрированное выражение природы, как ее разумный продолжатель, как тот, который обобщенно проживает ее чувственную жизнь, наделяя человеческим пониманием.

Эстетическое воспитание понимается как инобытие человеческого тела, как форма телесности, которая одухотворяет тело, способствует его здоровью, а тело возвращает в эсте-

тической форме гармонию как полезное качество жизни. Здесь еще раз необходимо подчеркнуть отсутствие всякой предметности, здесь все предметы обобщены в пафосе гуманитарной, естественно-математической и телесной чувственности. Именно поэтому каждая осень имеет воспитательное событие-образ, посвященное, допустим, категории любви и возвышающееся тем самым над всеми предметами, а зима – систему воспитательных событий мыслительного характера, где мысль понимается как ценность и может оформляться в эстетическое, этическое мышление. Весной, когда чувственность открывается в своей чистоте, рождаются занятия художественно-образного типа, занятия эстетического и нравственного настроения, занятия-спектакли. Летом воспитание обретает характер самостоятельного действия, где в волеизъявлении школьников снимается весь предыдущий путь года.

Таким образом, перед нами еще одна дидактическая система, которую мы назвали чувственной технологией воспитания. Она выражается в специально интегрированных событиях гуманитарного, естественно-математического и телесного воспитания, возникающих как символические образы: занятие события-образа, занятие свободного мышления, занятие – воспитательное событие настроения, занятие – воспитательное событие самостоятельного действия, занятие – воспитательная рефлексия.

Все показанные формы действуют в контексте особых дидактических принципов чувственного воспитания. Первый принцип – знаково-символических оснований воспитания. Второй принцип – единого, комплексного образовательного пространства гуманитарного, естественно-математического,

телесно-физического типа. Третий принцип – идентификации в чувственной технологии воспитания. Четвертый принцип – чувственной завершенности форм воспитания. И наконец, пятый принцип – индивидуального подхода при микрогрупповом отношении в воспитании.

Эта технология, как мы видим, параллельно обучению пронизывает все четыре сезона года и занимается чувственным воспитанием человеческого мироотношения. Однако в данной технологии чувственная свобода значительно шире, чем в обучении, – ее невозможно перевести в цифровой контент, наоборот, ее мотивация требует другой, более глубинной технологии, переводящей непосредственную чувственность человека в проживание архетипов, действительных истоков, проживание линии бытия человеческой жизни, в откровение, которое выводит на уровень трансцендентных категории любви, истины, добра, красоты, творчества.

Технология глубинного воспитания действует в конце каждого сезона и представляет собой спонтанное событие, творимое школьниками самостоятельно. Осенью это может быть глубинная организация события, синтезирующего в себе обществознание, литературу и МХК, к примеру «Революция в сумерках серебряного века», где школьники самостоятельно (с помощью учителя и специальной методики) творят глубинные символы, осуществляют их осмысление как с позиции глубинной логики, так и с позиции глубинной эстетики, этики диалогов. Заканчивается данное глубинное погружение спонтанно, здесь и сейчас созданным спектаклем. Дети самостоятельно пишут роли, монологи, диалоги, ищут музыку и осуществляют влияние. Зимой это событие научного

мышления, по форме напоминающую конференцию, откровенный мыслительный диспут и т.д. Весной это подготовка и проведение мистического спектакля с помощью специальной технологии. Летом же глубинность достигает своего апогея в создании самостоятельных проектов, имеющих отношение к духовному влиянию на представителей социума.

Глубинная технология воспитания основывается на пятикомпонентной структуре: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия, с той только разницей, что здесь действует примат самостоятельного творчества детей, творчества жизни человека и человечества. Глубинная дидактика является методологической основой для глубинной технологии и функционирует в критериях пяти основополагающих принципов. Первый принцип – ментальной и трансцендентной ориентации воспитания, второй – замкнутого образовательного пространства, третий – глубинного интенционального инструментализма, четвертый – инвариантного построения глубинных форм воспитания, пятый – принцип личностного подхода при микрогрупповом отношении в воспитании.

Для такого рода организации глубинного воспитания, которая пронизывает фрагментарно весь процесс воспитания в каждом сезоне года, для действительных глубинных смысловых переживаний школьника требуется непрерывность целостной недели, где акты детского самовыражения в гуманитарном, естественном и телесном пространстве представляют собой специальные условия, создающие эффект устойчивой непрерывности чувства. Это может быть целый день подготовки к спонтанному гуманитарному событию, или событию, связанному с воспитанием природой, или событию

телесно-оздоровительного свойства. Но главное – это непрерывный процесс во имя пробуждения духовной самости школьника, что для современной школы может казаться неосуществимым. Однако это стенания людей, далеких о творчества. Они теряют больше времени на всякого рода ненужные, бессмысленные мероприятия, размышляя при этом над эффективностью балльной системы, над правильным написанием планов уроков, над оформлением множества ненужных документов. А вот на погружение в матричную информационность и глубинную событийность времени как раз у всех и не хватает. Действительная подготовка к жизни в ее информационных и глубинных интерпретациях считается, как ни странно, излишеством. Между тем человек, вступающий в современную реальность, в социум, должен, с одной стороны, иметь опыт комбинаторного информационного мышления, а с другой – быть готовым к открытию и проживанию собственных смыслов жизни, где возникающие чувственные целостности оказывают влияние на информационные решения. Однако две крайности, возникающие в сознании и самосознании школьника, продуцируемые информационной технологией обучения и глубинной технологии воспитания, школьник не способен соединить самостоятельно: слишком опустошена информационная форма и слишком свободна в своем откровении глубинно-смысловая чувственность. Две основополагающие направленности – системность в информации и чувство целостности в глубинности – выступают как форма и содержание, которые необходимо привести к взаимопроникновению, к гармоничному использованию в реальной жизни.

Мотивация синтеза рождает пятую технологию новой дидактики, которую

мы называем технологией адаптивного творчества. Она несет в себе пять принципов. Первый принцип – мотивации творческого действия, второй – конструктивности творческого адаптивного действия, третий – моделируемости творческого адаптивного действия, четвертый – проективности творческого адаптивного действия, пятый – социализации творческого адаптивного действия. Главная задача этой технологии – связь обучения и воспитания в школе с реальной событийностью социума. По словам М. Хайдеггера, «от бытия в мире», которое временно, конечно, хаотично, к «здесь бытию», т.е. к со-бытию, к чувственной направленности жизни (Heidegger, 1949, p. 46).

Обычно эта технология фрагментарно работает на уроках, во внеклассных ситуациях, но главное – пространство вне школы. Она готовит школьника к встрече со взрослым миром, причем в этой встрече школьник выступает и как учитель, и как ученик. Как учитель, он несет идеалы, пережитые им в условиях школы, для того чтобы с их помощью пробудить в стереотипном социуме организующие его истоки. Как ученик, он должен уметь подчиниться реальностям современных человеческих отношений, соотнося их при этом с открытыми, пережитыми в школе идеалами.

В основе адаптивно-творческой технологи обычно лежат внешкольные события. В этих полезных событиях осуществляется социализация 9- и 11-классников. Этими событиями могут быть помощь музею, помощь природному заповеднику, помощь больным детям и т.д. Суть в том, чтобы в этой социальной событийности был использован смысловой опыт обучения и воспитания в школе, чтобы к событию социальной пользы школьника прихо-

дили через специально организованный мотивационный этап, создавали далее конструктивно-мыслительный образ будущего социального события, моделировали его как искусственный объект, творили его как проект, готовый к внедрению, и только затем, под руководством учителей и воспитателей, внедряли его в социальную реальность. Это должно происходить в завершение осеннего сезона на каникулах, в завершение зимы в каникулярное время, в завершение весны и летом.

Таким образом, новая теория чувственного обучения и воспитания, т.е. новая дидактика, способна эффективно обновить современную школьную

действительность, уведя ее от абсолютизации информационных и чувственных перекосов в лоно понимания школы как программы жизни. Это возможно, если она будет использовать в пространстве обучения и воспитания пять перетекающих в друг друга технологий, имагинационно привязывая все процессы к сезонам года, рассматривая год как качество, переходя от чувственной технологии обучения к информационной технологии обучения, от чувственной технологии воспитания к глубинной технологии воспитания, а затем синтезируя их в адаптивно-творческой технологии социализации (рисунок).



Тотальная структура построения технологий в учебной четверти года (сезонный подход)

Литература

1. Данилюк А.Я., Куликовская И.Э. Концептуальные основания исторического образования в современной России // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 11. С. 23–29.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. М.: Академия, 2001.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Тарнас Р. История западного мышления. М.: КРОН-ПРЕСС, 1995.
5. Тучалаев С.Т. Интерактивные технологии преподавания дисциплины «Педагогика» в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 1. С. 69–74.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
7. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов н/Д: Ростовкнига, 2016.
9. Heidegger, M., 1949. Existence and being. Chicago: Regnery.
10. Ricœur, P., 1969. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press.

References

1. Danilyuk, A. Ya. and I. E. Kulikovskaya, 2014. Conceptual grounds of historical education in modern Russia. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 11: 23–29. (rus)
2. Vasilyeva, Z. I. (Ed.), 2001. History of education and pedagogical thought abroad and in Russia. Moscow: published by Academia. (rus)

3. *Storozhakova, E.V.*, 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: published by Vuzovskaya Kniga. (rus)
4. *Tarnas, R.*, 1995. History of the western thinking. Moscow: published by CRON PRESS. (rus)
5. *Tuchalayev, S.T.*, 2016. Interactive technologies in teaching the discipline "Pedagogy" in a higher educational institution. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 69–74. (rus)
6. *Frankl, V.E.*, 1990. Man's Search for Meaning. Moscow: published by Progress. (rus)
7. *Shogan, V.V.*, 2013. Memories about the future. Prospects of education of the third millennium. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
8. *Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova*, 2016. Etudes on deep didactics. Rostov-on-Don: published by Rostovkniga. (rus)
9. *Heidegger, M.*, 1949. Existence and being. Chicago: Regnery.
10. *Ricœur, P.*, 1969. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press.